

TESIS DOCTORAL

AÑO ACADÉMICO 2017-18



**SOCIAL NETWORK E INTERCULTURALITÀ
NELL'INSEGNAMENTO - APPRENDIMENTO DELLE
LINGUE SECONDE E/O STRANIERE: IL CASO
SPECIFICO DI *FACEBOOK* NELLO SVILUPPO E NELLO
SFRUTTAMENTO DELLE COMPETENZE E DEI
MODELLI DI VALUTAZIONE SPERIMENTALI**

MARIA ANGELICA GIORDANO

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN FILOLOGÍA.
ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS:
TEORÍA Y APLICACIONES
DIRECTOR: PROF. DR. D. SALVATORE BARTOLOTTA**

TESIS DOCTORAL

AÑO ACADÉMICO 2017-18

**SOCIAL NETWORK E INTERCULTURALITÀ
NELL'INSEGNAMENTO - APPRENDIMENTO DELLE
LINGUE SECONDE E/O STRANIERE: IL CASO
SPECIFICO DI *FACEBOOK* NELLO SVILUPPO E NELLO
SFRUTTAMENTO DELLE COMPETENZE E DEI
MODELLI DI VALUTAZIONE SPERIMENTALI**

MARIA ANGELICA GIORDANO

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN FILOLOGÍA.
ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS:
TEORÍA Y APLICACIONES
DIRECTOR: PROF. DR. D. SALVATORE BARTOLOTTA**

Il colpo di grazia alla “naturalità” della comprensione comunitaria giunse, tuttavia, con l’avvento dell’informatica, vale a dire con l’emancipazione del flusso di informazioni dal movimento dei corpi. Allorché le informazioni hanno la possibilità di viaggiare indipendentemente da chi le emana e a velocità ben superiore rispetto a quella dei più avanzati mezzi di trasporto (come accade nel tipo di società in cui viviamo oggi), il confine tra “interno” e “esterno” non è più tracciabile, e tanto meno difendibile.

Zygmunt Bauman, Voglia di comunità

Alla mia carissima famiglia con amore

RINGRAZIAMENTI

Anzitutto, desidero ringraziare il direttore della presente Tesi e coordinatore dell'Area di Filologia Italiana dell'*Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED), il Professore Salvatore Bartolotta, per la Sua disponibilità e per il Suo incoraggiamento a intraprendere questo lavoro di ricerca, utile per la mia formazione scientifica e per la mia carriera universitaria, senza la Sua spinta e senza il Suo costante appoggio, sia in ambito professionale che in ambito personale, questo lavoro non avrebbe mai potuto prendere forma.

Esprimo, altresì, apprezzamento e riconoscenza ai miei professori dell'Università degli Studi di Roma "La Sapienza", Tito Orlandi e Giovanni Adamo, tra i pionieri della linguistica computazionale in Italia, per avermi iniziato all'applicazione delle nuove tecnologie e alla didattica delle lingue seconde.

Sono grata alla Professoressa Milagro Martín Clavijo e alla Professoressa Mercedes Arriaga Flórez per i numerosi inviti ai Loro interessantissimi convegni e per la Loro calda accoglienza riservatami.

Un ringraziamento particolare va al mio compagno Samuel che, giorno dopo giorno, mi ha spinto e motivato a raggiungere l'obiettivo finale e a mio figlio, Juan Dario, per la sua pazienza e il suo affetto, il suo costante sorriso mi è stato di vitale aiuto.

Infine, un grazie sentito va alla collega e, soprattutto, amica, per la grande disponibilità dimostrata, María Gracia Moreno Celeghin, con la quale si è instaurato un bellissimo rapporto di stima e di affetto.

INDICE

INTRODUZIONE.....	15
I. INFORMATICA E NUOVE TECNOLOGIE: CENNI STORICI.....	25
I.1 Informatica e Discipline Umanistiche.....	33
I.2 L'evoluzione dell'Informatica nella didattica delle lingue straniere.....	46
II. LE NUOVE TECNOLOGIE E LA SCUOLA EUROPEA E ITALIANA DEL XXI SECOLO.....	51
II.1 La scuola europea e le nuove tecnologie.....	57
II.2 L'atteggiamento della scuola italiana verso le nuove tecnologie.....	67
III. LE LINGUE STRANIERE E LE NUOVE TECNOLOGIE.....	77
III.1 L'apprendimento/insegnamento della L2 e gli strumenti di supporto glottotecnologici.....	87
III.1.1 Le risorse comunicative sincrone e asincrone: <i>Chat, Forum, Posta</i> Elettronica e Videoconferenza.....	90
III.2 Il <i>Web 2.0</i> e la Telecollaborazione.....	95
IV. L'E-LEARNING E LA TUTORIZZAZIONE TELEMATICA.....	105
IV.1 La tutorizzazione telematica.....	112
V. DALL'AULA 1.0 ALL'AULA 3.0 E OLTRE: LA SCUOLA DEL FUTURO.....	119
VI. LINGUAGGIO E COMUNICAZIONE.....	133
VI.1 Capacità e abilità di apprendimento a partire dai macro-approcci.....	136
VI.2 La costruzione dell'apprendimento in rete.....	152
VI.2.1 Modello sperimentale della costruzione dell'apprendimento in rete.....	168
VII. PRAGMATICA E COMPORTAMENTO LINGUISTICO INTERCULTURALE	183

VII.1 Interculturalità e tecnologia.....	195
VII.1.1 I Modi di essere e di agire: la cultura italiana in rete.....	206
VII.1.2 I Modi di essere e di agire: la cultura spagnola in rete.....	228
VIII. SOCIAL NETWORK E INTERCULTURALITÀ.....	253
VIII.1 Le migrazioni e l'origine dei Social Network.....	260
VIII.2 Il Social Learning e il Learning by doing.....	265
VIII.3 Il ruolo del docente nell'insegnamento informale.....	269
VIII.4 L'apprendimento informale.....	277
VIII.5 Lingue e culture in rete nel processo di apprendimento e insegnamento.....	288
IX. FACEBOOK, RISORSA DI APPRENDIMENTO E INSEGNAMENTO LINGUISTICO	295
IX.1 Analisi sperimentale di <i>Facebook</i> come piattaforma di apprendimento e insegnamento in rete.....	301
IX.1.1 Livello A1. Studenti stranieri in immersione (L2).....	306
IX.1.1.1 Profilo degli apprendenti.....	308
IX.1.1.2 Obiettivi generali e didattici.....	309
IX.1.1.3 Risorse e applicazioni tecnologiche.....	309
IX.1.1.4 Metodologia.....	311
IX.1.1.5 Tipologia di attività.....	316
IX.1.1.6 Correzione delle attività.....	327
IX.1.1.7 Risultati.....	332
IX.1.2 Livello A2. Studenti spagnoli che imparano l'Italiano (LS).....	343
IX.1.2.1 Profilo degli apprendenti.....	345
IX.1.2.2 Obiettivi generali e didattici.....	346
IX.1.2.3 Risorse e applicazioni tecnologiche.....	347
IX.1.2.4 Metodologia.....	348
IX.1.2.5 Tipologia di attività.....	350
IX.1.2.6 Correzione delle attività.....	380
IX.1.2.7 Risultati.....	386
IX.1.3 Livello B1. Studenti Stranieri in immersione (L2).....	393
IX.1.3.1 Profilo degli apprendenti.....	396
IX.1.3.2 Obiettivi generali e didattici.....	397

IX.1.3.3 Risorse e applicazioni tecnologiche.....	397
IX.1.3.4 Metodologia.....	397
IX.1.3.5 Tipologia di attività.....	398
IX.1.3.6 Correzione delle attività.....	409
IX.1.3.7 Risultati.....	412
IX.2 Riflessioni finali sull'uso di <i>Facebook</i> come risorsa di apprendimento.....	421
X. COME VALUTARE L'INFORMAL LEARNING. SAREBBE IL CASO DI ROMPERE LE REGOLE?.....	425
CONCLUSIONI.....	451
BIBLIOGRAFIA.....	459
SITOGRAFIA.....	491
ABSTRACTS & KEYWORDS.....	499
APPENDICE.....	511

INTRODUZIONE

Quando un docente si ferma un attimo a riflettere su ciò che accade nell'ambito in cui si inserisce la sua attività quotidiana e guarda da vicino sia i soggetti che le risorse che lo compongono, allora, inizia un processo retrospettivo di ciò che faceva, di come veniva fatto e di come si potrebbe migliorare, rivolto al futuro, al cambiamento. Il docente in questione capisce che è arrivato il momento di questionare la quotidianità e iniziare una nuova sfida attraente, stimolante e nuova, cioè, innovativa. A partire dalla riflessione iniziale nasce il bisogno di adeguarsi ai tempi odierni e alle inquietudini dei discenti, non più passivi e attenti a ciò che il professore racconta, bensì ragazzi curiosi e irrequieti che esigono tutto ciò di cui hanno bisogno per riuscire a portare a termine, con successo, il loro percorso formativo. Semplicemente perché i tempi sono cambiati al ritmo dell'evoluzione tecnologica, la grande novità che ha trasformato la nostra forma di vivere e di fare, e che fa parte anche della scuola, della didattica, della maniera di apprendere e di insegnare. Prendiamo nota e mettiamoci in moto, non c'è tempo da perdere perché l'innovazione tecnologica non ha sosta, naviga giorno e notte e smuove tutto ciò che trova al suo passo, cambia continuamente, si rinnova, migliora e diventa ogni volta più perfetta, più pratica, più parte di noi stessi. Siccome la sua velocità è superiore alle nostre disponibilità, non possiamo pretendere di andare al suo passo ma possiamo invece benissimo sforzarci a perseguirla e rendere produttivo il suo percorso vorace. L'unica cosa che non possiamo fare è fermarci, questo mai, altrimenti, rischiamo di chiudere la porta alla curiosità dei nostri allievi e di non essere più capaci di ascoltare e nemmeno di rispondere, per non dire di insegnare, addirittura.

Questo attimo di riflessione ci ha permesso di iniziare una nuova ricerca verso l'avanguardia glottodidattica, prendendo spunto da ciò che interessa ed entusiasma di più ai discenti. Si tratta del ruolo interculturale dei Social Network, della possibilità di contattare in maniera illimitata e di comunicare con persone di diverse lingue e culture senza ostacoli culturali né barriere linguistiche; anzi, permettendo l'apprendimento e l'assimilazione sia interlinguistica che interculturale. Attraverso la rete gli apprendenti possono sperimentare, reciprocamente, una serie di esperienze in ambito socioculturale che gli permetta l'acquisizione di strategie, competenze e abilità; dimodoché possano essere critici nel loro percorso linguistico e imparino a valutare l'apprendimento costruttivo, considerando che le persone rappresentano e controllano sia le azioni che le interazioni in cui sono coinvolte; e inoltre, sono consapevoli di ciò che fanno e dicono in ogni momento. Ciò vuol dire che il discorso fa parte integrale del contesto. Evidentemente, sia il discorso che il contesto non possono essere scindibili giacché fanno parte della catena comunicativa in cui una serie di competenze fa possibile l'atto linguistico. Allora, come docenti, dobbiamo cercare il modo di fare diventare ancora più produttivo lo scambio linguistico e non c'è modo migliore che quello che attraverso i secoli si è manifestato in maniera naturale, anche se in evoluzione. Stiamo parlando delle comunità: lavorare in comunità, studiare in comunità, scambiare conoscenze in comunità, imparare in comunità, in comunità meglio anziché isolati. Non è una novità. È una riscoperta di ciò che sempre abbiamo avuto ma non abbiamo mai valutato abbastanza.

Le tecnologie dell'apprendimento e delle conoscenze, e, principalmente, i Social Network, contribuiscono a facilitare e a stimolare l'apprendimento comunitario in un ambito in cui l'apprendente non è più un soggetto isolato recettore di conoscenze, bensì

una personalità integrata culturalmente e capace di interagire con gli altri esponenti del processo di apprendimento e insegnamento, con la finalità di raggiungere gli obiettivi e di rendere più efficace il processo didattico.

Dalla riflessione e dall'analisi di tutti questi fattori viene fuori l'idea di mettere insieme un mucchio di esperienze culturali, conoscenze sociopragmatiche, apprendimento cognitivo e contributi tecnologici con l'unica e specifica finalità di proporre dei cambiamenti significativi nella metodologia delle lingue straniere -italiano e spagnolo specificamente- campo in cui i ricercatori di questo compendio svolgono un lungo tragitto. E inoltre, si tratta di un lavoro di ricerca funzionale attinente al ruolo didattico degli autori che si sono prefissati degli obiettivi concreti da raggiungere attraverso la sperimentazione dei gruppi di studio, o meglio, delle comunità di apprendimento.

Il lavoro versa sulla possibilità di contribuire all'innovazione docente nella didattica di lingue straniere e di lingue seconde, attraverso una serie di applicazioni tecnologiche e di teorie sia filosofiche che psicopedagogiche in cui Piaget e Vigotski rappresentano il nucleo da cui fluiscono le idee che paulatinamente si sono sviluppate in due concetti basilari che rappresentano il nocciolo della nostra ricerca. Sia il cognitivismo che il costruttivismo contribuiscono a dimostrare che l'apprendimento è questione di conoscenze condivise e di comportamenti socioculturali, senza di cui ci sarebbe una profonda carenza di contenuti e di informazioni che svuoterebbe il processo didattico. Infatti, affermano Colombo e Varani (2008:43):

Il richiamo alla risorsa cognitiva mette in evidenza la necessità di partire da un paradigma soggettivistico anziché sistemico, che mette al centro i soggetti reali (gli insegnanti, la loro relazione con gli alunni, gli alunni stessi) con le loro costruzioni e

rappresentazioni sociali collocate in un quadro concreto: atteggiamenti di curiosità o di fuga verso il nuovo; opportunismo o prosocialità nell'agire collegiale; utopismo o relativismo nella costruzione dei curricula e nella scelta dei metodi; pessimismo o ottimismo verso i risultati attesi. Tutti questi elementi possono essere considerati (al di là del valore contingente) ingredienti di un possibile percorso di cambiamento sia degli attori che del loro contesto d'azione.

Tutti questi fattori vengono sviluppati e approfonditi nel capitolo sul linguaggio e la comunicazione che pretende chiarire la relazione fra gli apprendenti e il ruolo dei docenti. Ma, il cosiddetto processo non potrebbe andare avanti senza l'innovazione, e questa è possibile grazie al contesto e all'epoca in cui viviamo che ci costringe a sviluppare nuove forme di espressioni e di manifestazioni sociopedagogiche collegate alle tecnologie che oramai sono diventate il motore dinamizzante dei soggetti del XXI secolo. In questo senso, Paolo Ardizzone (in Rivoltella 2003:238-239), definisce sia la comunità delle conoscenze sia la comunità di apprendimento. Per la costruzione della conoscenza intende "un'attività sociale nella quale la tecnologia gioca un ruolo importante per l'archiviazione, l'organizzazione e la riformulazione delle idee di cui sono portatori i singoli membri della *community*." Perciò, da un punto di vista didattico e metodologico, i componenti della comunità di lavoro devono essere consapevoli della propria responsabilità nella "costruzione del percorso di apprendimento, che risulta infatti co-deciso e non prevedibile a monte." In quanto alla comunità di apprendimento, essa nasce "quando gli studenti condividono interessi conoscitivi comuni e le tecnologie della comunicazione connettono i partecipanti in una classe telematica, concepita come terreno di incontro e di lavoro in vista di comuni obiettivi di apprendimento." Ardizzone, nello stesso paragrafo, vuole spiegare le differenze fra le due comunità che trovano spazio nella "situazione didattico-formativa" giacché, ribadisce, "ci troviamo in

contesti di formazione formale e pre-strutturata, nei quali la conoscenza non viene necessariamente costruita integralmente dagli studenti, ma può essere generata da attività di ricerca [...], di condivisione di informazione o di scrittura collaborativa.” Ed è quest’ultima attività che ci porta al concetto di collaborazione che viene poi collegato, anche, alla cooperazione, ovvero, alla forma di agire e di lavorare ricavando conoscenze condivise. A tutto ciò colleghiamo la scelta dei Social Network come mezzo di espressione didattica, ma perché *Facebook* e non un’altra Rete Sociale? La risposta la troviamo nella necessità di uno spazio illimitato, flessibile e stimolante, facile da usare e da capire e di preferenza giovanile, anzitutto.

La sperimentazione sorge nelle aule in contatto con gli studenti stranieri che si inseriscono nella cultura spagnola e quelli spagnoli che vogliono imbarcarsi in una nuova avventura linguistica alla ricerca della cultura italiana. In questo modo, per portare avanti la fase sperimentale, si è adoperato l’approccio critico, affiancato, sia dal metodo qualitativo che da quello quantitativo, giacché, questi due metodi utilizzano sia l’osservazione che l’induzione, la deduzione, la comprovazione e la valutazione. Il metodo qualitativo ha facilitato, anzitutto, la descrizione e poi la decodificazione della funzione didattica applicata all’apprendimento/insegnamento linguistico tramite i Social Network. Il metodo quantitativo, invece, ha misurato le variabili del processo sperimentale e ha riportato, alla fine, le relazioni fra la causa e l’effetto. Perciò, la scelta dei cosiddetti metodi di ricerca è risultata complementaria nel complesso del processo sperimentale. Allo stesso modo, ci si è serviti di tecniche come: l’intervista, l’osservazione, i questionari e le note di campo; oltre ad altri dati registrati presso le immagini, i grafici e i ritagli. Tutto ciò fa parte di un’ampia metodologia flessibile e implicativa che include la partecipazione attiva di tutti i componenti.

Si inizia così un processo che finisce nella creazione di cinque corsi sperimentali che riguardano i livelli del QCERL: A1, A2, B1, B2 di lingua spagnola e A2 di lingua italiana. Queste idee e i risultati positivi della messa in pratica ci hanno portato a proporre delle ipotesi e a riformulare l'uso didattico di *Facebook*, con la sorpresa di molti e la consapevolezza di pochi. È stato, alla fine, un cammino lungo e intrecciato di idee e di prospettive in cui è stato possibile dimostrare che l'apprendimento informale non soltanto è viabile ma, inoltre, è la risposta al malessere della didattica tradizionale e all'insegnamento formale, agli enigmi degli allievi insoddisfatti. Gli ultimi due capitoli, perciò, riguardano il processo e i risultati della fase sperimentale in cui *Facebook* è stata l'applicazione che è riuscita a misurare la capacità di interazione e l'organizzazione sociopragmatica del lavoro in *community*. E a continuazione, l'interrogazione che continua a far riflettere gli insegnanti: si può misurare l'insegnamento informale? Alla ricerca di una risposta convincente si sono riempite le ultime pagine di questo lavoro che però si limita ai risultati dei gruppi sperimentali, non racchiude tutte le aspettative del settore.

La ricerca e posteriormente la struttura della tesi in questione rappresenta una linea continua che parte dalle origini delle nuove tecnologie, e la paulatina applicazione di esse in ambito didattico, alla funzione dei Social Network, e, specificamente, di *Facebook*, in tutto ciò che riguarda l'apprendimento delle lingue straniere. In questo settore, quindi, possiamo dire che la scuola di oggi non sarebbe mai completa senza l'utilizzo e lo sfruttamento del computer e le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

L'evoluzione del computer ha permesso lo sviluppo di nuove tecniche e metodologie didattiche che favoriscono l'apprendimento/insegnamento avvantaggiando sia gli insegnanti che i discenti. Quello che all'inizio è stato uno strumento esclusivo delle grandi amministrazioni è diventato, lungo la seconda metà del XX secolo e tutt'ora, una risorsa di uso massificato, grazie alla tecnologia dei microprocessori. Il personal computer e, principalmente, lo sviluppo della rete e l'avvento di Internet, hanno permesso che i nuovi approcci didattici entrassero in contatto e in vantaggio dell'insegnamento delle lingue straniere, che in questo caso, è il centro d'interesse nello svolgimento del presente trattato.

Lo studio diacronico dell'evoluzione dell'informatica propone una revisione storica dalle origini fino a oggi della ricerca e dello spirito di progresso che studiosi e cultori della materia hanno apportato alla nuova scienza della comunicazione e dell'informazione automatica: dai primi ritrovati e tentativi di comunicare tramite i calcolatori, trasformando e ridimensionando l'informazione e utilizzando basi logiche e matematiche che rimandano al pensiero classico, e, specificamente, alla logica di Aristotele, alla tecnologia odierna più pratica e sofisticata. Tutto questo processo storico ha trasformato la forma di vivere e di concepire l'organizzazione sociale e umana e ha portato come conseguenza un miglioramento accelerato della società moderna e contemporanea.

Il XX secolo ha aperto le porte alla rivoluzione dell'informazione di massa con lo sviluppo delle tecnologie e la nascita della rete di elaboratori, capaci di calcolare e di gestire grandissime quantità d'informazione a beneficio delle scienze umanistiche e della linguistica in tutte le sue specialità. In questo campo è importante considerare il progresso nello studio del linguaggio naturale e le tecniche di rappresentazione delle

conoscenze rappresentate artificialmente, oltre, alla costruzione dei modelli di scrittura capaci di trasporre testi dal supporto cartaceo a quello magnetico e digitale.

A questo effetto, ipotizzando ciò che ci riserva il futuro e tenendo conto del progresso vertiginoso delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, prenderemo in considerazione vari aspetti relazionati con le scienze umanistiche, e, in concreto, la didattica: il collegamento fra informatica e discipline umanistiche, le nuove tecnologie e la scuola italiana ed europea del XXI secolo, le TIC nella metodologia delle lingue straniere, l'e-Learning nell'insegnamento/apprendimento delle lingue, l'*Aula 2.0* e lo sviluppo nelle scuole italiane e il progetto in uso da poco in alcune istituzioni scolastiche del *Aula 3.0*, i vantaggi del *Web 2.0* e le aspettative del *Web 3.0*, *4.0*, *5.0* e così via; l'insegnamento e i Social Network, e i vantaggi di sfruttare le reti sociali per migliorare l'interazione e la motivazione fra i discenti.

Nella didattica delle lingue straniere si metterà in evidenza l'utilizzo delle risorse multimediali in classe, insieme ai progetti di unità didattiche multimediali, questionari e test interattivi, l'approccio lessicale e le sue applicazioni pratiche e progettazione di unità di apprendimento flessibili per un approccio linguistico-comunicativo formativo nell'ambito della L2. Tutto ciò intorno alla competenza plurilingue, e preparando il docente per affrontare le infinite tematiche del mondo della scuola, di una scuola che cambia velocemente e a cui ci dobbiamo adeguare in tempi molto brevi. In questo modo, passato, presente e futuro vengono raccolti in queste pagine che hanno lo scopo finale di analizzare, diacronicamente, le tracce che l'evoluzione tecnologica ha lasciato sulla didattica delle lingue straniere e studiare, in modo particolare, le conseguenze dell'impatto della tecnologia sull'insegnamento e sull'interazione macchina-insegnante-

discente, e, naturalmente, il mondo circostante e i modelli socioculturali in cui si ispirano i comportamenti linguistici. Oltre alle “molteplici prospettive [...] e gli innumerevoli percorsi, tramite i quali la conoscenza si forma e cresce.” (Gattico, 2014:107).

Sono tantissime le fonti che arricchiscono questo lavoro di ricerca e che hanno permesso di tracciare lo sfondo sul quale si è portata a termine una lunga sperimentazione didattica, partendo dal contributo dei pionieri della linguistica computazionale italiana: Tito Orlandi, Giovanni Adamo, Dino Mandrioli, Bruno Bara e tanti altri che hanno dedicato molti anni allo studio dell’influsso e trattamento delle nuove tecnologie nelle scienze umanistiche, sia nel trattamento testuale: lettura e scrittura digitale, sia nel campo dell’analisi sintattica automatica utilizzando un analizzatore, si può arrivare alla conoscenza e applicazione delle nuove tecnologie all’apprendimento/insegnamento delle lingue straniere e all’impatto delle medesime tecnologie sugli approcci didattici che stanno contribuendo ampiamente al miglioramento educativo e metodologico. Studiosi che continuano a indagare sul campo didattico per trovare le soluzioni più intrepide agli interroganti della didattica odierna e quella del futuro: Pier Cesare Rivoltella, Maddalena Colombo, Andrea Varani, Emilio Gattico, Paolo Ardizzone, Paolo Balboni e tanti altri che non troveremmo più lo spazio per nominarli. Grazie a tutti coloro, e agli apprendenti che hanno creduto nella fase sperimentale, questa tesi dottorale è arrivata al suo termine.

Ma, il lavoro di ricerca nonostante l’ampiezza e la profondità di contenuti, deve porre anche i suoi limiti. Ci si è imbarcati in un progetto di grandi dimensioni che abbiamo portato avanti in tre anni di sperimentazione nelle aule universitarie, un percorso di

apprendimento e di buoni risultati anche se non sempre si ottengono le risposte previste, anzi, ci sono dei momenti di sorpresa e, addirittura, sconforto, perché non è facile proporre e portare avanti modelli reali di cambiamento che pretendano di trasfigurare i modelli tradizionali prestabiliti da anni, che sono cresciuti con le generazioni passate e presenti. Ma l'intento ne vale la pena perché la tecnologia è la soluzione all'arricchimento didattico e alle risposte formative. Non esiste una strada migliore. Questo è il filo conduttore che si porterà avanti in questo lavoro di ricerca. Molte pagine che racchiudono queste parole di David Bell (in Rivoltella, 2003:149):

Si può supporre che la globalizzazione dischiuda il mondo intero come spazio potenziale della comunità – e Internet è stata vista come la chiave per farlo. Lo sradicamento consente di scegliere le proprie comunità – e Internet ci fornisce un vasto repertorio di scelte a questo proposito. La riflessività ci permette di pensare chi siamo e chi vogliamo essere – e Internet lo spazio ideale per “giocare” le nostre identità. La detradizionalizzazione libera dalle obbligazioni permette di fornire alla comunità un volto postmoderno – e Internet ancora una volta offre la possibilità di ri-immaginare sostanzialmente il concetto di comunità. Le città sono diventate troppo grandi, frammentate, spaventose – e Internet offre uno spazio di salvezza per costruirvi nuove comunità. Insomma, di fronte a tutta questa incertezza sradicante, detradizionalizzante, globalizzante, abbiamo bisogno di trovare nuove forme di appartenenza – e Internet è a portata di mano proprio per consentircelo.

I. INFORMATICA E NUOVE TECNOLOGIE: CENNI STORICI

L'informatica è una disciplina autonoma, con un suo complesso di fondamenti metodologici, da cui discende un apparato di tecnologie che da sole valgono poco o nulla...

Tito Orlandi, *Informatica Umanistica*

Per arrivare alla definizione del vocabolo *informatica* è opportuno fare uno sguardo al passato e al trapassato storico alla ricerca delle vere radici, giacché non soltanto la tecnologia ha contribuito in modo assoluto alla nascita del computer bensì tante altre discipline. “Non a caso la preistoria dell'informatica coincide con la storia del pensiero umano” (Mandrioli 1988: 17) a partire da Aristotele “elementi di informatica si trovano nella matematica”, nell'aritmetica e particolarmente nella logica. È ben noto che dall'antichità l'uomo ha cercato di applicare i ragionamenti al calcolo per trasmettere informazioni, e quest'idea è tanto antica quanto l'aritmetica; ma i veri tentativi di usare le macchine per trasmettere le cosiddette informazioni compaiono dopo il Rinascimento, dovuto all'importanza della matematica nelle scienze naturali. Intorno al 1500 il genio di Leonardo da Vinci sembra avere contribuito anche allo sviluppo del calcolatore automatico. Tutto quello che si sa riguarda un codice ritrovato nella Biblioteca Nazionale di Madrid nell'anno 1967. Si tratta di un possibile progetto di un “dispositivo a ruote dentate per l'esecuzione di operazioni aritmetiche” (Losano, 2005: 23) chiamato *Codice di Madrid*. Uno studioso delle macchine di Leonardo, Roberto Guatelli, cercò di costruire la macchina seguendo il disegno del *Codice* senza successo, perdendosi così le tracce. Un altro inventore italiano che contribuì con lo sviluppo degli strumenti analogici meccanici fu Galileo Galilei con il suo compasso “che appartiene

alla classe di compassi di proporzione” (Losano, 2005: 29) costruito nel 1597. Il compasso era costituito da due bracci, un quadrante e un cursore.

Anteriore a Pascal (1642) è probabile che Wilhelm Shickard (1592-1635) abbia creato una macchina capace di fare automaticamente calcoli matematici; cioè, addizioni e sottrazioni. Ma è a partire da Pascal che si crea un prototipo che si va migliorando con il contributo di altri inventori come Leibniz, fra il 1670 e il 1673 e così lungo il XVIII secolo. Nel XIX secolo Charles Babbage si dedica alla creazione di una nuova macchina sulle basi dei suoi predecessori, migliorando e approfondendo la teoria e la tecnologia e determinando il contrasto fra sistemi analogici e sistemi digitali. In questo modo Babbage dà un importante passo in avanti verso il modello che posteriormente sarebbe il primo calcolatore elettronico digitale della storia, il cosiddetto ENIAC, ideato dal tedesco Konrad Kusema portato a termine e utilizzato negli Stati Uniti fra il 1943 e il 1945. Subito dopo compare l'EDVAC ideato da John Von Neumann. Questo modello marcò il vero inizio dell'informatica come scienza, dovuto a due caratteristiche determinanti, secondo Orlandi (1990: 19) “l'uso esclusivo della matematica binaria e l'introduzione del programma nella memoria” perciò “l'uso della matematica binaria metteva in relazione il sistema con la logica dei predicati e il programma memorizzato metteva in relazione il sistema con il linguaggio”. Come risultato si può dire che c'era “una semantica e una sintassi” e in questo modo si inseriscono le altre discipline tanto scientifiche come umanistiche.

Nel 1951 si costruì il primo calcolatore elettronico a scopo industriale, dall'Ufficio Statale di Statistica degli Stati Uniti, basato sull'opera *Analisi matematica della logica* dello studioso e matematico inglese George Boole (1847). Le variabili booleane sono

ancora utilizzate in statistica e consistono nell'affermazione e la negazione. All'inizio il calcolo numerico era la principale funzione e finalità dei calcolatori perciò il primo linguaggio utilizzato negli anni Sessanta fu il FORTRAN (di uso esclusivo per la formulazione matematica). Poco dopo comparve il COBOL e, precedentemente, durante la seconda guerra mondiale, come risposta al bisogno di tradurre i vari documenti dall'inglese al tedesco e viceversa, i numerosi studiosi del settore svilupparono il modo di adattare la sintassi all'informatica e poter così trattare il linguaggio naturale con il calcolatore. In questo campo linguistico è noto il contributo di Chomsky considerato da alcuni il padre della linguistica matematica. "Ben presto tutto l'insieme di questi tentativi [...] per dotare il calcolatore di prestazioni comparabili con quelle umane è stato raggruppato sotto il termine [...] di intelligenza artificiale" (Mandrioli, 1988: 21). Infatti, a partire dagli anni Sessanta, l'intelligenza artificiale ha fatto un percorso storico con successi e sconfitte ma senza scoraggiarsi fino a riuscire a fornire degli elementi nuovi nella ricerca dell'applicazione informatica del linguaggio naturale. È negli anni Settanta che compaiono i supercalcolatori, dovuto ai progressi nel settore del hardware. Alla fine del decennio uscirono i primi microprocessori che spuntarono nell'idea del calcolatore personalizzato. "Nascono così i termini *informatica distribuita e telematica*" che consistono "nell'attribuire enormi potenzialità a sistemi costituiti di varie unità di calcolo collegate tra loro in modo da costituire una rete" (Mandrioli, 1988:24). Ma è a partire dal 1981 con l'introduzione del "Personal computer" che si verifica una vera esplosione nel settore dell'informatica, (Mandrioli, 1988: 27):

Dai vari settori tecnologici, ai grandi e piccoli investimenti finanziari, all'acquisizione culturale generalizzata, all'utilizzo in chiave personale, alla creazione di problemi tipici di certi "fenomeni di massa" come l'organizzazione delle strutture destinate ad essere "informatizzate", l'organizzazione di una didattica non più per pochi specialisti, la cura degli aspetti psicologici e sociali [...] Allo stato attuale l'evoluzione delle

tecnologie elettroniche e telematiche continua ad un ritmo tale da smentire l'opinione che le frontiere della microelettronica siano ormai giunte vicino ai limiti della fisica della materia.

In effetti, lo sviluppo accelerato dell'informatica come scienza, ha superato tutti i limiti possibili, diventando un continuo processo d'avanguardia che supera ogni aspettativa, in uno scatenare imparabile di progresso e novità. Dalle macchine perforatrici alle verificatrici, selezionatrici, inseritrici, tabulatrici, fino alle calcolatrici e oltre.

Gli anni Novanta, dopo un lungo periodo di evoluzione e ricerca tecnologica, portano alla definizione concreta del termine *Informatica* come il risultato dell'unione della parola *informazione* e la parola *automatica*, insieme al conglomerato di discipline che scelgono gli strumenti più adatti per trasformare l'informazione in comunicazione automatica mediante mezzi tecnologici. Ercole Colonese (2005: 21) fa una definizione abbastanza completa:

L'informatica è la scienza della rappresentazione e dell'elaborazione dell'informazione. L'accento sull'informazione fornisce una spiegazione del perché l'informatica stia rapidamente diventando parte integrante di tutte le attività umane: laddove deve essere gestita dell'informazione, l'informatica è un valido strumento di supporto. Il termine "scienza" sottolinea il fatto che, nell'informatica, l'elaborazione dell'informazione avviene in maniera sistemica e rigorosa, e pertanto può essere automatizzata.

La spiegazione a tutto questo processo che spunta nella fusione dei due termini: *informazione* + *automatica* si trova nell'insieme di discipline che lungo il percorso storico hanno contribuito positivamente a costituire, organizzare, unificare e rinforzare l'informazione fino ad arrivare alla automatizzazione. La matematica, anzitutto, ha contribuito tramite le tecniche del "calcolo binario" che hanno permesso l'uso delle

macchine digitali. Ma il contributo fondamentale della matematica “va forse cercato al confine della disciplina, dove essa esplora i propri fondamenti confrontandosi con la logica, e producendo quella particolare specializzazione che viene appunto chiamata logica matematica. Anche i problemi della computabilità, cioè del riconoscere a priori se un dato problema è risolubile o meno, fanno parte sostanzialmente di questo settore” (Orlandi, 1990: 19).

La logica ha una posizione primordiale nella costituzione dell'informatica giacché apporta “gli schemi di base delle operazioni condotte sui dati” (Orlandi, 1990: 19) e il meccanismo di riflessione basato sul ragionamento che risale ad Aristotele e che è stato il nucleo della nascita ed evoluzione di tutte le scienze. A partire da questa base tanto Leibniz come Bool hanno sviluppato quello che “tutt'oggi è alla base del funzionamento dei circuiti del computer” (Orlandi, 1990:19). Altre scienze come la scienza degli algoritmi¹ e la scienza della comunicazione² hanno contribuito anche alla configurazione dell'informazione automatica fornendo diversi linguaggi e risolvendo problemi riguardo il settore. Un altro contributo molto importante proviene dalla cibernetica che ha un ruolo determinante nella trasmissione dell'informazione seguendo un parallelismo fra i procedimenti logici delle macchine e il sistema nervoso umano.

Una menzione particolare riguarda la linguistica come scienza del linguaggio, a partire

¹ È una scienza nata in ambito matematico, ma si è venuta costituendo come branca autonoma, legata specificamente con il funzionamento delle macchine e con l'uso dei relativi linguaggi di istruzione, che permettono appunto di far eseguire alla macchine complessi procedimenti per mezzo di precise istruzioni che esse possono comprendere. Questo collega strettamente la scienza degli algoritmi con quella parte della linguistica che si occupa della formalizzazione del linguaggio (Orlandi, 1990:20).

² Essa è nata in ambiente strettamente tecnologico, dallo sforzo di risolvere certi problemi del settore delle comunicazioni elettriche [...] Le conseguenze di questa teoria sono moltissime, e molte di esse devono naturalmente essere alla base di una disciplina che si occupa dell'informazione (Orlandi, 1990:20).

da Saussure, e i suoi contributi nella ricerca che fa possibile collegare la sintassi delle lingue naturali con un “linguaggio artificiale, assai più preciso e formalizzato” (Orlandi, 1990:20):

Ma altrettanto importante è il contributo fornito da quella parte della linguistica che si occupa dei rapporti fra i segni e il significato (semantica, semiotica). Anche qui gli studi condotti dopo Saussure hanno costituito una fonte a cui l'informatica ha attinto per approfondire i problemi posti dalla codifica, cioè dalla necessità di rappresentare per mezzo di gruppi di due soli simboli gli elementi della realtà che dovevano essere sottoposti a procedimento automatico. Soprattutto in ambito umanistico, è importante notare come proprio i procedimenti di codifica permettono di passare da un computer che esegue esclusivamente operazioni matematiche, a uno che esegue operazioni logiche, e quindi può operare su ogni tipo di dati (codificati) e non solo dati “matematici”.

Gli ultimi anni del XX secolo e i primi del XXI secolo hanno sperimentato dei progressi considerevoli nel campo della linguistica computazionale, sottolineando l'importanza del computer nell'indagine linguistica. A questo punto le divisioni disciplinari cominciano a slegarsi e a rappresentare caratteristiche più indipendenti anche se correlate: la psicolinguistica, la psicologia cognitiva e l'intelligenza artificiale. Da questo fatto si spiega che nell'attualità anche la psicologia sia al centro della linguistica computazionale difendendo le molteplici ipotesi proposte. Per quanto riguarda le tecniche per processare il linguaggio naturale (Castelfranchi, Lariccia e Parisi, 1983: 34):

I tentativi di costruire analizzatori per la comprensione del linguaggio naturale hanno portato a realizzazioni che differiscono per quanto riguarda il loro *output*. In certi casi abbiamo analizzatori che danno come *output* una rappresentazione sintattica della frase o del testo in entrata. In altri casi si ritiene che l'analizzatore debba dare come *output* una rappresentazione proposizionale del contenuto cognitivo della frase o del testo, staccato dalla sua forma linguistica, vale a dire senza sintassi e lessico. Se si

assume come criterio di successo nella comprensione il rispondere a domande, una rappresentazione cognitiva di un testo sembra fornire una base migliore per rispondere a domande “lontane dal testo” di una rappresentazione sintattica.

Fino a tutt’oggi le tecniche del linguaggio naturale continuano in processo, il loro progresso è più lento dovuto alla difficoltà plurilinguistica per cui si stanno applicando tecniche di traduzione automatica che sono in piena fase di perfezionamento. Per quanto riguarda la lingua inglese la ricerca è più avanti rispetto all’italiano e alle altre lingue europee. Attualmente le ricerche nel campo delle tecniche di recupero dell’informazione stanno portando piano piano alla costruzione della cosiddetta *Web semantica*, basata sul significato dei predicati e non sul lessico e l’ambiguità odierna.

Si può dire che a partire dalla metà degli anni Settanta importanti ditte internazionali come la *IBM* conquistarono il mercato tecnologico, ma “l’evento innovativo successivo fu la realizzazione dei microprocessori ed il conseguente lancio dei *Personal Computer*” (Losano, 2005: 102), che ebbe luogo verso la fine della stessa decade. Negli anni Ottanta la *Apple Computer* produsse *MacIntosh* ed entrò in competizione con la *IBM* creando una forte concorrenza a livello internazionale, per poi spuntare in un accordo fra le due ditte, secondo il quale la *IBM* adottò il sistema operativo *MS-Dos* della *Microsoft* e questo fatto “segnò l’inizio dell’impero di Bill Gates di *Microsoft*, nel campo del *software*” (Losano, 2005: 103).

In Italia l’*Olivetti* ha avuto un ruolo fondamentale nella introduzione e sviluppo delle nuove tecnologie, a partire dal 1954, data in cui fu costruito il Laboratorio di Ricerche Elettroniche. Due anni dopo il cosiddetto Laboratorio costruì il primo calcolatore transistorizzato, prodotto e installato in alcune aziende italiane a partire dal 1959. Questo

calcolatore di nome Elea 9003 era dotato di memorie di massa a nastro magnetico e figurava fra i primi al mondo. A partire dal 1962 un nuovo modello più avanzato e sofisticato è stato commercializzato, si trattava dell'Elea 6001, ideato per le applicazioni scientifiche, ma utilizzato successivamente come “elaboratore gestionale”. Purtroppo tre anni dopo, nel 1965, l'*Olivetti* dovette cedere le sue attività commerciali alla *General Electric*, ma si continuarono progettando delle macchine in Italia come la serie GE 100 e il Programma 101 che potrebbe essere il primo *Personal Computer* del mondo. Non solo l'*Olivetti* contribuì al progresso tecnologico in Italia, anche il Centro di Calcoli Numerici del Politecnico di Milano, con l'acquisto di un calcolatore americano, il CRC 102 A e l'Istituto Nazionale per le Applicazioni del calcolo e il suo calcolatore inglese Ferranti Mark. Nello stesso 1954, data importante per l'informatica in Italia, l'Università di Pisa avviò il progetto Calcolatore Elettronico Pisano (CEP), sotto il suggerimento di Enrico Fermi e in collaborazione con l'*Olivetti*.

Negli anni Novanta si procedette alla massificazione del computer, ormai accessibile a tutti come un apparecchio in più ed ebbe inizio l'espansione della rete per finire nelle odierne reti sociali, con la nascita di Internet. Così, oggi si può dire che il computer è il mezzo più utilizzato in tutto il mondo sia per la scrittura automatica sia per la grandissima capacità di collegamento a livello internazionale, grazie agli apporti di Internet e allo sviluppo abbastanza accelerato delle molteplici reti sociali, che coinvolgono cittadini di tutti gli angoli della terra, accorciando o incluso eliminando le frontiere. La civiltà contemporanea è diventata “virtuale” dovuto al facile accesso a Internet e alla posta elettronica, nascendo così un nuovo tipo di approccio e interazione sociale che può essere positivo o negativo, secondo le dimensioni e le misure degli atteggiamenti fra gli individui. Adesso, in pieno XXI secolo, è il momento della

digitalizzazione automatica e della diffusione dei computer tattili nel passaggio dal *Web 2.0* al *Web 3.0* e così via.

I.1 Informatica e Discipline Umanistiche

Anche se è stato accennato precedentemente, si ritiene opportuno partire dal concetto basilico di informatica e la sua origine, nel 1962, termine proposto da Philippe Dreyfus sulla rivista *Gestion*, in opposizione a “Computer science”, molto diffuso nei paesi anglosassoni. La definizione, secondo Orlandi (1990: 22) riguarda la “scienza che studia il trattamento (trasmissione ed elaborazione) di informazioni codificate (dati), mediante operazioni logiche (logico-formali) e procedimenti automatici”. L’importanza dell’insistenza nella medesima definizione parte dalla necessità di sottolineare il ruolo primordiale che la scienza della comunicazione ha nella nuova forma di vedere e di trattare il linguaggio scritto e orale, e lo sviluppo delle metodologie pratiche che incidono nello studio delle materie umanistiche, e principalmente la sintassi e la semantica, due branche fondamentali della linguistica nel trattamento delle lingue straniere. Allo stesso livello di importanza si colloca l’informazione³ che porta con sé la conoscenza provvista di certo pragmatismo, necessario e basilico nella trasmissione di informazione, senza la quale non sarebbero possibili gli atti linguistici⁴. In questo contesto si produce l’incontro fra le discipline linguistiche e le nuove tecnologie informatiche processate sotto forma di testi linguistici, dizionari, ipertesti, corpora,

³ Intenderemo per informazione il risultato dell’assunzione di una parte dell’universo all’interno di un’attività conoscitiva, in modo che tale risultato sia eventualmente comunicabile (Orlandi, 1990: 25).

⁴La *teoria degli atti linguistici* di John Searle si basa sul presupposto che con un enunciato non si possa solo descrivere il contenuto o sostenerne la veridicità, ma che la maggior parte degli enunciati servano a compiere delle vere e proprie azioni in ambito comunicativo, per esercitare un particolare influsso sul mondo circostante.

automatizzazione del linguaggio naturale, suoni, immagini, ecc. “Il trattamento di testi è tipico delle discipline umanistiche [...] Esso fornisce automaticamente indice di parole, lessici, concordanze, thesauri, edizioni critiche, analisi di immagini, analisi di suoni” (Orlandi, 1990: 109), elementi indispensabili da processare e produrre tramite il calcolatore, ma “le macchine informatiche non sono in grado di gestire qualsiasi tipo di informazione”. L’informatica, infatti, si incarica di gestire la cosiddetta informazione “espressa sotto forma di dati codificabili con precisione.” A questo punto bisogna chiarire che l’informatica umanistica “è un settore dai contenuti in rapida evoluzione, in conseguenza della diffusione di nuove tecnologie e dell’aprirsi di nuove prospettive di applicazione di strumenti informatici e telematici alle materie umanistiche” (Cristofori, 2004:2) e per questo motivo non è facile definire il termine nell’insieme dei limiti predeterminati, considerando che si tratta di un campo abbastanza largo e complesso. Il professore e linguista Giovanni Adamo (2000: 1), nella sua introduzione per l’enciclopedia digitale Treccani, sostiene che:

L'espressione *informatica umanistica* è stata coniata all'inizio degli anni Novanta sul modello di locuzioni già lessicalizzate in altre lingue, in analogia con i settori applicativi dell'informatica giuridica e dell'informatica medica [...] Essa si riferisce ai metodi e alle tecniche di applicazione dell'informatica nelle diverse discipline umanistiche, in considerazione di un retroterra culturale comune e di alcuni punti di contatto sostanziali, individuabili soprattutto nelle caratteristiche unitarie che presentano sia i dati che devono essere identificati e descritti per divenire oggetto di elaborazione automatica, sia i metodi di indagine e le conseguenti ipotesi di lavoro (modelli) che devono essere resi espliciti e formalizzabili. L'esperienza pluridecennale di applicazione dell'informatica alle discipline umanistiche ha dimostrato come le tecniche e i metodi applicativi impiegati in un particolare settore di studio tendano ad avere influssi e ripercussioni anche in altri più o meno contigui, o a ispirarne di nuovi improntati a una visione interdisciplinare.

Come conseguenza, le diverse discipline umanistiche, attraverso la formulazione di dati, codici e riferimenti statistici, riescono a inserirsi nella comunicazione automatica e a manifestarsi allo stesso livello delle altre discipline considerate pienamente scientifiche e tecniche. La linguistica computazionale, specificamente, analizza i testi maggiormente scritti, ma anche quelli che provengono da brani orali, in supporto digitale, i quali “sono analizzati nelle loro componenti strutturali e stilistiche, in cui si possano ravvisare delle strutture formali che possano essere comparate o catalogate” (Orlandi, 1990: 117) per poi essere processate e trasmesse in formato digitale, compito quest’ultimo degli analizzatori automatici.

È sufficiente uno sguardo alla storia dell’informatica applicata alle discipline umanistiche per intravedere lo sviluppo graduale che fissa le origini agli anni Quaranta del XX secolo. Durante la seconda guerra mondiale, però, si evidenziano dei tentativi di trattamento di dati linguistici automatici “per la composizione crittografica di messaggi e la traduzione assistita dai primi rudimentali calcolatori” (Adamo, 2000: 2). Ma è negli anni Sessanta, in Francia, che entra in uso la terminologia che oggi conosciamo come informatica, e più precisamente, informatica umanistica. Si tratta di un termine “assunto per designare non più soltanto le innovazioni tecnologiche che hanno permesso di costruire i calcolatori elettronici digitali destinati all’impiego in ogni settore di attività e di ricerca, ma anche e soprattutto il complesso di conoscenze teoriche che costituiscono le premesse per il funzionamento delle macchine e assicurano lo sviluppo di metodologie applicative coerenti” (Adamo, 2000: 2). E da questo momento in poi, spiega Adamo:

Le materie umanistiche, giovandosi di strumenti logici e tecnologici potenti e precisi, ricevono stimolo e impulso per rendere coerenti e formali i loro metodi di indagine e

di analisi. Da questa interazione si producono strumenti nuovi per la ricerca, che a loro volta sono in grado di determinare nuove conoscenze e risultati originali, così da elaborare ricadute autonome e, al tempo stesso, contributi destinati a rifluire nei due distinti domini d'origine. Si pensi, per esempio, alla formalizzazione delle regole (algoritmi) per l'analisi del vocabolario, del contenuto, della sintassi e dello stile di un testo, o per la traduzione automatica; essa costituisce il requisito indispensabile per la realizzazione di sistemi esperti in vari settori degli studi umanistici, di sistemi per la traduzione assistita o la sintesi automatica dei suoni e del parlato. La linguistica computazionale rappresenta il punto di convergenza delle competenze originarie dei due domini, ma fenomeni analoghi si osservano anche in settori come la didattica, la storia e l'archeologia, che forse più direttamente si prestano a cogliere le nuove potenzialità multimediali, manifestando già i tratti distintivi di un'evoluzione originale.

È chiaro che la disciplina d'interesse in questo trattato, cioè la linguistica con tutte le sue branche, si è nutrita dagli studi di Brandwood (1956), Guiraud (1690), Herdan (1964) e Muller (1977), per trarre spunto nell'applicazione di calcoli automatici e l'analisi testuale, con speciale ripercuizione in settori affini come la linguistica quantitativa, la linguistica matematica e la lessicometria. Alla fine degli anni Cinquanta si pubblicano le prime concordanze automatiche che consistono in un elenco delle "parole presenti in un testo, situate ciascuna all'interno di un breve contesto e accompagnate dal riferimento alla pagina e alla riga in cui compaiono, consentono una lettura sintetica o sinottica di quel testo, perché presentano simultaneamente al lettore tutti i brani in cui una determinata parola ricorre" (Adamo, 2000: 5).

A partire dal XXI secolo il progresso dell'informatica umanistica in Italia ha avuto una spinta notevole, soprattutto nell'ambito delle biblioteche e degli archivi digitali, grazie al contributo di *Google* e alle iniziative del Ministero per i Beni Culturali nei progetti di digitalizzazioni testuale e archiviazione. In questo modo, oggi sono disponibili in rete, e si possono consultare senza difficoltà. Il professore Marco Biffi, specialista in Scienze

Umanistiche e responsabile del sito dell'Accademia della Crusca, spiega, nella sua intervista, fatta nel 2011 da Ilaria Marchionne⁵, che:

ciò è successo sia per gli studi in ambito letterario che per quelli in ambito linguistico e in particolar modo in ambito storico-linguistico; in quest'ultimo caso c'è stata tutta l'attività dell'Accademia della Crusca che ha prodotto un sistema di banca dati notevole. L'altro filone di sviluppo importante è quello dei dizionari elettronici presenti ormai dal 1997. Da quel momento praticamente tutti i dizionari escono sia in forma cartacea che in forma digitale e questo ha cambiato anche le prospettive per la lessicografia. Infatti oggi come oggi è molto più facile aggiornare i dizionari proprio perché sono di base uno strumento elettronico e un *data base*; sono schede che possono essere facilmente corrette, tolte o integrate. Da queste, successivamente, si ricava il cartaceo, quindi non a caso molte case editrici, con la *Zanichelli* per prima con lo *Zingarelli*, fanno ormai uscire il dizionario con cadenza annuale. Ci sono implicazioni anche metodologiche perché c'è tutto il problema di come trattare i neologismi. Paradossalmente tutta questa facilità complica la gestione dei neologismi perché prima c'era tutto il tempo per vedere quali si depositavano sul fondo e rimanevano davvero radicati nel sistema linguistico, mentre ora molti entrano ed escono velocemente per via della facilità d'immissione. L'altro canale è invece quello della linguistica computazionale applicata a corpora linguistici che ormai sono alla base sia della linguistica sincronica, sia della linguistica diacronica, e questa è una strada aperta con i primi esperimenti già dagli anni Sessanta.

Nell'ambito della lessicografia e lo sviluppo dei corpora, Firenze tramite il sostegno dell'Accademia della Crusca, ha avuto un ruolo molto importante, incluso prima degli anni Novanta del XX secolo. Di fatto, secondo Biffi (2011:2):

⁵*Discipline umanistiche e informatica: facciamo il punto con il Professor Marco Biffi* di Ilaria Marchionne. Data l'esperienza e la preparazione sull'argomento, gli abbiamo chiesto un contributo per fare il punto sul rapporto tra le discipline umanistiche e l'informatica. In: Comunicazione Generativa, 2011:1.

Il progetto del dizionario storico che all'Accademia hanno fatto su base informatica l'hanno iniziato a fare quando si utilizzavano ancora le schede perforate. Nel 1967 escono le prime concordanze in assoluto in Italia fatte sugli *Inni Sacri* di Manzoni sempre nell'ambito di questo progetto, quindi è evidente come ci sia questa tradizione molto forte legata alla linguistica computazionale e allo studio dei corpora. Poi c'è stata forse una breve pausa ma qui nel dipartimento son sempre passati progetti molto importanti legati alla realizzazione di corpora. Per esempio negli anni Novanta c'è stato questo *corpus* che è *il lessico [di frequenza ndr] italiano radiofonico* e fino a quel momento gli strumenti informatici erano realizzati altrove. Negli ultimi 15 anni ci siamo resi autonomi anche da Pisa e abbiamo cominciato anche a fare strumenti informatici in proprio, sia sul lato testuale e quindi corpora, sia per dizionari elettronici, archivi e biblioteche digitali. Per esempio qui a Firenze in collaborazione tra Crusca e Dipartimento di Italianistica abbiamo realizzato una delle prime piattaforme di archiviazione del materiale che consente di fare un archivio digitale, che dà realmente accesso al documento originale e alla trascrizione del documento con una serie di permessi che regolano l'accesso.

L'applicazione delle nuove tecnologie alle discipline umanistiche, in questo caso alla lessicografia, permette il facile accesso ai materiali e la consulta rapida anche in modalità *on-line*. Contribuisce anche a rendere meno faticosa la ricerca in ambito umanistico e specificamente linguistico. In questo modo, si può dire che i contributi dell'informatica in questo settore hanno accelerato e permesso la creazione dei corpora che, senza la tecnologia, sarebbe stato quasi impossibile dovuto all'estensione e complessità della raccolta di materiale lessico. Infatti, le evidenze mostrano la faticosa dedizione dei lessicografi durante anni e anni senza risultati totalmente soddisfacenti, finché l'informatica accelerò il processo e facilitò i risultati.

Oggi si parla di rivoluzione tecnologica per dare una spiegazione all'evoluzione che l'informatica ha avuto lungo l'ultimo secolo della storia, però, secondo il parere di Alfredo Bonassi (2008:4):

La rivoluzione non c'è stata, per lo meno nel senso etimologico del termine, probabilmente perché l'informatica non è uno "strumento" vero e proprio, ma un insieme di conoscenze e metodologie che trovano concreta applicazione in ambiti specifici attraverso l'utilizzo di apparecchiature, in continua evoluzione, le cui caratteristiche si sviluppano con riferimento a finalità che non dipendono dall'ambito umanistico, il quale ne rimane un fruitore.

Perciò, veramente il centro del progresso è nelle mani di tutti coloro che hanno utilizzato le tecnologie per andare avanti nelle loro ricerche e hanno permesso così il notevole sviluppo e l'illimitata capacità di applicazione in qualsiasi ambito, anche se è quello umanistico l'epicentro d'interesse in questo trattato. "In questo senso c'è stata una trasformazione profonda con le possibilità di comunicazione e di conoscenza offerte dalle nuove tecnologie [...] e una traslazione da una storia con il computer a una informatica storica dove l'accento è posto sulle conoscenze "tecniche" e tecnologiche specifiche di questa materia" (Bonassi, 2008:4).

Finora l'informatica umanistica si è occupata del trattamento informatico dei testi, utilizzando gli strumenti tecnici, metodologici e teorici necessari nell'ambito umanistico; della realizzazione di banche dati e recenti possibilità di comunicazione offerte dalla telematica, inerenti la ricerca metodologica e didattica delle diverse discipline umanistiche, e anzitutto "un ampio scambio di esperienze tra [...] le diverse informatiche umanistiche specifiche, che possa contribuire a conservare quel carattere di dinamicità e quella ricchezza di prospettive che hanno distinto in questi ultimi anni il settore di cui ci stiamo occupando" (Cristofori, 2004:9). A questo punto si può trattare lo studio delle discipline umanistiche per settori, ognuno di cui presenta delle caratteristiche rilevanti e specifiche, necessarie per chiarire la funzione di essi nell'ambito informatico. In primo luogo si parlerà dell'informatica nelle discipline

linguistiche e letterarie, specificamente inerenti la codifica e transcodifica di testi⁶, gli indici e le concordanze⁷, la lessicografia, le analisi stilometriche⁸, le analisi linguistiche e la traduzione automatica. La lessicografia o “studio descrittivo dell’uso di elementi lessicali nel discorso” (Quemada, in Zampolli e Capelli, 1984:25) parte dall’uso di basi di dati testuali per il trattamento automatico. Per Orlandi (1990:125):

Si tratta in sostanza di selezionare gruppi testuali omogenei, e indicizzarli in modo da poterne ottenere rapidamente, ogni volta che sia necessario, informazioni approfondite. Si passa dalla pura ricerca e ordinamento formale di parole [...] tipica di indici e concordanze, all’accostamento di termini secondo griglie o insiemi semantici o secondo la struttura grammaticale e sintattica in cui sono inseriti. Una parola deve poter essere facilmente associata a sinonimi o antonimi, per poter determinare con esattezza i diversi significati in diversi contesti; o essere associata a contesti strutturali simili a quelli in cui si trova nel singolo esempio scelto, per determinarne l’uso specifico in contesti simili.

Lo stesso succede nell’area semantica, in quanto alla scelta degli “insiemi concettuali” da essere automatizzati e introdotti in contesti specifici, “qui interviene il rapporto fra programmatori e lessicografi” laddove, “i lessicografi siano al massimo consci dei meccanismi intimi dei procedimenti informatici” (Orlandi, 1990:126).

⁶ L’analisi automatica di un testo mediante un computer presuppone che quel testo sia presente nella memoria del computer. Il passaggio dal supporto cartaceo a quello magnetico si risolve in procedimenti ora di codifica, ora di transcodifica. Tali procedimenti sono spesso considerati come un’operazione puramente meccanica [...] (Orlandi, 1990: 119).

⁷ Gli indici e le concordanze sono stati considerati, ben prima dell’avvento degli strumenti di automazione, degli utilissimi strumenti di analisi linguistica e letteraria, anche se essi, soprattutto le concordanze, erano stati prodotti solo per pochi testi, per evidente motivo economici e psicologici (Orlandi, 1990: 121).

⁸ L’analisi cosiddetta stilometrica di un testo consiste nell’applicazione di tecniche statistiche nello studio delle caratteristiche dello stile di quel testo (Orlandi, 1990: 127).

In quanto al trattamento dei contenuti testuali o analisi linguistiche, si tratta di processare e riconoscere “sequenze di caratteri”, cioè strutture grammaticali e sintattiche⁹, ma anche semantiche. Tutto ciò è abbastanza complesso giacché “uno stesso vocabolo può apparire sotto varie forme, in dipendenza della flessione, della declinazione, della coniugazione [...]” (Orlandi, 1990: 129) e deve essere riconosciuto secondo la funzione e il contesto in cui si esprime; ma la funzione sintattica può essere diversa; cioè, aggettivo, sostantivo, articolo, participio, preposizione, ecc. Per quanto riguarda l’analisi semantica c’è molta strada ancora da percorrere “perché le teorie e le procedure in questo campo sono ancora molto incerte” (Orlandi, 1990:129).

Nell’attualità si parla di *Web semantico*¹⁰ e dell’uso dei motori di ricerca automatica dei contenuti. Ma le parole sono collegate a una rete di funzioni che dipendono esclusivamente dal contesto comunicativo; perciò, nel trattamento automatico dell’informazione accade con molta frequenza che ci sia un’inevitabile ambiguità dei

⁹ In questo senso la grammatica generativa considera di una lingua da un lato la divisione in categorie ben precise del suo vocabolario o parti del discorso; dall’altro le diverse combinazioni che tali categorie possono assumere per formare frasi anche con un significato corretto [...] Se é possibile istruire il computer in modo che esso possa riconoscere a quale categoria appartengono le parole di cui è formato il testo da analizzare e [...] possa riconoscere quali regole sono applicate nella formazione delle frasi [...] soggetto, predicato, complementi, [...] e dunque fornire l’analisi automática della frase, questo è ciò che si chiama in sostanza analisi lingüística (Orlandi, 1990: 128).

¹⁰ Il termine *Web Semantico* è stato proposto per la prima volta nel 2001 da Tim Berners-Lee. Da allora il termine è stato associato all’idea di un *Web* nel quale agiscono *agenti* intelligenti (creati senza ricorrere all’intelligenza artificiale ad alti livelli), applicazioni in grado di comprendere il significato dei testi presenti sulla rete e perciò in grado di guidare l’utente direttamente verso l’informazione ricercata, oppure di sostituirsi a lui nello svolgimento di alcune operazioni. Un agente dovrebbe essere in grado di comprendere il significato dei testi presenti sulla rete, creare percorsi in base alle informazioni richieste dall’utente, guidandolo poi verso di esse (in alcuni casi si può anche sostituire all’utente) e spostarsi di sito in sito collegando logicamente elementi diversi dell’informazione richiesta (Dorati e Costantini: 2001:1).

termini di ricerca, giacché “l’efficacia dell’operazione dipende dagli algoritmi che il motore di ricerca utilizza per estrarre contenuti [...] e se quei contenuti si prestano ad essere indicizzati secondo una gerarchia ad albero”. Cioè, si tratta di “un’espressione unica che ha un rapporto molto generico col contenuto effettivamente ricercato” (Ceravolo, 2006:1). Una probabile soluzione per evitare l’ambiguità sarebbe l’utilizzo delle cosiddette ontologie (Ceravolo, 2006:3):

L’uso di ontologie nella navigazione di basi di dati è certamente interessante ma sarebbe molto riduttivo pensare a questo come al loro ruolo chiave. Le ontologie sono innanzitutto degli schemi e come tali hanno lo scopo di organizzare un dominio. Questo può essere molto utile nei processi produttivi di una comunità ristretta. Una informazione solitamente non ha valore solo in una fase del processo produttivo, la stessa informazione può essere utile in situazioni diverse. Più spesso non è l’intera unità informativa ad essere recuperabile ma una parte di essa. Questo richiede uno schema di organizzazione dei dati in grado di suddividere il dominio in tutte le classi di oggetti che hanno un ruolo nei suoi processi. Qui si sta entrando nel campo del *Knowledge Management*. Le ontologie diventeranno probabilmente lo strumento più potente a disposizione delle politiche di *Knowledge Management*. E se queste politiche intendono servirsi di Internet come infrastruttura i linguaggi del *Web* semantico diventano una risorsa applicativa indispensabile.

Ma la realtà è che ancora questo campo presenta molte incertezze, quindi diventa necessario (Ratto, 2010:1):

estendere l’attuale *Web* in modo da favorire lo scambio di informazioni oltre che tra esseri umani anche tra programmi per computer, tramite una rappresentazione che anche questi ultimi siano in grado di utilizzare e, in un certo modo, di comprendere. Grazie a questa nuova concezione, la connessione fra i testi e le parole va al di là del legame sintattico, ma si basa soprattutto sul significato dei documenti pubblicati e sulla possibilità di metterli in relazione fra loro mediante parole-chiave che sostengono il testo scritto.

Perciò, “la sfida del *Web* semantico, in definitiva, è quella di trovare un linguaggio logico adatto ad esprimere sia i dati che le regole per il ragionamento automatico sui dati. Questo linguaggio deve, ovviamente poter coesistere con i diversi sistemi di rappresentazione della conoscenza esistenti e deve essere sufficientemente espressivo da abilitare il ragionamento su scala *Web*” (Epifani, 2009:10). In questo senso si sta impostando la ricerca del linguaggio naturale, in attesa di risultati che possano rimediare i problemi odierni e risolvere l’ambiguità, sulle aspettative basate nelle ontologie.

La traduzione automatica¹¹ ha anche una sua storia che risale ad alcuni secoli addietro e si basa nello stesso modo nel calcolo, cioè nella matematica e nella logica. “ I primi esperimenti prescindevano da una vera e propria teoria linguistica e si basavano su meccanismi di consultazione informatica di un dizionario di macchina parola per parola” (Orlandi, 1990:130). Dopo si aggiungono i lavori di Hillel e Chomsky e negli anni Sessanta “venne acquisita la consapevolezza che senza una base teorica adeguata (che non esisteva) i tentativi non sarebbero approdati ad alcun risultato” (Orlandi, 1990: 130). Ma l’evoluzione è stata, senza dubbio, molto veloce e adesso, in pieno XXI secolo, si può dire che “lo sforzo è stato ampiamente ripagato dai contributi recenti della linguistica computazionale che hanno prodotto uno scenario totalmente nuovo nel

¹¹La traduzione automatica (TA) è una traduzione automatizzata, ovvero il processo che utilizza un *software* per tradurre un testo da una lingua naturale a un'altra. Per elaborare qualunque traduzione, umana o automatica, è necessario che il significato di un testo in lingua originale (di partenza) sia restituito integralmente nella lingua di arrivo, cioè la traduzione. Anche se a prima vista sembra essere elementare, si tratta di una questione molto più complessa. La traduzione non è la mera sostituzione di una parola con un'altra. Un traduttore deve interpretare e analizzare tutti gli elementi in un testo e sapere quale parola può influenzarne un'altra. Ciò richiede un'estesa competenza in grammatica, sintassi (struttura delle frasi), semantica (significati) e così via in entrambe le lingue, quella di partenza e quella di arrivo, oltre che una familiarità con le corrispondenti aree geografiche locali.

(<http://www.systran.it/systran/profilo-aziendale/tecnologia-traduzione/cosa-e-la-traduzione-automatica/>)

settore della traduzione e hanno indotto un profondo ripensamento dei meccanismi di produzione e di mercato in quest'area" (Chiari, 2011:31). Quando si parla di traduzione automatica bisogna ricorrere alle due tipologie per capire meglio la sua evoluzione e i suoi contributi alle scienze umanistiche (Chiari, 2011:31):

La prima, la cosiddetta traduzione automatica basata su regole, si fonda sull'idea che uno strumento, per poter svolgere un compito di traduzione, deve possedere un dizionario e una grammatica delle lingue da trattare il più ampi possibile e una serie di regole di conversione che permettano di passare da una frase in una lingua di partenza (*source language*) a una frase nella lingua di arrivo corrispondente (*target language*). La seconda [...] è la traduzione automatica statistica. Questo tipo di sistema usa pochissima informazione sulla grammatica e spesso non possiede nemmeno un dizionario. L'idea su cui si fonda è piuttosto semplice ma incredibilmente produttiva [...] Le equivalenze proposte da un modello statistico di traduzione generalmente sono più plausibili da quelle prodotte da sistemi basati su regole, perché sono basate su traduzioni reali e di qualità prodotte da traduttori professionisti e non su costruzioni di corrispondenze astratte.

È chiaro che i sistemi di traduzione automatica non sono perfetti e risultano meno effettivi quando il contesto è molto complesso. Per risolvere questi problemi ricompare il modello interlinguistico, negli anni Novanta, con una seconda generazione di sistemi che costituiscono la cosiddetta traduzione automatica basata sulla conoscenza, dove il linguaggio di rappresentazione del significato di un testo viene descritto tramite un'ontologia. Il collegamento fra la rappresentazione semantica e l'ontologia è proporzionato dal lessicone, che fa sì che i significati delle parole siano definiti attraverso le sue proiezioni verso le unità ontologiche. Questa ontologia indipendente dalla lingua non solo fornisce le unità concettuali che costituiscono la rappresentazione semantica ma definisce, anche, un insieme di operazioni composite che permettono la combinazione delle cosiddette unità concettuali con lo scopo di riuscire a rappresentare

dei significati molto più complessi. A tali effetti si può dire che “è comunque impossibile non riconoscere oggi il successo delle applicazioni automatiche per usi generali: capire cosa c’è scritto in una pagina *Web*, leggere il messaggio di un *Forum*, leggeri istruzioni e altri documenti. Tale riconoscimento è confermato dalla rivoluzione che di fatto ha cambiato il mercato della traduzione” (Chiari, 2011:32), grazie al progresso a ai successi dei sistemi di traduzione automatica, anche se la ricerca in questo ambito, ha ancora un futuro incerto e pieno di aspettative.

Per concludere questo capitolo, dedicato alle discipline umanistiche e le applicazioni informatiche, è importante accennare che riguardo le applicazioni della linguistica computazionale alla scrittura digitale si prevede un notevole progresso in quanto si incrementeranno nuovi programmi di correzione sintattica, aggiungendo delle tecniche di analisi linguistica molto più raffinate e superiori a quelle utilizzate fino a questo momento. E, inoltre, gli strumenti utilizzati nel trattamento del linguaggio naturale saranno molto più sofisticati e dettagliati. In questo modo, la linguistica computazionale pretende introdurre nei calcolatori le diverse abilità linguistiche per facilitare lo sviluppo scientifico, teorico e applicato. Nell’attualità la vitalità della ricerca nell’ambito della linguistica computazionale è abbastanza notevole e si prevedono grandi successi nel futuro non molto lontano, anche se non si riesca mai a introdurre nel computer il totale dominio del linguaggio e dell’intelligenza vaticinati da Kubrick per *HAL*¹² nel 1968.

¹²*HAL 9000* è il supercomputer di bordo della nave spaziale *Discovery* nel film *2001: Odissea nello spazio* di Stanley Kubrick, macchina "incapace di commettere errore" ne commette proprio uno nel prevedere il guasto all'elemento AE-35 dell'antenna principale della *Discovery*, diventando improvvisamente inaffidabile per l'equipaggio ed il controllo missione sulla Terra.

I.2 L'evoluzione dell'Informatica nella Didattica delle Lingue Straniere.

Per quanto riguarda la didattica, o meglio, l'apprendimento/insegnamento delle lingue straniere, il computer ha assunto diversi ruoli importanti lungo la storia dell'informatica sia in Europa che in Italia e anche in Spagna, adattandosi ai cambiamenti tecnologici e metodologici degli ultimi decenni. In ogni decade ha risposto alle esigenze tecnologiche e ai progressi metodologici proponendo attività e modalità con lo scopo di migliorare l'apprendimento delle lingue straniere. Fra gli anni Sessanta e Settanta il ruolo iniziale del computer nell'aula è stato quello di “dispensatore di esercizi a ripetizione [...] strumento infaticabile e onnisciente, capace di proporre e riproporre esercizi e spiegazioni infinite volte, di valutare immediatamente la correttezza delle risposte date dallo studente e di correggerlo” (Ianni, 2001:1). La scuola lo ha utilizzato con lo scopo di facilitare e potenziare l'acquisizione delle strutture linguistiche proprie del metodo strutturale vigente in quel periodo. L'inizio degli anni Ottanta coincide con l'introduzione dell'approccio comunicativo, perciò l'uso del computer diventa più interattivo, introducendo il *Communicative CALL* e facendo così che lo studente sia più attivo e capace di “operare delle scelte, produrre lingua in contesti comunicativi [...] e poter interagire con una macchina che sia flessibile rispetto ad una varietà di possibili reazioni e risposte” (Ianni, 2001:1). Il ruolo dell'insegnante e perciò, delle tecnologie come appoggio didattico, diventa più attivo, comunicativo e si comincia a dare importanza al contesto. In questo caso il computer compie una funzione determinante facilitando gli strumenti necessari per la comunicazione attraverso delle attività interattive, programmi di videoscrittura, giochi didattici e dizionari. Però queste funzioni, secondo Daniela Ianni (2001:1):

Non portano nella didattica nessuna rilevante novità, se non una maggiore efficienza e “produttività” di procedure, tecniche, attività ed esercizi normalmente presentati dall’insegnante, che il computer rende molto più veloci ed efficaci. La macchina in sé, però, costituisce una novità, un cambiamento nella routine della vita scolastica e quindi una spinta alla motivazione degli studenti[...] Troppo poco per la complessità di abilità, strategie e competenze da mettere in moto nel processo di apprendimento linguistico.

Il computer esiste ma ancora non è massificato e in realtà sono in pochi a utilizzarlo e sfruttarlo a scopo didattico. La scuola non sente ancora la necessità di fare uso di questo strumento tecnologico considerando la poca conoscenza e la mancata alfabetizzazione informatica esistente; e in special modo, la scuola italiana, in ritardo rispetto agli altri paesi europei.

La prima grande rivoluzione tecnologica giunse con la nascita di Internet e del computer multimediale, negli anni Novanta, rendendo l’insegnamento molto più dinamico e reale, in collegamento con tutto il mondo e con le realtà linguistiche necessarie per una didattica molto più legata alle realtà sociali, e perciò vicina al pragmatismo della vita quotidiana della lingua d’insegnamento. “Il computer è ora un potente mezzo di comunicazione, uno strumento da usare per trovare informazioni remote e distribuite su ogni tema, per mandare e ricevere messaggi, scritti e orali” (Ianni, 2001:2). È lo strumento ideale per mettere in contatto la classe con il mondo, catturare scene reali di vita e costumi e avvicinare l’insegnamento agli entorni socioculturali della lingua d’arrivo. Inoltre, l’insegnante ha la possibilità di includere nella sua metodologia, oltre alle attività comunicative e interattive, *role plays*, giochi interattivi, immagini, suoni, ascolto e scrittura, ascolto e parlato, interazione con persone e organizzazioni e ogni tipo di scambio comunicativo necessario per imparare bene le lingue straniere. L’insegnamento diventa strumento di apprendimento tramite le sue nuove modalità, non

soltanto presenziale ma anche virtuale (*on-line*). La macchina sostituisce, in certo modo, l'insegnante ed è capace di interagire con lo studente svolgendo delle attività interattive e inserendo i contenuti nella rete illimitata di conoscenze.

A partire da questo momento l'insegnante adopera un nuovo ruolo, quello di guida e lo studente diventa il vero protagonista del processo di apprendimento/insegnamento; giacché "Internet con tutti i suoi servizi e le sue potenzialità può offrire un ambiente reale anche se virtuale, in cui è possibile rendere vero questo bisogno di comunicare utilizzando una lingua diversa dalla propria" (Ianni, 2001:2).

Con l'arrivo di Internet la scuola europea comincia ad aggiornarsi per fare fronte alle nuove tecnologie applicate all'insegnamento, ma l'Italia rimane indietro, fra il nono e il tredicesimo posto e ci vuole molto tempo per attivare la valvola del rinnovamento scolastico. La scuola italiana, tradizionale e ancora abbastanza strutturale, ha davanti a sé una nuova sfida da affrontare e vincere, ed è compito esclusivo della pubblica amministrazione riuscirci¹³. Ormai arrivati al XXI secolo, il computer e le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, non sono più una novità né qualcosa di straordinario, sono parte della metodologia didattica e renderle veramente utili significa preparare e aggiornare il personale scolastico perché l'uso delle macchine possa essere di profitto per tutto il sistema educativo¹⁴.

¹³ Al fine di sanare questo *gap*, il piano di *eGovernment* nella Pubblica Amministrazione ha recentemente incluso tra i suoi obiettivi principali una più vasta alfabetizzazione digitale, una capillare penetrazione del PC e delle connessioni ad Internet, una maggiore garanzia di accesso ai contenuti digitali anche per le categorie più deboli, un maggior sviluppo dell'*elearning* quale principale attore capace di innescare meccanismi di formazione per adulti e di formazione permanente nel settore pubblico e privato, oltre ad un maggiore sviluppo delle infrastrutture e una più massiccia diffusione della banda larga nel paese (Progetto LET it FLY, 2006:4).

¹⁴ L'assoluta libertà di movimento nella rete può far perdere di vista l'obiettivo didattico, internet e le tecnologie della comunicazione permettono di andare a recuperare informazioni illimitate su basi di dati remote in diversi luoghi del web con il rischio di accedere a una conoscenza disarticolata e destrutturata. Il punto di volta sta nella possibilità di entrare in contatto, di interagire, comunicare in modo sincrono e in

Oggidì l'*Aula 2.0* è inserita in buona parte delle scuole europee e italiane permettendo l'accesso diretto a Internet e il collegamento con altre istituzioni scolastiche e statali ma anche private, riuscendo a trarre il maggior profitto possibile nel miglioramento del processo di apprendimento e insegnamento. Ma adesso sorge un problema difficile da solventare, come riuscire a fare fronte alla velocità del progresso tecnologico e ai costi elevati del continuo aggiornamento tanto di formazione professionale come di risorse e strumenti, quando l'*Aula 3.0* va quasi tramontando senza essere ancora operativa e tutti i giorni si parla di *Web 4.0* e incluso di *Web 5.0*, a scopo totalmente collaborativo senza ostacoli né frontiere, e soprattutto, senza spazio né limitazioni.

modo asincrono. Si diffondono l'utilizzo delle *mail*, delle *chat* e dei *forum* fino ad arrivare alle recenti versioni audio e video (Progetto LET it FLY, 2006:37).

II. LE NUOVE TECNOLOGIE E LA SCUOLA EUROPEA E ITALIANA DEL XXI SECOLO

Oltre che attore sociale, l'insegnante dunque è attore politico su una scena scolastica sempre più carica di valori contraddittorii, affollata di bisogni, interessi e competenze[...]spesso in antagonismo tra loro o resa instabile dal quadro delle riforme nazionali e internazionali mai compiute.

Maddalena Colombo, *Costruttivismo e riflessività*

Il XXI secolo si presenta con delle svolte abbastanza innovatrici che pretendono creare dei modelli nuovi da inserire nella scuola, e che coinvolgono sia gli insegnanti che i discenti. L'innovazione odierna è molto più esigente e radicale giacché pretende tagliare la tradizione conservatrice dell'insegnamento docente - discente, in cui l'insegnante è il protagonista e chi decide ciò che il discente deve imparare. La nuova scuola si presenta molto più dinamica e imposta il protagonismo del processo di apprendimento e insegnamento nell'alunno, producendo in questo modo uno spostamento dal metodo tradizionale. In questo campo, le nuove tecnologie hanno un ruolo primordiale, e sono presenti per contribuire al miglioramento dell'insegnamento, dinamizzando la didattica, modernizzando i metodi e gli approcci, facilitando l'acquisizione di strategie e creando contesti reali che avvicinino i discenti alla realtà dei loro dintorni, assimilando, in questo modo l'acquisizione dei contenuti e motivandoli per far sì che l'apprendimento sia effettivo e utile per l'ulteriore svolgimento professionale e per garantire la soddisfazione personale e l'inserimento nella società. A questo punto la domanda sarebbe se è possibile fare a meno degli insegnanti, ma "forse i tempi non sono ancora maturi." (Bottani, 2012:1):

Le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione sono un pretesto ideale per queste operazioni che preannunciano la scomparsa della prima professione intellettuale di massa. La penuria degli insegnanti non fa più paura. Se mancano le persone per insegnare, le si sostituiscono con le nuove tecnologie. Quale è il valore aggiunto di un insegnante? L'insegnamento a distanza è più o meno efficace di un insegnamento frontale?

Tutte queste domande avranno una risposta adeguata secondo il passo del tempo e la maturità della esperienza didattica mediante l'uso delle nuove tecnologie. È chiaro che l'insegnamento a distanza, ormai sperimentato in tutto il mondo e in tutte le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, ha dei risultati abbastanza positivi giacché è molto più flessibile e permette l'istruzione a tutti coloro che hanno barriere di spazio e fisiche, oltreché offrire una totale libertà didattica in quanto alla gestione dei programmi di studio e la distribuzione dei contenuti, cioè, l'organizzazione del materiale bibliografico e di appoggio. Tutto ciò permette al discente lo sviluppo delle strategie e delle abilità necessarie per affrontare l'assimilazione dei contenuti accademici. Ciò non occorre con la stessa elasticità e lo stesso dinamismo nell'insegnamento frontale. Ecco allora l'innovazione che munisce l'alunno di risorse e strumenti per affrontare in modo autonomo e responsabile la via dell'autoapprendimento, i cui risultati sono ogni volta più soddisfacenti ed efficaci, anche se ci vuole capacità e buona organizzazione per riuscirci. Il ruolo dell'insegnante diventa orientativo, lì dove il discente può avere delle difficoltà o non riuscire a organizzare bene l'apprendimento. In questo caso collabora apportando elementi nuovi e strategie valide per avviare l'alunno verso il successo scolastico. Attualmente questo tipo di insegnamento si svolge, principalmente, a livello universitario.

L'uso delle nuove tecnologie nella didattica ha delle conseguenze che influiscono nel cambio dei ruoli dei docenti, e anche se (Bottani, 2012:2):

è prematuro tratteggiare il profilo della scuola di domani. Molti, anzi quasi tutti gli esperti e le organizzazioni internazionali, ritengono che l'indomani del servizio scolastico statale avrà la configurazione di una soluzione ibrida, sarà un miscuglio di insegnamento frontale e di apprendimenti individuali o di gruppo mediante le TIC, senza intervento di insegnanti in carne ed ossa. Le TIC funzionerebbero in questo caso come uno stimolante per gli insegnanti che sarebbero in questo modo incitati a non disperdersi, ad essere rigorosi e efficienti, insomma ad autocontrollarsi [...] Il ruolo degli insegnanti non sarebbe più quello odierno ma quello di esperti che intervengono quando gli studenti si imbattono in situazioni difficili con il computer, quando il ribaltamento delle modalità di apprendimento [...] genera ostacoli nella comprensione di un concetto oppure nella manipolazione di un'applicazione informatica, ossia quando l'apprendimento si blocca.

Nonostante tutto ciò bisogna dire che ancora oggi esiste una mentalità didattica che rifiuta la messa in scena delle avanguardie tecnologiche e protegge le metodologie tradizionali che, secondo alcuni, apportano insegnamenti morali e culturali degni e sicuri, in quanto si possono comprovare con l'andamento della tradizione. In poche parole, persiste la paura a tutto ciò che ancora non è abbastanza conosciuto e controllato. Da questo si deduce che la scuola europea e italiana, principalmente, si deve adeguare all'era digitale e ai tempi odierni, compito essenziale per arrivare agli interessi dei discenti, altrimenti non potrà più contribuire alla sua funzione storica, quella di formare ed educare secondo i modelli che offre la società di ogni tempo, spazio e livello. Perciò è necessario adottare un atteggiamento totalmente diverso, di avvicinanza e complicità perché (Landi, 2013:2):

[...] i ragazzi che la frequentano sono profondamente diversi rispetto alla generazione dei propri genitori. Oggi gli insegnanti davanti alle proprie cattedre trovano banchi

occupati da studenti sempre più esperti e fruitori delle nuove tecnologie, ragazzi abituati a lavorare con strumenti di cui spesso gli adulti ignorano l'esistenza o il funzionamento. I ragazzi cresciuti nell'era digitale sono *multitasking*, abituati a comunicare, giocare e studiare attraverso i nuovi media.

Purtroppo la scuola italiana è ancora molto lontana da questa dimensione digitale che avvolge e affascina i giovani, e che tanto richiama l'attenzione delle nuove metodologie didattiche,¹⁵ che però, non riescono ad adattarsi al ritmo delle novità tecnologiche rimanendo queste, spesso poco utilizzate o sottoutilizzate. Per queste ragioni ci vogliono delle politiche scolastiche più attive ed esigenti che diano una svolta totale alla scuola in ogni angolo del continente e del mondo, giacché come è ben saputo, l'esigenza è globale.

Per raggiungere gli obiettivi proposti dalla scuola del XXI secolo occorre capire e studiare bene la relazione "bisogni/obiettivi" giacché la scuola necessita nuovi strumenti per sviluppare tutti quei progetti che portano al miglioramento del processo di insegnamento/apprendimento, e i cui obiettivi sono direttamente collegati alla esigenza di cambiare e innovare per progredire. Perciò, secondo Tucci e Antonietti (2009:17):

Il rapporto fra bisogni/obiettivi e tecnologie didattiche (TD) è bidirezionale: un bisogno/obiettivo spinge la scuola a procurarsi uno strumento che possa permettere di soddisfarlo/raggiungerlo, ma lo strumento stesso può diventare generatore di nuovi bisogni o indurre a cogliere nuovi obiettivi possibili [...] In particolare, data la natura

¹⁵ Le tecnologie didattiche sono state proposte per rendere più accessibili le fonti di informazione, ridurre il costo dei materiali e/o il tempo necessario per apprendere, facilitare la comunicazione tra pari con i docenti. Oltre che a questi obiettivi, tali tecnologie sono però state indirizzate anche al tentativo di modificare la struttura del processo di insegnamento-apprendimento, assegnando sia allo studente che all'insegnante un ruolo più attivo (Tucci e Antonietti, 2009:17).

“aperta” delle TD, nuove caratteristiche dello specifico strumento possono essere scoperte o enfatizzate attraverso il suo impiego e suggerire quindi possibili modifiche al dispositivo originario.

Tutto ciò è dovuto alla velocità con cui si muovono le nuove tecnologie creando bisogni costantemente per l'impossibilità di cambiare ed adattarsi a tanta velocità. Questo provoca sempre un grande disagio nei confronti dell'impotenza della scuola di fronte all'innovazione dinamica che offrono le TIC. In questo modo ogni obiettivo nuovo proposto può tardare più tempo in raggiungersi dovuto ai velocissimi progressi tecnologici delle nuove didattiche. In questo senso si può dire che gli obiettivi non si raggiungono mai secondo le esigenze o bisogni del momento ma progettati al futuro quando sorgono sia nuovi obiettivi che altri bisogni. Per essere aggiornati ci vogliono una serie di fattori politici, economici, culturali e professionali, che messi insieme, potrebbero creare un equilibrio favorevole all'acquisizione in tempo reale dei progressi tecnologici. Ma lo studente ha un ruolo molto importante in tutto questo processo, in cui si può dire è diventato il protagonista assoluto, “ciò spiega la presenza nel modello di un secondo ciclo, quello soggettivo” (Tucci e Antonietti, 2009:18):

L'introduzione nella scuola di nuove TD deve infatti prendere in considerazione anche le reazioni psicologiche degli studenti a tali tecnologie e a ciò che esse implicano per il processo di insegnamento/apprendimento. Nello specifico, queste reazioni possono essere analizzate considerando tre livelli. Ad un primo livello si hanno risposte affettive (piacere, frustrazioni, ecc.) [...] Al secondo livello trovano posto le disposizioni o gli atteggiamenti (curiosità, rifiuto, accettazione...) nei confronti delle TD. [...] Il terzo livello abbraccia le opinioni e le credenze che un individuo sviluppa in merito alle TD, alla loro utilità, alle abilità da esse richieste, alle strategie da utilizzare.

Insomma, il fattore umano, soggettivo, cioè l'individuo con le sue problematiche e le sue emozioni, è capace di analizzare e percepire i vantaggi e gli svantaggi dell'uso delle nuove tecnologie, e soprattutto, sapere affrontare le riuscite e le sconfitte che esse comportano nell'apprendimento. A volte l'alunno non ha la possibilità di misurare il suo proprio processo in un complesso in cui gli interessi sono già stati predeterminati e fissati da chi controlla e organizza il sistema educativo, una serie di politiche che non sempre tiene conto della soggettività dei principali recettori del processo di apprendimento e insegnamento. In questo modo, (Tucci e Antonietti, 2009:18) "le rappresentazioni mentali dello studente interagiscono con quanto pianificato e progettato dall'"autorità" esterna (gli insegnanti, la comunità scientifica, ecc.), contribuendo alla definizione dei bisogni e degli obiettivi da raggiungere." Ma in questo nuovo contesto collaborativo, creato dalle nuove tecnologie, l'alunno interagisce in uno spazio in cui il contributo degli altri, dei suoi simili, crea una atmosfera di conoscenza e un ambiente che propone nuove metodologie e strategie per imparare in modo diverso, e inoltre, con il contributo degli altri. Si è passato così dall'individuo al gruppo o insieme di allievi che hanno tutti una stessa finalità. Per questa ragione (Breton: 2001, in Tucci e Antonietti, 2009:19):

le rappresentazioni mentali degli studenti in relazione alle TD possono essere idiosincratiche (essere proprie cioè del singolo alunno) o condivise da un gruppo sociale e diventare così una specie di mito che porta gli individui a ritenere, per esempio, che al giorno d'oggi tutte le scuole dovrebbero essere attrezzate tecnologicamente per consentire agli studenti di accedere velocemente alle informazioni, produrre presentazioni multimediali, collaborare in rete, ecc.

Questa prospettiva diventa ogni giorno più esigente e illimitata, costringendo i componenti del processo di apprendimento e insegnamento a cogliere il dinamismo didattico per riuscire ad andare pari passo con i tempi. Anche se, nonostante gli sforzi, è

praticamente impossibile essere in sintonia con le novità. Ci vuole sempre un po' di tempo per adeguarsene. "E così anche il soggettivo apprezzamento di ciò che le TD hanno prodotto è da un lato il risultato della visione del suo impiego e dall'altro la causa di una successiva diversa visione dell'uso" (Tucci e Antonietti, 2009:19). A questo punto il modello "biciclico"¹⁶ racchiude la doppia possibilità che collega i dintorni e i fattori oggettivi che determinano il processo e il mondo interiore dei discenti che decide e valuta tenendo conto anche delle emozioni e dei comportamenti, certamente non misurabili con la stessa precisione. "Si delinea quindi una cornice bicircolare bidirezionale in cui la mente dello studente è concepita come un agente cognitivo e metacognitivo che monitora ed orienta l'uso delle TD in accordo con le credenze e le rappresentazioni dell'individuo stesso" (Tucci e Antonietti, 2009:20).

È interessante vedere come affronta sia la scuola europea che quella italiana questa doppia visione oggettiva-soggettiva e in che maniera adoperi i meccanismi e le risorse di cui dispone per la modernizzazione ed il cambiamento. A continuazione si tratterà questo argomento in maniera più dettagliata e minuziosa.

II.1 La scuola europea e le nuove tecnologie

Non si può parlare della scuola europea senza prendere in considerazione il ruolo determinante del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*¹⁷ e il suo

¹⁶ I due cicli –oggettivo e soggettivo– secondo Tucci e Antonietti (2009:20).

¹⁷ Il *Quadro comune europeo di riferimento* fornisce una base comune in tutta l'Europa per l'elaborazione di programmi, linee guida curriculari, esami, libri di testo per le lingue moderne, ecc. Descrive in modo esaustivo ciò che chi studia una lingua deve imparare per usarla per comunicare e indica quali conoscenze e abilità deve sviluppare per agire in modo efficace (Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, 2002:1).

contribuito all'apprendimento/insegnamento delle lingue straniere in un contesto plurilinguistico e interculturale come quello europeo. Dal 2001, data in cui è stato pubblicato dal Consiglio d'Europa, ha tracciato le linee per lo sviluppo di un programma comune a tutti i paesi che costituiscono l'unione europea. Il *Quadro comune di riferimento* fornisce le risorse basiche fondamentali che permettono lo studio graduale ed efficiente delle lingue straniere, oltre all'insieme di strategie, abilità e competenze necessarie per imparare le lingue, secondo gli ultimi aggiornamenti didattici e le metodologie d'avanguardia a livello europeo e internazionale. Il *Quadro comune* inserisce anche, e diffonde nel suo programma, l'uso e potenzialità delle nuove tecnologie didattiche per avvicinare i contesti e facilitare l'assimilazione dei contenuti linguistici e pragmatici. Per mettere in pratica questi precetti, i paesi membri dovrebbero (*Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, 2002:3):

promuovere, su scala nazionale e internazionale, la cooperazione tra le istituzioni governative e non governative impegnate nell'elaborazione di metodi di insegnamento e di valutazione per le lingue moderne e nella produzione e nell'uso di materiali, comprese le istituzioni impegnate nella produzione e nell'uso di materiali multimediali (F14). Fare i passi necessari per portare a compimento un sistema europeo che realizzi un efficace scambio di informazioni su tutti gli aspetti dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue moderne e della relativa ricerca e faccia pieno uso della più avanzata tecnologia informatica (F17).

Le nuove tecnologie devono dinamizzare e modernizzare la scuola europea odierna, facilitando inoltre le risorse necessarie per far sì che gli studenti si inseriscano nel suo mondo reale e si sentano motivati, assicurando così il successo del processo di apprendimento/insegnamento. Non si può dimenticare che gli allievi di oggi sono dei nativi digitali perciò non si può prescindere di queste risorse a scuola. Gli alunni hanno

bisogno di imparare attraverso le sue proprie scelte che facilitino il percorso di formazione accademica e gli spinga verso i suoi interessi personali. In poche parole, bisogna adeguarsi ai tempi odierni. La scuola non può rimanere indietro sconsiderando le risorse fondamentali che fanno parte della vita dei discenti; al contrario, ha l'obbligo di aggiornarsi e offrire novità e avanzi tecnologici. Secondo il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (2002:5):

il Comitato dei ministri ha messo l'accento sull'importanza politica, per oggi e per il futuro, dello sviluppo di determinati campi d'azione, quali ad esempio le strategie di diversificazione e intensificazione dell'apprendimento linguistico per promuovere il plurilinguismo in contesto paneuropeo" e ha richiamato l'attenzione sulla rilevanza di potenziare i contatti e gli scambi educativi e di sfruttare a pieno le potenzialità delle nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione.

Il *Quadro comune europeo* svolge così la funzione di promotore e mediatore dell'uso della multimedialità nella didattica delle lingue straniere, aiutando sia gli insegnanti che i discenti "ad abbracciare tecniche, pratiche e convinzioni metodologiche con minor possibilità di ricadere in dinamiche che si richiamano a logiche da tempo respinte" (Mezzadri, 2014:1) come ad esempio la centralità del docente. Le metodologie più avanzate richiamano il protagonismo del discente, e in questo campo le nuove tecnologie sono il veicolo più adeguato per sostenere il percorso didattico. In questo modo, e con queste risorse a disposizione, la scuola europea deve tenere conto dei seguenti aspetti determinanti per rendere funzionale l'apprendimento in un contesto multimediale: il ruolo dell'alunno e dell'insegnante, la funzione dell'insegnante nell'era digitale, le innovazioni riguardo l'approccio comunicativo, l'apprendimento collaborativo, gli stili di apprendimento, i nuovi contesti reali che circondano i discenti, la dinamica dei compiti e del portfolio delle competenze, le strategie d'apprendimento e quelle multimediali e le competenze linguistiche, tutto racchiuso nella cornice digitale e

multimediale; giacché è importante e fondamentale “individuare punti di convergenza tra la didattica delle lingue e i meccanismi dell’apprendimento messi in moto dalla multimadialità” (Mezzadri, 2014:1).

Per mettere in pratica tutti questi meccanismi innovativi ogni paese europeo ha stabilito una serie di politiche di formazione tecnologica rivolta ai docenti e al disegno dei curricula, seguendo tutti gli stessi standard “prescritti dagli organi di governo” (Repetto, 2005:32):

Il Dipartimento per l’Educazione scozzese [...] richiede che tutti i programmi di formazione iniziale si conformino ad uno standard che prescrive la padronanza dell’uso pedagogico delle ICT. Il governo olandese invece, spinge gli istituti responsabili dello sviluppo dei curricula a perseguire nuovi obiettivi innovativi specifici, il terzo dei quali consiste nell’”integrare le ICT in tutti i programmi educativi degli istituti”[...] La Svezia ha sviluppato un *framework* che promuove per i futuri insegnanti l’utilizzo delle ICT nell’educazione enfatizzando il ruolo dei mass media. In altri paesi, come la Danimarca, a livello centrale non esiste alcun programma sulle ICT né per la formazione degli insegnanti [...] Ciascun *college* preposto alla formazione è libero di formulare il proprio curriculum per ciascuna disciplina. In rari casi, come nella Repubblica Ceca, un organo centrale pianifica dettagliatamente i programmi di formazione iniziale sulle nuove tecnologie, non concedendo ai singoli istituti alcuna autonomia nella definizione dei curricula.

Ma non tutti i paesi adottano la stessa organizzazione, ognuno, com’è stato indicato anteriormente adoperando le proprie strategie e proiettando le sue risorse in base alla propria struttura scolastica e alla organizzazione interna, così come alla formazione dei docenti.

Negli scenari educativi allestiti in Irlanda, che riproducono situazioni reali della vita scolastica, si richiede ai corsisti la produzione di un portfolio di risorse basate sulle ICT, accrescendo in essi la consapevolezza del potenziale delle nuove tecnologie per la pratica scolastica [...] I programmi formativi emanati dal ministero finlandese,

sottolineano come l'apprendimento delle nuove tecnologie non debba limitarsi al mero utilizzo, ma ad un impiego finalizzato al miglioramento delle attività di insegnamento, aggiornamento e gestione delle informazioni. (Repetto, 2005:34).

L'uso didattico delle nuove tecnologie della informazione e della comunicazione ha lo scopo di costituire “ambienti di apprendimento molto differenti da quelli tradizionali, in quanto basati su modelli socio-costruttivisti”¹⁸ (Repetto, 2005:36) in cui l'apprendimento costituisce un'accumulo di esperienze attorno alla pratica e alla conoscenza reale del mondo che circonda i discenti, da lì l'importanza dei mass media, in quanto la personalizzazione sia dei contenuti che dei percorsi didattici, in formato digitale, che benefici e arricchisca la mentalità dei discenti nella loro formazione linguistica, culturale e morale. Nella nuova dimensione dell'insegnamento le scuole devono adeguarsi allo sfruttamento delle nuove tecnologie creando spazi adeguati e utilizzando tutti gli strumenti possibili, oltre alle risorse multimediali basiche, l'introduzione e uso del *Web 2.0*, le reti sociali, ecc. Tutto ciò ha la finalità di condurre i discenti verso l'autoapprendimento (ruolo centrale) con l'appoggio dell'insegnante nel ruolo di guida (ruolo secondario). Tutto ciò non sarebbe possibile senza l'introduzione e diffusione delle lavagne interattive multimediali “che orientano l'attività didattica sempre più verso la collaborazione”; perciò “la valorizzazione dell'apprendimento informale sarà un ulteriore fattore chiave” (*EU Digital Agenda*, marzo 2010, 2020 *Vision - Report of the Teaching and Learning in 2020 Review Group*, in:

¹⁸Secondo l'*EU Digital Agenda*, Marzo 2010, 2020 *Vision - Report of the Teaching and Learning in 2020 Review Group*: I modelli pedagogici, costruttivista e sociocostruttivista, includono le ICT come strumenti per potenziare la didattica tradizionale che privilegi un approccio attivo, compiti aperti che mirino alla riflessione sul processo ed alla personalizzazione dei percorsi di apprendimento.

<http://www.scuola-digitale.it/classi-2-0/il-progetto/introduzione-2/>¹⁹ da lì lo sfruttamento dei giochi e gli ambienti immersivi che possono essere utilizzati e valutati “come potenziali scenari di apprendimento”. In questo scenario gli insegnanti (Repetto, 2005:36):

giocano un ruolo chiave nel processo di innovazione e devono tener conto per il proprio sviluppo professionale delle sfide e dei problemi posti dalla società odierna. Il profilo professionale del docente deve allora includere competenze sulle tecnologie considerate come uno strumento per il miglioramento della produttività individuale e delle abilità di interazione e comunicazione. Tale profilo dovrebbe quindi comprendere le abilità di creazione ed utilizzo di ambienti atti a facilitare il processo stesso di apprendimento, così come le abilità di utilizzo delle ICT in ogni singolo aspetto della pratica docente.

Il ruolo del docente dev'essere quello di mediatore e facilitatore degli strumenti necessari per avvicinare i “processi di valutazione degli apprendimenti” alle “preferenze degli studenti” e renderli più effettivi nel meccanismo di valutazione e nel profitto accademico.

¹⁹Per il raggiungimento degli obiettivi previsti dal progetto Cl@ssi 2.0, che ha, a livello internazionale, dei “progetti gemelli”- in Spagna il progetto Escuela 2.0 e in Inghilterra il progetto CAPITAL - è necessario tenere presente alcune tendenze diffuse negli ultimi anni nell'ambito dei servizi e degli strumenti a supporto dell'apprendimento. Questi infatti si presentano come applicazioni di facile uso che non richiedono specifiche competenze e rendendo quindi indipendente l'utente. Tra queste tecnologie rientrano anche le Lavagne Interattive la cui rapida diffusione ha dimostrato l'altopotenziale delle ICT nel guidare il cambiamento degli ambienti di apprendimento. Terminati i processi di diffusione delle tecnologie su larga scala a scuola, anche a livello europeo, è urgente verificare se e quanto le tecnologie siano state integrate all'ambiente di apprendimento e se la loro presenza abbia apportato delle modifiche/cambiamenti alle metodologie didattiche al fine di sostenerne il processo di stabilizzazione (*EU Digital Agenda*, Marzo 2010, 2020 Vision - Report of the Teaching and Learning in 2020 Review Group).

Oltre le risorse ormai conosciute da tutti, la scuola europea sta sviluppando e introducendo nella didattica le cosiddette nanotecnologie²⁰ che rappresentano una vera rivoluzione tecnologica. Esse contribuiscono alla “innovazione consapevole” della scuola, offrendo nuove alternative metodologiche, soprattutto nel campo delle scienze, ma anche applicate alle scienze umanistiche. Secondo Marina Minoli (2013:1) “le nanotecnologie sono un settore multidisciplinare che si rivela un’efficace risorsa per analizzare con gli studenti i bisogni di nuova tecnologia, le figure professionali che dovranno gestire l’innovazione e l’uso responsabile di queste applicazioni”. Le nanotecnologie contribuiscono a determinare il ruolo protagonista dei discenti, portandoli “al centro di un attivo processo di ricerca, documentazione e sviluppo di idee per educare al senso critico” (Minoli, 2013:1). È proprio questo l’obiettivo principale della nuova scuola, sviluppare il senso critico degli alunni attraverso l’incentivazione del proprio interesse personale per renderli capaci di esporre i propri criteri, e perciò, la strada verso la maturità e la creatività che li renderà utili alla società del futuro. Tutto ciò nella consapevolezza del lavoro collaborativo. Per mettere in pratica queste risorse tecnologiche è nato il progetto NanoDiode²¹, nel 2013, la cui finalità è coinvolgere gli

²⁰Le nanotecnologie rappresentano l’emblema dell’interdisciplinarietà, coinvolgendo competenze spesso diverse, che devono condividere l’obiettivo dell’innovazione tecnologica. Questa interdisciplinarietà è un fattore fondamentale nella didattica della nuova scuola dell’autonomia, rappresentando, di fatto, una delle azioni di ricerca nell’impostazione di nuovi e più aggiornati curricula (Aldo Ficara, 2009:1).

²¹Il progetto NanoDiode, avviato nel 2013 nell’ambito del programma NMP del Settimo Programma Quadro (7°PQ) per la durata di 3 anni, ha l’obiettivo di realizzare un nuovo e coordinato programma di comunicazione, coinvolgimento e dialogo con i diversi *stakeholders*, in grado di supportare uno sviluppo responsabile delle nanotecnologie in Europa. Il progetto integra tra loro attività vitali di coinvolgimento degli *stakeholders* lungo tutta la catena del valore dell’innovazione legata alle nanotecnologie: dal livello delle politiche di ricerca, alle pratiche della ricerca e innovazione (R&I), alla diffusione dell’innovazione nella società. I risultati del progetto NanoDiode forniranno raccomandazioni per le politiche di divulgazione (“outreach”) e dialogo dedicate alle nanotecnologie ed alla ricerca ed innovazione responsabile in Europa, in particolare per il programma quadro Horizon 2020. Il consorzio vede la

alunni nella ricerca, tramite la collaborazione interdisciplinare e interistituzionale con l'appoggio dei docenti e della scuola in tutta la sua integrità accademica. Quindi, secondo Minoli (2013:2) e dal punto di vista scolastico:

la trattazione di tematiche nanotecnologiche nella scuola²² è una opportunità operativa per educare anche alla riflessione sugli aspetti sociali ed etici delle scienze emergenti per prendere decisioni informate. Utile per promuovere una modalità di lavoro da docente – ricercatore, che offre ai propri studenti la possibilità di svolgere attività altamente innovative e formative in un contesto internazionale.

Dalle nanotecnologie alla interculturalità dei progetti interculturali promossi anche dai paesi europei con lo scopo di incorporare gli studenti all'apprendimento collaborativo. In questo contesto si cominciano a sviluppare in Europa, a partire dagli anni Novanta, i progetti telecollaborativi per l'apprendimento delle lingue straniere in contrasto interculturale. Si tratta dell'integrazione e immersione culturale telematica di studenti madrelingua di due paesi diversi con la finalità di imparare la L2 attraverso una esplorazione culturale dei propri dintorni. Da un punto di vista linguistico e pragmatico

partecipazione di partner provenienti da diversi paesi europei, con una forte esperienza sui temi trattati, tra cui il coordinamento di diversi progetti europei e nazionali. Tali esperienze aiuteranno NanoDiode nell'identificare e realizzare soluzioni e metodologie a partire dallo stato dell'arte delle attuali conoscenze (<http://www.cittadellascienza.it/notizie/sondaggio-la-tua-opinione-sulle-nanotecnologie/>).

²²Anche la scuola italiana è coinvolta in questo progetto. Secondo Ficara (2009) i principali progetti di integrazione tra la scuola superiore di secondo grado ed il mondo della ricerca nel settore delle nanotecnologie sono: il progetto “ Le nanotecnologie” nato dalla collaborazione della rete scolastica “Nanotech- Duesicilie” con il NNL (National Nanotechnology Laboratory) di Lecce, il progetto “Nanotech@school “ ideato e realizzato da Veneto Nanotech, il progetto “ Nanotech for students realizzato dal dipartimento di scienze dei materiali dell'Università degli studi di Milano-Bicocca con la collaborazione del NEMAS (NanoEngineered Materials and Surface Center) e del CIMaNA(Centro Interdisciplinare Materiali e Interfacce Nanostrutturati) (<http://www.venetonanotech.it/it/news-eventi/nanotecnologie-news/esperienza-di-nanotecnologia-nella-scuola-secondaria,3,8547>).

gli alunni imparano a comportarsi secondo i contesti in cui utilizzano la lingua d'arrivo, grazie alle situazioni che si propongono nella comunicazione linguistica. I due principali programmi offerti in Europa a tale scopo sono *eTwinning*²³ e *UniCollaboration*²⁴. Si tratta di due piattaforme allestite allo scopo di scambiare idee e apprendimento interlinguistico e interculturale; gestite da un gruppo di professionali scolastici o universitari che interagiscono attraverso i progetti che consistono in una serie di task indirizzati all'acquisizione linguistica in immersione interculturale che corrispondono a un vero e proprio gemellaggio linguistico.

Tramite i task gli alunni dello scambio interculturale possono esprimere gli aspetti socioculturali della propria lingua madre in contrasto con la L2 che vogliono imparare.

²³ Il programma eTwinning promuove la collaborazione scolastica in Europa attraverso l'uso delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), fornendo supporto, strumenti e servizi per facilitare le scuole nell'istituzione di partenariati a breve e lungo termine in qualunque area didattica. Il Portale eTwinning (www.etwinning.net) è il principale punto d'incontro e luogo di lavoro del programma. Disponibile in 25 lingue, il Portale eTwinning conta oggi quasi 230277 utenti registrati e più di 5462 progetti* in corso fra due o più scuole in tutta Europa. Il Portale fornisce agli insegnanti strumenti online per cercare partner, istituire progetti, condividere idee, scambiare buone pratiche e iniziare subito a lavorare insieme per mezzo di strumenti personalizzati, disponibili sulla piattaforma eTwinning. Lanciato nel 2005 come principale azione del Programma di eLearning della Commissione Europea, eTwinning è stato integrato con successo nel Erasmus+, il programma europeo per Istruzione, formazione, gioventù e sport dal 2014. L'Unità Europea eTwinning è gestita da European Schoolnet, un consorzio internazionale di 30 Ministeri della Pubblica Istruzione europei, che sviluppa l'apprendimento per le scuole, gli insegnanti e gli studenti in tutta Europa. eTwinning è supportato, a livello nazionale, da 33 Unità Nazionali eTwinning (http://www.etwinning.net/it/pub/discover/what_is_etwinning.htm).

²⁴This platform is aimed at supporting university educators and mobility coordinators to organize and run online intercultural exchanges for their students. In these exchanges, students from universities in different countries collaborate together using online communication tools to carry out collaborative projects and to learn about each other's language and culture. By taking part in such projects, students can develop foreign language skills, intercultural awareness, electronic literacies as well as learning more about their particular subject area (<http://www.uni-collaboration.eu/>).

Per raggiungere gli obiettivi proposti in un progetto telecollaborativo ci vuole, anzitutto, una buona organizzazione dei partner che intendono collaborare, una corretta sequenziazione dei compiti da svolgere, una chiara definizione dei livelli linguistici e le competenze culturali che si devono sviluppare. Siccome si tratta di uno spazio virtuale bisogna definire e scegliere le risorse tecnologiche più appropriate al corretto svolgimento dei compiti e al raggiungimento degli obiettivi proposti. Si possono utilizzare altre risorse, oltre a quelle contemplate nelle piattaforme scelte. Si può, ad esempio, proporre un *Blog*, un *Wiki*, un *Glogster* o semplicemente ricorrere all'uso di *Facebook*, *Twitter* o *Google+* per andare incontro agli interessi dei giovani nel mondo delle reti sociali e della comunicazione sincrona e asincrona. Le reti sociali dinamizzano lo scambio comunicativo e offrono una gamma di opzioni, attraverso l'inserimento di testi, video, immagini, ecc. Secondo Judi Harris (1995:1):

ci sono diversi modi con cui si possono organizzare dei progetti di telecollaborazione produttivi. Tutti hanno però in comune la caratteristica di essere configurati come "Strutture di Attività" ; in altri termini, come complessi di attività il cui obiettivo è quello di rendere (attraverso le attività, appunto) autonomi i partecipanti nell'acquisizione delle abilità che figurano fra gli obiettivi del corso. Tali Strutture di Attività" possono essere utilizzate in differenti livelli di scuola. I modelli utilizzati per la strutturazione delle attività di formazione a distanza sono, allo stato attuale, ancora poco familiari agli insegnanti che stanno iniziando a utilizzare gli strumenti basati sull'impiego delle reti per finalità di apprendimento. Una spiegazione di ciò potrebbe essere il fatto che l'asincronicità delle comunicazioni (vedi posta elettronica), l'informazione estesamente distribuita, l'utilizzo del solo testo, e la velocità di interazione resa possibile dai nuovi media sta generando un nuovo, inedito, contesto per gli insegnanti e gli allievi.

Dopo questa revisione dell'impegno europeo nell'innovazione didattica a livello territoriale, si può dire che la scuola europea sta facendo i compiti che riguardano questo campo delle nuove tecnologie come risorsa necessaria per le esigenze collettive

del XXI secolo. Ora tocca alle autorità locali di ogni singolo paese adoperare bene le risorse e preparare gli specialisti per condurre l'ingranaggio didattico e tecnologico verso le nuove prospettive sociali ed educative in cui si muovono i discente e dalle quali non si può prescindere.

A continuazione si parlerà del ruolo che ha assunto la scuola italiana in questo ambito, secondo le esigenze del Comitato Europeo dei Ministri, riferito nel *Quadro comune europeo di riferimento* nel contesto politico ed educativo, e di cui si è accennato precedentemente.

II.2 L'atteggiamento della scuola italiana verso le nuove tecnologie

La crescente evoluzione delle nuove tecnologie nella società odierna ha creato la necessità di adeguarsi alle esigenze dei nuovi stili di vita e di insegnamento. Il sistema educativo italiano ha dovuto reagire e rispondere alla domanda di cambiamento e modernizzazione informatica attraverso delle iniziative di formazione docente, costruzione di strutture più idonee come laboratori informatici e creazione di programmi e progetti per definire le nuove competenze e modificare i curricula delle materie di insegnamento in tutte le scuole di ogni ordine e grado. A partire dagli anni Ottanta, periodo in cui sono state introdotte inizialmente le nuove tecnologie, il sistema scolastico italiano ha dovuto trasformare piano piano la didattica scolastica e fare un giro nel concetto classico e tradizionale dell'insegnamento concepito come immagazzinaio di informazione appartenente soprattutto all'insegnante. Dal 1980 al 1985 sono stati introdotti i primi *computer* con un *hardware* e un *software* molto limitati, acquistati con i fondi di alcune scuole e sotto richiesta di alcuni insegnanti molto curiosi che volevano esplorare le possibilità di utilizzarli a scopo didattico. Allo

stesso tempo, in molte scuole italiane, si organizzano i cosiddetti corsi di alfabetizzazione informatica per tutti gli insegnanti implicati nel processo di apprendimento e insegnamento, presso le proprie scuole di appartenenza; però purtroppo mancavano ancora le strutture adeguate per lo svolgimento delle novità tecnologiche²⁵.

A partire dal 1986 e verso gli anni Novanta si introduce in Italia il primo programma rivolto all'uso delle nuove tecnologie in campo scolastico, a scala nazionale, il conosciuto “Piano Nazionale Informatica”²⁶ (PNI1) però di applicazione quasi esclusiva all'ambito scientifico. Anche se il programma non è riuscito a raggiungere tutti gli obiettivi proposti, “ha costituito, tuttavia, il motore per una rinnovata attenzione alle problematiche di innovazione didattica, ha dato una spinta senza precedenti alla curiosità dei docenti e alla loro voglia di sperimentare nuove strade in campo didattico [...] maggiormente orientate alla interdisciplinarietà” (Chiappini e Manca, 2006:2).

²⁵In questo periodo i centri di ricerca che hanno sviluppato un *background* di competenze relative all'applicazione del calcolatore nella didattica e che possono costituire un riferimento per l'introduzione delle nuove tecnologie nella scuola sono molto limitati, concentrati principalmente nel CNR e in alcuni centri universitari. In particolare, ricordiamo l'Istituto per le Tecnologie Didattiche (ITD) del CNR di Genova che, a partire dagli anni 70, ha contribuito in modo determinante a fondare in Italia il campo di ricerca sulle tecnologie didattiche ed educative (Chiappini e Manca, 2006:1).

²⁶Il PNI1 prevede la formazione di circa 20.000 docenti e la realizzazione di 7000 strutture informatiche in altrettante scuole superiori. Alla base della realizzazione del PNI1 c'è l'idea che l'informatica, con i suoi metodi e i suoi linguaggi, possa costituire la porta di ingresso per accedere alla società dell'informazione, che in questi anni si sta sviluppando grazie alla tecnologia del computer e che è al centro di una grande discussione su giornali, riviste e libri. Si pensa, inoltre, che l'uso di concetti, metodi, strumenti e tecniche proprie dell'informatica possa contribuire, da una parte, allo sviluppo cognitivo degli studenti e, dall'altra, a rinnovare profondamente i programmi di insegnamento e, in particolare, di matematica e di fisica (Chiappini e Manca, 2006:2).

Bisogna aspettare quasi una decina di anni per avere il Piano Nazionale Informatica (PNI2), rivolto alle scienze umanistiche e principalmente all'area linguistica e letteraria. La sua finalità, secondo Chiappini e Manca (2006:3):

è promuovere l'utilizzo di strumenti informatici nelle scuole e favorire una integrata progettazione didattica e formativa mediata dall'uso di tali strumenti. Con il PNI2 si modifica radicalmente la prospettiva con cui guardare l'uso del calcolatore nella pratica didattica. L'attenzione non è più incentrata sul calcolatore, sulla comprensione della sua logica di funzionamento interna, sullo sviluppo di tecniche di programmazione e sulla loro eventuale integrazione nel curriculum di una qualche disciplina, ma si sposta sul contenuto dell'attività di insegnamento e sugli aspetti concettuali che la caratterizzano [...] Questo cambiamento di indirizzi nel Piano Nazionale Informatica è dovuto in larga misura all'evoluzione avvenuta nell'*hardware* e nel *software* disponibili sul mercato, che rendono possibili nuovi modelli d'uso delle TIC in campo didattico. Due nuovi tipi di pratiche didattiche caratterizzano, infatti, questo quinquennio rispetto ai due precedenti: le pratiche didattiche di costruzione di ipertesti e le prime esperienze incentrate sull'uso di sistemi telematici.

Con l'avvenire del nuovo secolo il Ministero della Pubblica Istruzione propone un programma più avanzato di sviluppo delle nuove tecnologie in campo scolastico, il Programma di sviluppo delle Tecnologie Didattiche (PSTD).²⁷ A partire da questo

²⁷ Tale programma è volto a promuovere e favorire l'educazione degli studenti alla multimedialità, il miglioramento della professionalità dei docenti in questo campo, la sperimentazione di "progetti pilota" relativi all'introduzione delle TIC nei curricula scolastici. Il PSTD viene articolato in diverse tipologie di progetti e più specificatamente in: - Progetti generali: progetto 1(a) per la dotazione di unità operative per la formazione dei docenti; progetto 1(b) per la dotazione di unità operative finalizzate allo sviluppo di pratiche didattiche basate sull'uso della multimedialità con le classi. - Progetti speciali finalizzati che affiancano quelli generali e che intervengono con risorse aggiuntive per allargare i processi innovativi in corso. Il primo progetto speciale finalizzato riguarda l'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare supportato dall'uso di strumenti multimediali - Progetti pilota, volti alla sperimentazione in un numero limitato di scuole di soluzioni didattiche innovative avanzate, allo scopo di orientare le evoluzioni future. I progetti pilota sono stati numerosi e hanno affrontato vari aspetti della innovazione didattica attraverso l'uso delle TIC (Chiappini e Manca, 2006:4).

momento si comincia a parlare di attività collaborative in cui devono essere implicati sia gli insegnanti che i discenti ed è l'inizio della grande svolta didattica che soffre la scuola italiana e che ancora non riesce a portare a termine con risultati soddisfacenti. E in verità "le politiche sul sistema di istruzione e formazione che si stanno facendo in Italia sono contrassegnate da un'evidente distanza rispetto alle riflessioni sull'impatto che le TIC sono destinate ad avere sulla scuola" (Farinelli, 2010:3); cioè, tutto quello che si è venuto facendo finora non è sufficiente per colmare le mancanze tecnologiche in campo didattico e aggiornare la scuola che striscia ancora il seme della tradizione e tralascia le più importanti innovazioni tecnologiche, giacché il peso delle politiche sull'istruzione non ha la stessa velocità degli avanzi informatici; e ancora le strutture non sono adeguate per ospitare i progressi delle TIC in tutto il territorio nazionale. Perciò in Italia "continuano a mancare, del resto, gli ingredienti di base di un programma su scuola e TIC capace di coinvolgere gli insegnanti nella ricerca di nuove ipotesi di lavoro" (Farinelli, 2010:4) dovuto, forse, alla nostalgia di un passato scolastico glorioso e ben riuscito che però non può essere proponibile per la scuola del futuro. Ed è così che in Italia, attualmente, "sta maturando l'attenzione degli esperti sul futuro dei sistemi educativi nella nuova realtà prodotta dalla diffusione in ogni ambito del vivere sociale e professionale delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione" (Farinelli, 2010:4) perché c'è ancora molta distanza fra i progressi tecnologici e la sua applicazione in ambito scolastico nella scuola italiana, forse mancano ancora delle figure didattiche rappresentative, che come Piaget o Vigostkij:

Sulla base di un'osservazione attenta delle nuove possibilità senso-motorie, comunicative e culturali, cognitive e sociali rese possibili dall'uso intelligente del computer e della rete, propongano autorevolmente nuovi concetti educativi, spalanchino le porte a una nuova psicologia dello sviluppo, provochino un profondo ripensamento della didattica e colleghino la riflessione educativa a ciò che sui processi

di apprendimento ci dicono le neuroscienze. Così anche gli insegnanti che, avvertendo l'urgenza del cambiamento, si accostano alla discussione sull'utilizzo degli strumenti digitali nell'apprendimento scolastico, rischiano per lo più di smarrirsi (Farinelli, 2010:4).

La scuola italiana è ancora in pieno processo di sviluppo tecnologico, con delle scommesse ben precise, però ostacolata dalla burocrazia politica ed educativa. Ciò nonostante c'è molta fiducia nella capacità organizzativa e creativa delle iniziative scolastiche nazionali sicuramente capaci di portare avanti i nuovi progetti come conseguenza del secolare accumulo di esperienza e maturità didattica acquisita. Così, nella scuola di oggi vengono utilizzati dei *software* multimediali come appoggio didattico e le principali case editoriali sono in piena fase di produzione di materiale scolastico d'avanguardia, cioè interattivo e indirizzato al profitto degli ultimi avanzi tecnologici applicati alla didattica delle scienze umanistiche. È importante anche la disponibilità dei *software* nelle cosiddette tecnologie assistite, per l'appoggio didattico ai disabili.

Il XXI secolo apre le porte alla diffusione di Internet nelle scuole italiane, massificando l'uso della posta elettronica fra gli insegnanti e l'utilizzo dei siti *Web* nella didattica. Si sviluppano, inoltre, le nuove iniziative che introducono la rete²⁸ come strumento

²⁸La rete, inoltre, comincia ad essere usata per lo sviluppo di corsi di formazione a distanza per gli insegnanti in servizio, realizzati secondo nuovi approcci basati sulla partecipazione attiva dei corsisti e sulla rielaborazione della loro esperienza professionale. La rete diventa anche uno strumento importante per azioni di supporto al processo di autonomia scolastica (progetto Copernico, lanciato dal MPI nel 1998) e per lo sviluppo di progetti didattici relativi al rapporto tra tecnologia e scienza (Progetto SeT, lanciato nel 1999). Sfruttando la rete e i servizi di comunicazione da essa offerti, cominciano a formarsi prime comunità di pratica tra gli insegnanti, forme di aggregazione inter/intra-istituzionali all'interno delle quali la crescita professionale avviene attraverso l'elaborazione e la condivisione di pratiche didattico-educative tra pari (Trentin, 2003:1).

metodologico a scopo collaborativo. Sia gli insegnanti che gli studenti si scambiano a vicenda i benefici dell'apprendimento collaborativo che pretende isolare, per la prima volta, la tradizionale educazione bancaria²⁹ e far fronte alla formazione tecnologica tramite corsi di aggiornamento come quello della Patente europea del computer³⁰ per quanto riguarda gli alunni; ma per gli insegnanti si rafforza la formazione a distanza,

²⁹ Nella concezione bancaria l'educazione diventa un atto del depositare (come nelle banche); il sapere è una donazione di coloro che si giudicano saggi a coloro che non sanno niente. L'"educazione bancaria" ha per finalità mantenere la divisione tra coloro che sanno e coloro che non sanno, nega la dialogicità. L'educazione problematica si fonda, invece, nella relazione dialogico-dialettica tra educatore e educando. Entrambi apprendono assieme. Il dialogo è, pertanto, una esigenza esistenziale. Si tratta di mettere in pratica il dialogo, di mettere in pratica l'ascolto. "Nessuna domanda è stupida, nessuna risposta definitiva", scrive Freire nel suo libro "Por uma Pedagogia da Pergunta". "Un educatore non blocca la curiosità dell'alunno, parte del movimento interno del sapere, mai manca di rispetto a qualsiasi domanda, anche quando la domanda per lui può sembrare ingenua, mal formulata. In questo caso, l'educatore, lontano dall'ironizzare l'alunno, lo aiuta a riformulare la domanda, perché impari-facendo a porre meglio le domande" (Paulo Freire, Antonio Faundez, "Por uma Pedagogia da Pergunta", Paz e Terra, Rio e Janeiro 1985, p. 25). In alternativa a una educazione depositaria o bancaria, in cui l'insegnante è visto come uno che ha da riempire con la sua cultura l'educando – il quale resta passivo recettore – occorre pensare a una educazione problematizzante, vale a dire a una educazione che aiuta a saper prendere le distanze da quanto ci accade e rispetto a ciò con cui stiamo in rapporto, in modo da saperlo chiamare con il suo proprio nome (<http://www.educationduepuntozero.it/community/filosofia-bambini-secondo-paulo-freire-4019824686.shtml>).

³⁰ Corsi relativi alla patente europea del computer sono stati introdotti in quasi tutte le scuole superiori, mentre nella scuola dell'obbligo vengono sviluppate le prime competenze di base nell'uso delle TIC. L'ultimo provvedimento legislativo in ordine di tempo, il Dlgs 59/2004, avente come materia la riforma della scuola primaria e secondaria di primo grado, specifica che l'informatica è uno strumento paragonabile alla penna e al quaderno e che va vista non come una disciplina a sé stante, bensì come uno strumento trasversale che ben si può inserire nel percorso didattico formativo di ogni altra disciplina. Anche nella formazione iniziale degli insegnanti molte Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) e molti corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria prevedono oggi percorsi formativi che contemplano specifici corsi centrati sull'uso delle TIC e sulla loro applicazione in campo didattico (Persico *et alii*, 2003).

grazie al contributo del Ministero della Pubblica Istruzione tramite i più avanzati programmi³¹ di formazione in rete.

Nell'epoca attuale, anche se molti sono scettici³² ancora al rinnovamento didattico e all'utilizzo delle nuove tecnologie della informazione e della comunicazione nell'aula, è anche vero che (Chiappini e Manca, 2006:7):

Il processo di introduzione delle TIC nel contesto educativo italiano ha messo in luce una forte variabilità di integrazione nella pratica didattica. Molte esperienze hanno evidenziato che un loro uso appropriato è in grado di produrre trasformazioni significative sul piano dei contenuti e su quello pedagogico (cioè su cosa gli studenti apprendono e su come apprendono) [...] Risultati particolarmente significativi si sono evidenziati nell'uso delle TIC per la formazione degli insegnanti. I numerosi progetti di formazione sviluppati in questi anni hanno consentito ad un alto numero di insegnanti di usare le TIC sia come strumento operativo di produzione individuale, sia come strumento per la comunicazione interpersonale e per l'accesso a contenuti e informazioni disponibili sulla rete. I metodi di formazione a distanza basati sulla partecipazione attiva e sulla rielaborazione dell'esperienza professionale maturata hanno consentito la costituzione spontanea di numerose comunità di pratica di

³¹L'ultimo dei quali è il programma di formazione in rete ForTic, promosso dal MIUR e gestito dall'INDIRE attraverso la piattaforma PUNTOEDU (<http://puntoedu.indire.it/>). Il programma, nato originariamente per la formazione dei docenti incaricati privi di titolo abilitante, si è oggi esteso fino a coprire le richieste di formazione previste dal recente decreto della riforma scolastica, che va dalle competenze di base sull'uso del computer e delle TIC fino all'acquisizione di competenze avanzate e altamente specializzate amministrazione di reti e di infrastrutture tecnologiche (Chiappini e Manca, 2006:6).

³² Non è dunque la distanza tra gli stili di apprendimento dei digital natives e il tradizionale modello della scuola la sola o la prima causa della sua crisi. È invece evidente che se quella distanza c'è, e resiste, è anche perché non c'è stata la volontà politica e la capacità professionale di venire a capo di contraddizioni che esistono da tempo. E che da tempo segnalano l'inadeguatezza e l'inefficacia di un modello di insegnamento nato prima della scolarizzazione di massa, della televisione, dell'immigrazione globale, della necessità di apprendere per tutta la vita (Farinelli, 2010:8).

insegnanti. E sempre più numerose sono le scuole che partecipano a progetti comunitari orientati all'innovazione didattica che vedono il coinvolgimento e la partecipazione attiva di un numero sempre crescente di insegnanti. Infine, non va dimenticato che l'introduzione delle TIC sta cominciando a produrre anche notevoli trasformazioni a livello sistemico, cioè sul piano organizzativo e strutturale della gestione scolastica ordinaria.

Prima di concludere questo paragrafo destinato alla scuola italiana odierna è necessario accennare l'importanza che dalla sua nascita nel lontano 1925 fino ad oggi ha avuto il più antico Istituto di Ricerca del Ministero dell'istruzione, Indire. Si tratta dell'Istituto Nazionale per l'Innovazione e la Ricerca Educativa, il quale, durante gli ultimi anni ha avuto un ruolo determinante nello sviluppo delle nuove tecnologie applicate agli approcci didattici della scuola italiana dell'era digitale.

Nel 1929 viene istituito il Museo Didattico Nazionale che, nel 1954, diviene Centro Didattico di studi e Documentazione con il compito di raccogliere e valorizzare il lavoro svolto dalle scuole e dagli insegnanti e occuparsi di formazione e aggiornamento dei docenti. Con i Decreti Delegati del 1974 viene istituita la BDP³³ che diventa l'unico istituto in Italia dedicato alla documentazione pedagogica [...] Il 1995 è l'anno del grande sviluppo di Internet. La BDP mette online uno dei primi siti web della Pubblica Amministrazione in Italia e l'inizia l'opera di supporto alle scuole perché utilizzino più intensamente la rete. Nel 1999 progetta e realizza il primo percorso di formazione interamente online rivolto ai docenti incaricati di Funzioni Obiettivo [...] Nel periodo 2001-2011 Indire è impegnato in grandi iniziative online per la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti italiani³⁴. Nel 2007 ha inizio la formazione sulle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (Piano For TIC) per i docenti dell'area scientifica e tecnologica di tutte le scuole di ogni ordine e grado (www.indire.it).

³³ Biblioteca di Documentazione pedagogica.

³⁴ Con i programmi DigiScuola e scuola digitale (LIM e classi 2.0) l'Istituto è in prima linea nella promozione dell'innovazione tecnologica e didattica nelle scuole (www.indire.it).

Dal 2012 fino a tutt'oggi Indire continua affiancando la scuola italiana e promuovendo l'innovazione didattica tramite l'aggiornamento tecnologico e metodologico. E “oltre alle attività legate alla formazione e alla documentazione pedagogica, Indire porterà avanti lo sviluppo di un metodo di valutazione integrato nel sistema d'istruzione nazionale per una scuola all'avanguardia e capace di performances sempre migliori.” (www.indire.it).

In conclusione, si può affermare che la situazione attuale della scuola italiana riguardo l'introduzione delle TIC in ambito scolastico è in continuo progresso e si sono create le condizioni necessarie per avanzare e affrontare velocemente le nuove scommesse di avanguardia che porteranno la scuola verso una totale dimensione digitale e collaborativa d'integrazione didattica. Gli sviluppi e lo sfruttamento didattico di queste tecnologie si vedranno a continuazione nel prossimo capitolo dedicato all'insegnamento delle lingue straniere.

III. LE LINGUE STRANIERE E LE NUOVE TECNOLOGIE

[...] Un sapere che, allo stesso tempo, mostra e nasconde ciò che comunque descrive. Un sapere che, dietro agli arabeschi delle metafore, custodisce, agli occhi delle menti raffinate, verità multiple. Un sapere che lascia ad ognuno il compito di svelare, cioè di comprendere da e per se stessi ciò che è opportuno scoprire. In un certo senso si tratta di un sapere iniziatico.

Michel Maffesoli, *Elogio della ragione sensibile*

L'insegnamento delle lingue straniere è cambiato radicalmente grazie all'introduzione delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione in ambito didattico. Il contributo è stato notevole e si è passati dalla osservazione alla partecipazione attiva nell'approccio comunicativo, con il ruolo protagonista dell'alunno, adesso integrato dentro del panorama culturale europeo della L2/LS. L'emergere delle piattaforme didattiche digitali ha permesso che sia i docenti che i discenti possano interagire nello scambio linguistico che permette l'apprendimento reale, cioè attivo ed effettivo, dal punto di vista comunicativo, culturale e pragmatico. L'importanza di studiare e parlare le lingue straniere è un bisogno umano che ha le sue radici nella comunicazione stessa, che molto bene definisce Nicola Di Laurentis (2013:1) "le parole non hanno frontiere, non conoscono ostacoli, hanno viaggiato e continuano a viaggiare con gli uomini, con i libri, con i commerci e oggi con il *Web*. Tutte le lingue hanno partecipato a questo scambio che ha continuamente arricchito il lessico di ogni popolo".

Nella scuola del XXI secolo sia gli insegnanti che i discenti e anche le strutture scolastiche devono essere preparati per l'utilizzo e lo sfruttamento adeguato delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Con l'avvento delle piattaforme digitali si dà inizio anche alla educazione a distanza che beneficia a tutti coloro che non hanno la possibilità di frequentare fisicamente un centro educativo; e inoltre contribuisce a creare scenari interattivi e dinamici che arricchiscono il processo di apprendimento e insegnamento. Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione assicurano l'interazione e permettono una maggior conoscenza della lingua straniera nonostante la distanza del discente dall'ambiente reale in cui si muovono i madrelingua, grazie all'utilizzo di risorse come il *Chat*, la posta elettronica, i *Forum*, ecc. E favoriscono lo sviluppo dei registri informali (forme colloquiali, dialetti, modi di dire...) Inoltre, facilitano agli allievi l'evoluzione diretta delle lingue naturali secondo il bisogno dei parlanti che le utilizzano. In questo modo, i vantaggi di usare le tecnologie nell'aula sono innumerevoli giacché offrono la possibilità di adattare all'alunno il ritmo di apprendimento e l'accesso ai contenuti e ai livelli più adeguati dentro degli interessi di ogni persona. Secondo LET i FLY (2006:33):

L'efficacia del processo di utilizzo delle TIC nell'insegnamento e apprendimento delle lingue è direttamente legata alla capacità dell'insegnante come attore principale. L'utilizzo del computer e dei *software* ad esso collegati non è di per sé condizione sufficiente per favorire adeguati risultati di apprendimento ovvero per migliorare il processo di insegnamento. Un efficace utilizzo delle TIC nell'insegnamento delle lingue dipende dal sistema educativo di riferimento, dalla formazione del docente, dalla dimensione regionale o nazionale, dalla percentuale di integrazione tra utilizzo in remoto e faccia a faccia, dal tipo di media utilizzati (*elearning*, *mlearning*, *learning*) e dal tipo di connessione.

L'uso delle nuove tecnologie nella L2/LS deve essere adeguato sia dal punto di vista degli obiettivi, dei contenuti e della metodologia del curricolo che dalla prospettiva

fisica e psicologica dei discenti. Deve, allo stesso tempo, motivare e facilitare l'apprendimento e il lavoro dei docenti. Tenendo conto che il materiale esistente in Internet³⁵ deve essere un chiaro esponente della rivoluzione digitale odierna e non la replica del manuale cartaceo.

Le nuove tecnologie permettono la comunicazione sincrona (*Chat*, videoconferenza, ecc.) e asincrona (*Forum*, posta elettronica, ecc.) e permettono anche che l'alunno sia recettore e mittente. Tutto ciò facilita lo scambio, la produzione e la creatività dell'allievo che diventa anche protagonista del processo di apprendimento e insegnamento. L'alunno ha la possibilità di accedere a qualsiasi tipo di informazione utile in rete come appoggio per lo svolgimento dei compiti, affrontando così la sua propria responsabilità dell'autoapprendimento guidato, attraverso, per esempio, dell'ipertesto che offre la possibilità di fare diversi percorsi didattici secondo i propri stili di apprendimento e il livello linguistico.

Nell'apprendimento e insegnamento delle lingue straniere Internet ha un ruolo fondamentale e una serie di funzioni che si studieranno lungo lo svolgimento di questo capitolo. Nell'ambito del CALL, ad esempio, Internet assume i vantaggi dell'insegnamento delle lingue mediante il *software*, nell'ambito dell'autoapprendimento e supera tutte le aspettative, dando maggior importanza allo sviluppo delle abilità orali e promuovendo l'autonomia dei discenti. In questo modo, dall'uso d'Internet si aspetta una maggiore comprensione dei messaggi attraverso i

³⁵ La diffusione di Internet ha segnato un ulteriore passaggio rivoluzionario: il concetto di navigazione tra i contenuti è diventato ancora più ampio affiancandosi al concetto di navigazione tra i discenti e tra loro e i rispettivi docenti o tutor, [...] sviluppa le capacità di ragionare e di scoprire e fornisce la possibilità di costruire percorsi personalizzati, scelti e guidato dal singolo individuo (LET it FLY:30).

media, presentando i contenuti in maniera contestualizzata e attraente cosicché si possa utilizzare e il suo effetto sulla didattica sia più semplice ed efficace, permettendo che sia i docenti che i discenti entrino in contatto con la realtà linguistica e culturale dei dintorni e degli scenari della L2/LS, in tempo reale. “Nell’ambito del CALL, il computer ha assunto ruoli diversi seguendo l’evoluzione delle trasformazioni tecnologiche e metodologiche nel corso degli anni. Possiamo individuare tre fasi, quella comportamentista degli anni Sessanta e Settanta, quella comunicativa degli anni Ottanta e infine quella integrata a partire dagli anni Novanta” (LET it FLY, 2006:34). Nella fase comportamentista³⁶ il computer ha assunto il ruolo di tutor ed ha eseguito una metodologia piuttosto tradizionale, con l’insegnamento prevalente della grammatica e il lessico, secondo gli schemi dell’insegnamento frontale. Il *Communicative CALL*³⁷ stimola la produzione sia scritta che orale dei discenti ed è molto flessibile nelle risposte. Gli studenti diventano così soggetti attivi nel processo di apprendimento e insegnamento. “ In questa fase il computer è *tutor* e *tool* insieme, guida il discente ma offre possibilità di scelta, garantisce la verifica ma stimola l’interazione” (LET it FLY, 2006:35). Secondo lo stesso autore, “la fase integrata propone un ambiente di insegnamento dove ascolto e visione si integrano insieme, dove i *software* offrono canali di comunicazione diversi, scrittura, suono, immagini, movimento e grafica, dove

³⁶ I programmi per l’apprendimento linguistico basati sul comportamentismo rappresentano l’equivalente elettronico dei comuni esercizi su carta. I vantaggi erano piuttosto di tipo pratico: il computer forniva un feedback immediato allo studente e gli consentiva di verificare in tempo reale le proprie capacità di assimilazione, richiamo e riutilizzo di quanto acquisito (LET it FLY, 2006:35).

³⁷ Negli anni Ottanta, in Europa si afferma il Communicative CALL evoluzione che propone l’utilizzo del computer e delle nuove tecnologie finalizzato allo sviluppo delle competenze comunicativo linguistiche: non più solo “batterie di esercizi”, ma anche programmi di videoscrittura, giochi didattici per lo sviluppo della comprensione/prodizione orale e scritta (Toci:1).

le quattro abilità linguistiche³⁸ si combinano in un'unica attività con possibilità di osmosi". Il *World Wide Web* (*www*) offre la possibilità di interagire "senza limiti", attraverso l'uso delle svariate risorse informatiche la cui finalità sarebbe quella di sviluppare nei discenti il bisogno di "imparare a imparare" (Consiglio di Europa 2002:140). In questo modo, la ricerca, il reperimento e lo scambio d'informazione fra i discenti accelera e facilita l'assimilazione dei contenuti e migliora l'apprendimento. In questo contesto le nuove tecnologie della informazione e della comunicazione aprono una catena di possibilità illimitata. "Queste applicazioni e risorse devono essere concepite come possibilitatrici dell'apprendimento, come risorse complementarie in cui il ruolo guida del tutor-professore determinerà la riuscita o il fallimento del processo" (Provencio, 2006:10).

Le nuove tecnologie della informazione e della comunicazione applicate all'insegnamento delle lingue straniere hanno avuto uno sviluppo graduale a partire dalla seconda guerra mondiale. Prima con l'avvento e diffusione della radio –negli anni Quaranta e Cinquanta- e poi con il coinvolgimento della televisione³⁹ a scopo didattico (negli anni Settanta). Nel frattempo nasce il *CALL*⁴⁰ negli stati Uniti, negli anni Sessanta, con lo scopo di sfruttare le risorse che offriva il *software* in campo didattico per facilitare l'apprendimento della L2/LS. Ma è a partire dagli anni novanta⁴¹ quando

³⁸ Comprensione scritta, comprensione orale, espressione scritta ed espressione orale.

³⁹ Con la diffusione della televisione prima e dei prodotti audiovisivi poi si sono parallelamente sviluppati concetti nuovi, metodologie didattiche innovative e processi di apprendimento e insegnamento all'avanguardia (LET it FLY, 2006:29).

⁴⁰ Apprendimento linguistico assistito da computer.

⁴¹ In questi anni il connubio didattica delle lingue e nuove tecnologie è ulteriormente ribadito ed incentivato a livello europeo dalla Commissione Europea nel 2003 con il *Piano d'azione 2004-06*:

avviene la vera rivoluzione tecnologica con la nascita di Internet per completare l'uso delle "glottotecnologie" nell'insegnamento delle lingue. "Inutile dire che Internet, dagli anni 90, ha aperto un mondo di innumerevoli possibilità per l'apprendimento; l'esposizione alla lingua è diventata diretta e reale: quotidiani online, ricerca di informazioni, siti specificatamente dedicati all'apprendimento delle lingue straniere, *Podcasting*, video, scambi via mail, *Social Networking* sono tutti strumenti che lo studente può utilizzare per imparare una lingua" (Toci, 2011:1).

Il computer, quindi, è stato utilizzato da allora come "strumento di supporto" docente e ha sviluppato progressivamente diverse modalità⁴² da utilizzare e trarre profitto nell'insegnamento delle lingue straniere. L'uso effettivo di queste applicazioni informatiche in campo linguistico può evidenziare il fatto che, secondo il progetto LET it FLY (2006:37):

Nell'ipermediale il controllo della macchina da parte dell'utente è totale come unico responsabile del proprio processo di apprendimento. L'utente è libero di scegliere e di navigare tra le informazioni decidendo quali, quante e come consultarle.

Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica e nel 2004 con *European Profile for Language Teacher Education: A frame of Reference* (Toci, 2011:1).

⁴² CAI (*Computer Aided o Assisted Instruction*): istruzione mediata del computer nella quale il sistema permette la correzione basata su risposte, ma non consente un cambiamento della struttura del programma che sta alla base. CBT (*Computer based Training*): è finalizzato all'autoistruzione, puntando più all'acquisizione di abilità piuttosto che di concetti e nozioni. CMC (*Computer Mediated Communication*): indica qualsiasi tipo di comunicazione che avviene attraverso il computer. CML (*Computer Managed Learning*): riguarda principalmente la selezione e l'uso del software e dei media nell'ottica di una gestione organizzativa dell'apprendimento. CAL (*Computer Assisted Learning*): il calcolatore viene usato come supporto dal docente che organizza e controlla l'attività di apprendimento. WBT (*Web Based Training*; videostreaming): teleconferenze, le audio/video/computer conferenze, le videolezioni in streaming digitale (in simultanea e in remoto), la classe virtuale (partecipazione sincrona, applicazioni condivise, lavagne virtuali, comunicazione interattiva (LET it FLY, 2006:32).

L'ipermediale rende l'utente protagonista perché permette di scoprire, facilita l'autostima, dà sicurezza, garantisce libertà di accesso e modalità di fruizione. L'evoluzione tecnologica ha portato negli anni al passaggio dall'ipertesto ai testi ipermediali. Nell'ipertesto era possibile accedere tramite *link* ad altre pagine ipertestuali: navigazione modulare, selezione dei concetti, *editing* degli stessi, grafica e oggetti, collegamenti e schemi, sistemi di gerarchia tra i concetti (mappe concettuali), dinamicità. Con la diffusione di Internet si è passati ai prodotti ipermediali dove in singole videate sono presenti più elementi a diversi livelli di fruizione e intervento che offrono stimoli integrati.

Grazie al supporto didattico delle nuove tecnologie si può accedere ad una ampia varietà di applicazioni utili per dinamizzare, complementare e stimolare l'apprendimento delle lingue straniere. Al giorno d'oggi si può disporre dell'appoggio docente delle reti sociali, i *Blog* e i *Wiki* che contribuiscono all'incremento e ulteriore sviluppo dell'apprendimento collaborativo in cui il processo avviene fra i discenti con il contributo e guida del docente⁴³ che minimizza o addirittura annulla il ruolo tradizionale di protagonista assoluto, cioè agente attivo del processo di apprendimento/insegnamento. La transizione avviene a favore del discente che passa ad essere soggetto attivo e non più passivo come accadeva in passato. Il discente deve,

⁴³ In questo contesto cambia sicuramente il ruolo dell'insegnante che diventa colui il quale organizza occasioni di apprendimento permettendo all'alunno di partecipare alla costruzione del proprio sapere (co – costruzione del sapere). Anche agli insegnati viene richiesto un nuovo tipo di lavoro. Il materiale didattico di partenza assume forme nuove (semilavorati, tracce di lavoro, frames di riferimento progettate e realizzate da team di esperti) e richiede che gli insegnanti lo modifichino, completino e adattino in base alle esigenze che emergono quotidianamente nelle classi. Questo richiede sicuramente un investimento degli insegnati non facilmente quantificabile in termini monetari ma che deve essere tenuto in debito conto, anche in termini di eventuali miglioramenti retributivi, se si vogliono disegnare politiche scolastiche efficaci (Braga, 2011:6).

perciò, acquisire le competenze digitali⁴⁴ necessarie per affrontare il percorso didattico offerto e condizionato dalle nuove tecnologie della informazione e della comunicazione.

Le risorse tecnologiche che contengono audio e video sono state da sempre utilizzate dai docenti nella didattica delle lingue straniere, dai nastri agli audiofiles. “La multimedialità ha permesso il passaggio da un utilizzo passivo degli strumenti audio ad uno attivo con la possibilità di intervenire nelle tracce audio tramite sintetizzatori vocali per la verifica fonetica dei termini” (LET it FLY, 2006:43); e maggiore è stato lo sviluppo del video⁴⁵ grazie all’utilizzo di www.youtube.com nella dinamica di apprendimento linguistico e alle possibilità di immersione culturale da esso concesso, facilitandoci, l’acquisizione di un’altra lingua attraverso il percorso virtuale degli entorni reali della società della lingua di arrivo.

Viene così assicurata la valenza cognitiva di gesti, prossemica, pronuncia, intonazione in contesti naturali. Grazie alle nuove TIC le immagini possono essere suddivise in scene, modificate, ricollocate, isolate e riascoltate offrendo spunti all’apprendimento del tutto nuovi e stimolanti. Alle immagini si possono altresì affiancare testi, sottotitoli, pillole di approfondimento (*pop up*), rimandi (*bookmark*), collegamenti con la lingua madre, parallelismi con altre lingue, cambio della lingua contrastiva. Sono

⁴⁴Le competenze digitali sono competenze di tipo multidimensionale complesso e interconnesso: presuppongono le capacità di base (lettura, *numeracy*, *problem solving*) e integrano abilità e capacità di natura cognitiva, relazionale e sociale. Una delle competenze che la scuola odierna dovrebbe formare è anche *digital literacy* ovvero il saper usare con padronanza e spirito critico le tecnologie che diventano quindi uno strumento funzionale al processo formativo. Sebbene non esistano ancora delle misure oggettive per valutare le effettive abilità nell’uso critico dei media digitali da parte degli studenti, vi è la convinzione che queste competenze debbano essere monitorate con attenzione poiché sembra stia emergendo un nuovo divario sociale basato sul diverso accesso ai media digitali (Braga, 2011:1).

⁴⁵ L’utilizzo del video permette ai discenti di acquisire elementi legati alla comunicazione, di interagire e interfacciarsi con colleghi reali e virtuali, fare incontri, risolvere problema, testare le proprie capacità di dialogo (LET it FLY, 2006:44).

strumenti largamente utilizzati sia in classe che nella formazione a distanza. I docenti ricorrono ampiamente al video per supportare la comprensione della lingua orale e per favorire l'apprendimento corretto della pronuncia dei vocaboli (LET it FLY, 2006:44).

La televisione ⁴⁶ e il telefono ⁴⁷ hanno anche un ruolo molto significativo nella didattica della L2/LS, incrementando informazione e sviluppando le abilità e le competenze linguistiche dei discenti. Un altro strumento molto effettivo nella didattica delle L2/LS è il *Podcast* o archivio di suono che facilita l'accesso al materiale radiofonico e televisivo. Tutte queste risorse, applicate alla didattica, possono ottimizzare la dinamica docente-giacché, secondo Krashen (1982) e Mariella Proietta (1997:2):

La linguistica applicata offre varie modalità di approccio al rapporto fra teoria e pratica. Alcune volte gli studi teorici coesistono con la pratica dell'insegnamento ed hanno scarso ritorno intellettuale. Altre volte i ricercatori e gli insegnanti lavorano insieme verso traguardi comuni nella classe e nell'ambiente dell'educazione. L'approccio più significativo è quello in cui teoria e pratica si integrano ed interagiscono. I ricercatori sperimentano nella classe il materiale significativo dal punto di vista teorico ed in base ai risultati lo selezionano e lo sviluppano. Essi collaborano con gli insegnanti indagando sull'uso e sull'impatto di nuovi materiali e strategie, effettuando una ricerca nell'apprendimento degli studenti. In questo caso si parla di principio della complementarità che viene sostenuto dall'approccio interazionista.

⁴⁶ Sia terrestre che satellitare, la televisione, in diretta ovvero in differita, permette di accedere a situazioni di apprendimento reali, contesti culturali di riferimento legati alla lingua, momento autentici di cambio di contesto. Questi sistemi consentono un rapporto con la lingua sempre aggiornato nel mondo reale di soggetti madrelingua (LET it FLY, 2006:44).

⁴⁷ Il telefono è uno strumento tradizionale che ha risolto in alcuni casi problema legati all'interazione soprattutto nelle modalità di formazione non in presenza. Dai telefoni analogici si è passati a quelli che utilizzano le fibre ottiche nel caso del VOIP. Si può oggi utilizzare il telefono collegato al PC ovvero ad un modem oppure usare lo stesso PC come telefono tramite l'utilizzo di cuffie e microfono (LET it FLY, 2006:45).

Nell'attualità i docenti hanno la possibilità di avere a disposizione degli strumenti tecnologici di supporto didattico che possibilitano e facilitano l'acquisizione delle competenze linguistiche: le piattaforme *E-learning* che ormai si possono creare gratuitamente in *Moodle*, il *Dropbox* per la collaborazione fra docenti e discenti di informazione e documentazione, oltre all'immagazzinamento di attività didattiche e lavori di ricerca, i sistemi di videoconferenza, le lavagne interattive multimediali ⁴⁸, ecc. Queste risorse si utilizzano nelle scuole di oggi e nelle cosiddette *Aule 2.0*; ed è la prospettiva del progetto europeo che in alcuni paesi incomincia a mettersi in prova, cioè, l'*Aula 3.0* di cui si parlerà in maniera approfondita nei seguenti capitoli di questo lavoro. Tutto ciò vuol dire che si va verso la creazione di uno scenario educativo totalmente digitale e uno spazio fisico adattato alle nuove tecnologie per soddisfare il bisogno delle nuove generazioni, ormai sommerse in un'altra dimensione, diversa dalla tradizionale e conosciuta da tutti. Si aspetta, da tutto ciò, un gran passo in avanti nel processo di apprendimento/insegnamento alle soglie di una nuova società molto più esigente. Per questa ragione, fondamentalmente, nella scuola di oggi l'apprendimento delle lingue straniere deve essere totalmente innovativo, "favorendo l'interazione e la motivazione, facendo vivere la lingua, ponendo lo studente al centro del processo di apprendimento grazie ad attività multisensoriali e multimediali che agiscano sui diversi sistemi di rappresentazione (Toci, 2011:2). Già nel lontano 1998 il professore Serra Borneto affermava:

⁴⁸ La Lavagna interattiva multimediale (LIM) è uno strumento che permette al docente di lingue l'utilizzo di molteplici applicazioni e risorse, proponendo in classe risorse online, video, audio, oppure documenti, presentazioni, immagini, esercizi interattivi predisposti *ad hoc* dal docente stesso per il rinforzo di aspetti comunicativo linguistici o grammaticali in base alle esigenze degli studenti (Valentina Toci, 2011:2).

Nel complesso appare chiaro che l'evoluzione delle proposte di insegnamento negli ultimi anni va dall'applicazione di metodi solidamente incentrati sulla lingua e la descrizione sistematica delle sue caratteristiche, in cui l'insegnante svolge un ruolo dominante, via via verso approcci sempre più eterogenei, che fanno leva su un ruolo più attivo del discente e quindi attenti alle sue esigenze e ai suoi bisogni. La lingua si identifica sempre di più con una serie di comportamenti (individuali, sociali, interculturali) che sfuggono ad una sistematizzazione precostituita e l'insegnante in linea di principio deve essere estremamente elastico, reattivo, autonomo nella concezione e nella gestione della didattica (Serra Borneto:1998, in Toci, 2011:2).

III.1 L'apprendimento/insegnamento della L2/LS e gli strumenti di supporto glottotecnologici

Con lo sviluppo delle TIC sono molti gli strumenti a disposizione della programmazione didattica per l'apprendimento/insegnamento delle lingue straniere. In questo capitolo si tratteranno i più utilizzati e conosciuti. Bisogna, anzitutto, chiarire che l'apprendimento di una L2/LS tramite il supporto tecnologico necessita predisporre del materiale adeguato che deve essere sequenziato didatticamente con degli obiettivi determinati e dentro le competenze suggerite secondo il livello linguistico di apprendimento; e deve seguire un ordine stabilito dall'input che orienta gli alunni e facilita l'interazione con il conseguente risultato e valutazione. Secondo Chapelle (in Mariella Proietta, 1998:3) è necessario che:

le caratteristiche linguistiche dell'input vengano rese salienti ed evidenziate; gli allievi vengano guidati alla comprensione degli aspetti semantici e sintattici dell'input linguistico modificato secondo strategie quali la ripetizione, la semplificazione e la diminuzione della velocità; si rispetti la necessità di stimolare ad una produzione adatta alle competenze e mirata alla comunicazione reale; vi sia la possibilità di individuare e correggere errori nella produzione che può essere analizzata dal computer e/o costituire materiale per la riflessione linguistica; gli allievi possano interagire nella lingua studiata anche attraverso il mouse o gli *hypertext links*

modificando la loro acquisizione tramite la *negotiation of meaning*; sia possibile eseguire dei compiti nella lingua studiata sfruttando al massimo l'opportunità di una buona interazione lavorando sia individualmente che in gruppo.

Uno degli strumenti utilizzati con finalità didattiche è il *Podcast*, il cui sfruttamento nella classe di L2/LS risulta essere di profitto in quanto facilita lo sviluppo delle abilità linguistiche, soprattutto la comprensione orale. Si può dire che è il ruolo che ha oggi la radio nella didattica giacché si tratta di programmi di radio organizzati e disponibili in rete per qualsiasi tipo di utente; e certamente il docente ne fa uso e ricava profitto nelle attività didattiche. Al rispetto è conveniente menzionare il Progetto didattico *Poseidon* proposto e portato a termine da un gruppo di docenti, fra loro, Maria Celauro, Claudia Califano, Franco Maiorano e Anna Papapicco, nell'area dello sfruttamento delle nuove tecnologie con finalità didattiche. *Dal Fumetto al Podcast* è un progetto interdisciplinare che dimostra com'è possibile programmare e lavorare insieme con degli obiettivi comuni. Non soltanto hanno partecipato gli insegnanti di inglese, francese e italiano ma anche quelli di storia, dandogli una dimensione interculturale e plurilinguistica e portando avanti un'iniziativa didattica d'avanguardia; cioè l'uso del *Podcast* nella classe di L2. Così presentano gli autori il progetto:

La proposta di realizzare un radio film consiste nella trasposizione audio di un testo fumettistico o cinematografico, registrato e rivolto all'ascolto con lettore MP3. Gli studenti dovranno adattare il testo, interpretare i dialoghi, aggiungere effetti sonori e musiche. Questa riduzione per la radio può certamente essere un buon esercizio didattico nella lingua madre e nella lingua straniera. D'altra parte la lettura stessa, in quanto interpretazione del testo, è a sua volta uno strumento educativo e il suo uso investe la formazione stessa della personalità, con rilevanti implicazioni psicologiche. Il valore didattico ed educativo di una riduzione radiofonica, dipende da alcune condizioni ottimali che favoriscono la coesione del gruppo classe e, insieme, inducono lo sviluppo di abilità individuali: la capacità di sintesi in ambito scritto (il testo è destinato alla lettura), la lettura intonata a più voci seguendo il senso (drammaticità,

comicità, stupore, interlocuzione, resoconto, ecc.), la padronanza della propria emotività attraverso il controllo della voce e della dizione (Celauro *et alii*, 2009:1).

La finalità didattica di questa risorsa tecnologica è avvantaggiata se si dispone della struttura adeguata. Nell'*Aula 2.0*⁴⁹ è possibile creare una sequenza didattica e proiettarla facendo uso della lavagna interattiva multimediale che ne facilita la trasmissione dei contenuti di maniera dinamica e stimolante. Le scuole che sono dotate di questo materiale tecnologico hanno una varietà illimitata di risorse per svolgere le attività didattiche e portare gli avanzi tecnologici ai più giovani che sono nati nell'era digitale e fanno uso di essi in modo naturale e spontaneo, giacché fanno parte della loro vita quotidiana e del modo di pensare e di vedere la realtà che gli circonda. Grazie all'uso di questa risorsa tecnologica (Valentina Toci, 2011:3) l'insegnante di lingua può:

Proporre in modo innovativo le risorse che abitualmente si utilizzano con gli studenti; trasporre le consuete attività didattiche del libro di testo in versione multimediale amplificandone le potenzialità didattiche; integrare la lezione con risorse autoprodotte e reperibili online spaziando tra varie tipologie di esercitazioni [...] con il vantaggio di poter modificare e aggiornare in qualsiasi momento le attività che, essendo salvate in formato digitale, sono riutilizzabili e modificabili ogni volta che sia necessario; promuovere lo sviluppo delle competenze comunicative e delle conoscenze linguistiche e grammaticali.

Il testo è la risorsa più facilmente reperibile e usata sia dai docenti che dai discenti nell'approccio didattico. Attraverso la rete si hanno a disposizione le più svariate

⁴⁹ L'aula 2.0 valorizza l'attuazione di più modelli di innovazione didattica che possano generare buone pratiche d'utilizzo delle tecnologie. Il legame tra didattica e contesto impone infatti che lo sviluppo delle nuove modalità di apprendimento proceda di pari passo con la configurazione di spazi innovativi (Mura, 2011:1).

tipologie testuali che permettono di raggiungere gli obiettivi didattici e di avvicinare i discenti alla cultura della lingua di arrivo. Dal testo all'audio o viceversa, con l'appoggio del *Podcast* e delle letture guidate secondo il tema e gli obiettivi prefissati nella programmazione didattica. In questi punti confluiscono le diverse risorse glotodidattiche. Mariella Proietta (1997:4) lo spiega molto bene in questo modo:

La connessione in rete permette anche di usare motori di ricerca per la ricerca libera o guidata di informazioni anche relative alla civiltà ed alla cultura nella lingua studiata, di effettuare una valutazione formativa e sommativa *on-line*, di cercare *software* mirato ad attività particolari, di entrare a far parte di comunità *on-line* in cui incontrare altri studenti della lingua studiata arrivando ad essere collegati in videoconferenza. Il materiale proveniente da internet può essere inserito nel programma di lingua straniera con tre approcci diversi ovvero attraverso lezioni stabilite dall'insegnante, lezioni facilitate dall'insegnante e lezioni determinate dallo studente. Le pagine *web* possono essere usate per studenti che sono principianti, intermedi ed avanzati cercando ovviamente di adattare la difficoltà dei compiti richiesti ai livelli e seguendo i principi della selezione e della gradazione.

Tutto questo è possibile grazie al supporto delle nuove tecnologie della informazione e della comunicazione messe a disposizione della didattica e inserite tramite le strutture tecnologiche dell'*Aula 2.0*.

III.1.1 Le risorse comunicative sincrone e asincrone: *Chat*, *Forum*, *Posta Elettronica* e *Videoconferenza*.

Le sale di *Chat* permettono la comunicazione in tempo reale. La *Chat*⁵⁰ è una risorsa utilizzata nell'insegnamento delle lingue straniere a partire dal livello B1 del *Quadro*

⁵⁰ Servizio che rende possibile, mediante apposito software, una 'conversazione' fra due o più interlocutori, costituita da uno scambio di messaggi scritti che appaiono in tempo reale sul monitor di ciascuno di essi. (www.Treccani.it)

Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, dovuto alla celerità degli interventi che gli alunni di livelli più bassi non hanno acquisito ancora. In Moodle⁵¹, ad esempio, si possono registrare le sessioni di *Chat* in modo che il docente possa analizzarle posteriormente e commentarle con gli alunni. Le *Chat* forniscono un' approssimazione alla lingua colloquiale; perciò, al rispetto Stefania Spina dell'Università per Stranieri di Perugia (1998:9), riferisce che:

questo tipo di interazione acquista una rilevanza ancora maggiore se si considera il tipo di lingua che in essa viene utilizzata: pur trattandosi di produzioni scritte, esse sono prive di una caratteristica tradizionale di questa varietà di lingua, che è lo scarto temporale esistente tra un messaggio e un altro. In IRC lo scambio di battute avviene in tempo reale, come se si trattasse di una conversazione parlata, di cui manca tuttavia la dimensione "faccia a faccia", con tutto quello che essa comporta (pronuncia, tratti prosodici, tono di voce, espressioni del viso, ecc.). La lingua usata nella comunicazione telematica in tempo reale è dunque, come diversi studi hanno sottolineato, una varietà scritta che tende fortemente verso quella parlata, di cui si sforza di mutuare i registri e assumere le coloriture. Le sue caratteristiche

⁵¹Software open source appartenente alla categoria delle piattaforme e-learning o VLE/LMS (*Virtual learning environment/Learning management system*). M. consente di allestire e gestire classi virtuali basate sul web, costituite da risorse (per es., documenti e file multimediali) e attività (come web forum, wiki, quiz e molte altre, inclusa la gestione di learning object SCORM, *Shareable content object reference model*, e la compatibilità con altri standard internazionali dell'e-learning, come IMS, *Instructional management system*, e AICC, *Aviation industry computer-based training committee*). Può essere installato su un server dotato di linguaggio PHP (*Hypertext preprocessor*) e database SQL (*Structured query language*), per es. MySQL. Il progetto, partito nel 2002 a opera dell'australiano Martin Dougiamas, si è rapidamente diffuso a livello mondiale come numero di installazioni (più di 70.000 siti registrati al dicembre 2011, incluse alcune grandi istituzioni, per es. la Open University) e soprattutto come comunità internazionale degli utilizzatori e degli sviluppatori (più di un milione di utenti), i quali hanno anche prodotto un ampio numero di moduli aggiuntivi e di traduzioni (più di 80 lingue diverse). I progettisti hanno sempre rivendicato per M. un approccio pedagogico innovativo, basato sul costruttivismo sociale. Anche se questo aspetto non risulta così evidente nel software, esso ha probabilmente contribuito all'estesa popolarità del progetto (www.treccani.it).

fondamentali sono la essenzialità (nella scelta di strutture sintattiche semplici, spesso ellittiche, e di un lessico stringato, colloquiale e di alta frequenza), la concisione e il tentativo di rappresentare in forma scritta le caratteristiche del parlato [...] Data questa natura intermedia tra scritto e parlato della lingua utilizzata, alcuni credono di vedere in IRC uno strumento per esercitare la produzione scritta e al tempo stesso per stimolare anche quella orale; anche se quest'ultimo punto ha ancora bisogno di una verifica sperimentale, resta tuttavia il fatto incontestabile che questo tipo di interazione di rete rappresenta uno strumento prezioso per stimolare la produzione scritta in una situazione comunicativa reale. Per quanto riguarda la realizzazione concreta di attività di apprendimento linguistico in IRC, lo stimolo iniziale è dato dal docente: egli fornisce un tema di partenza, guida la discussione, ne determina il contesto. La sua interazione con gli studenti somiglia per certi aspetti a quella del laboratorio linguistico tradizionale: egli può infatti leggere le produzioni scritte di tutti gli studenti, ma anche entrare in comunicazione con i singoli, per segnalare errori o correzioni particolari, sempre continuando a tenere sotto controllo i messaggi di tutti gli altri.

Un'altra risorsa sincrona molto utilizzata nell'insegnamento delle lingue straniere è la posta elettronica⁵², ideale nel rapporto comunicativo fra gli insegnanti e gli alunni o fra

⁵²E-mail, in informatica, forma contratta dell'inglese *electronic mail* (posta elettronica); servizio di rete di messaggistica asincrona. I provider offrono agli utenti tale servizio previa registrazione e assegnazione agli stessi di un indirizzo e. che li identifica univocamente, composto di due parti separate dal simbolo @ (da leggere *at*, in inglese): la prima parte identifica l'utente, la seconda il provider. Il messaggio può essere costituito da un semplice testo oppure può contenere file allegati (detti *attachment*), il cui uso è regolato dal protocollo MIME (*multipurpose internet mail extensions*). Il servizio può essere usato tanto sulle Intranet quanto su Internet grazie ai protocolli SMTP (*simple mail transfer protocol*), per l'invio, e POP (*post office protocol*), per la ricezione. Quando il server SMTP (v. *fig.*) riceve il messaggio, provvede a inoltrarlo attraverso la rete fino al server SMTP del destinatario, il quale consegna il messaggio al destinatario quando quest'ultimo, collegandosi al suo fornitore del servizio, decide di consultare, mediante il protocollo POP di cui sopra, la sua casella postale. Il calcolatore che funge da server SMTP per l'inoltro dei messaggi è molto spesso lo stesso che funge da server POP per la consultazione della casella postale. Rispetto ad altri sistemi di messaggistica, il servizio di posta elettronica gode di notevoli vantaggi: il suo recapito è quasi istantaneo, contro la lentezza della posta tradizionale; avviene anche se l'utente destinatario non è presente, al contrario della comunicazione telefonica; permette agevolmente l'invio di uno stesso messaggio a più utenti, al contrario della posta tradizionale e del servizio telefonico; è possibile inviare file; il messaggio viene reso disponibile in forme

gli stessi alunni o gli stessi insegnanti, trasmette informazione e permette la risposta simultanea. La posta elettronica contribuisce a chiarire i dubbi che i discenti trovano nel processo di apprendimento/insegnamento e favorisce la verifica e la valutazione in quanto veicolo di trasmissione di compiti e risultati di essi. Si può utilizzare per scrivere testi formali e informali, fare e ricevere lezioni a distanza, correggere materiale didattico e valutare i contenuti dei lavori nell'aula o fuori di essa. "Fra i vantaggi che questa risorsa elettronica offre alla classe presenziale si trovano: un alto livello di motivazione nello scambio di informazione reale, una maggiore quantità e qualità del discorso [...] e una maggiore autonomia dell'alunno" (Cruz-Piñol, 1999:2). "Un esperimento interessante di uso didattico della posta elettronica è infine quello della *International E-Mail Network*, una rete composta da studenti di madrelingua diversa che, attraverso messaggi di *e-mail* si aiutano a vicenda in tandem nel processo di apprendimento dell'altra lingua" (Spina, 2005:8). Per Andrea Rizzotto, invece (2005:1):

l'e-mail è un mezzo asincrono dato che la comunicazione, attraverso spedizione e ricezione delle lettere elettroniche tra gli utenti, avviene in momenti separati, così come nei *discussion forums* (gruppi di discussione). Le *chat rooms* (stanze virtuali in cui si "chiacchiera" su determinati argomenti) sono invece dei mezzi sincroni, il che significa che più utenti sono presenti in una stanza allo stesso momento e la comunicazione è effettuata in tempo reale."

Inoltre, "attraverso le *Chat* (abbreviazione di *chat rooms*) si può comunicare con nativi della lingua straniera e inoltre migliorare le abilità di scrittura in un contesto autentico che mima, grazie all'uso di brevi messaggi, la comunicazione parlata" (Godwin-Jones, 2003, in Andrea Rizzotto, 2005:1).

che possono essere memorizzate ed elaborate mediante diffusi programmi applicativi da parte del destinatario (www.treccani.it).

In quanto alla funzione didattica dei *Forum*⁵³ si può dire che essi contribuiscono all'apprendimento in quanto risorse asincrone di supporto didattico nell'interazione scritta di contenuti e attività fra i docenti e i discenti; permettono la creazione di dibattiti su temi culturali e aspetti linguistici della lingua di arrivo e facilitano l'informazione pubblica di date importanti, orari di lezioni e di esami, tutorie, ecc. Per Rossi (2003, in Francesca Zanon, 2009:1) “un *Forum* diventa un ambiente di apprendimento virtuale quando è, un luogo dove si svolge un percorso di apprendimento che relaziona il bagaglio culturale, le scelte metodologiche, il contenuto disciplinare, il percorso progettuale, e il contesto educativo; e supporta l'allievo nella percezione e ricostruzione di un progetto”. Per Calvani (2007, in Francesca Zanon, 2009:1) “il *Forum* costituisce uno dei sottosistemi di comunicazione che possono essere utilizzati all'interno di un processo didattico e formativo, soprattutto in ambito didattico, il *Forum* può essere efficacemente utilizzato per costruire collaborativamente percorsi di conoscenza, in un alternanza proficua di produzione di idee personali e negoziazione di punti di vista con gli altri partecipanti.” I *Forum*, inoltre, si possono usare sia nell'educazione a distanza che in quella presenziale, grazie alla flessibilità temporale

⁵³ In Internet, tipo di comunità virtuale di utenti con interessi comuni, che aprono e partecipano a discussioni dedicate a un argomento specifico. I f. sono tra gli strumenti di messaggistica web più antichi e utilizzati su Internet; sfruttano un sistema gerarchico che è in grado di garantire al suo interno una struttura funzionante, dove il lavoro di gestione di amministratori e moderatori (molte volte nominati dagli stessi utenti) regola la discussione mantenendola all'interno di un tema prescelto e con i giusti toni. L'attività svolta nei f. è paragonabile più a quella che si svolge mediante la posta elettronica, piuttosto che alle chat o ai social network: lo scambio di opinioni avviene infatti in maniera asincrona, ossia senza che sia necessaria la presenza contemporanea di tutti i partecipanti alla discussione. I f. rappresentano la scelta più diffusa di assistenza online da parte delle aziende, che li utilizzano anche come strumenti interni di comunicazione e di rilascio informazioni per i propri dipendenti (www.treccani.it).

delle domande - risposte che permettono la riflessione e la preparazione organizzata e programmata dei contenuti in discussione fra due o più utenti.

Non bisogna dimenticare, in modo assoluto, il ruolo che la videoconferenza apporta all'insegnamento a distanza, uno strumento sincrono che contribuisce ad accorciare distanze e a migliorare la didattica delle lingue straniere, secondo Stefania Spina (1998:10) "il suo sviluppo e la sua utilizzazione concreta in questo campo dipendono però in modo determinante dalla velocità in cui è possibile trasmettere i dati audio e video [...] con gli enormi vantaggi di realizzare una interazione conversazionale a distanza potendo vedere, oltre che sentire, i propri interlocutori." Oggigiorno è una delle risorse più utilizzata nella educazione a distanza, dentro e fuori le piattaforme *E-learning*, e di cui si parlerà più avanti.

III.2 Il Web 2.0 e la Telecollaborazione

Non si può parlare di telecollaborazione⁵⁴ senza nominare le risorse di cui si serve il lavoro collaborativo, si tratta degli strumenti che fanno parte del cosiddetto *Web 2.0*⁵⁵;

⁵⁴La telecollaborazione permette di realizzare progetti di lavoro collaborativo tra gruppi di studenti appartenenti a zone geografiche distanti e con diverso fuso orario; attraverso l'uso di strumenti social network comunemente disponibili e consente lo sviluppo di competenze linguistiche, comunicative, culturali e digitali (http://intent-project.eu/sites/default/files/INTENT_flyer_IT.pdf).

⁵⁵ Il termine, apparso nel 2005, indica genericamente la seconda fase di sviluppo e diffusione di Internet, caratterizzata da un forte incremento dell'interazione tra sito e utente: maggiore partecipazione dei fruitori, che spesso diventano anche autori (blog, chat, forum, wiki); più efficiente condivisione delle informazioni, che possono essere più facilmente recuperate e scambiate con strumenti peer to peer o con sistemi di diffusione di contenuti multimediali come Youtube; affermazione dei social network. Nuovi linguaggi di programmazione consentono un rapido e costante aggiornamento dei siti web anche per chi non possieda una preparazione tecnica specifica. Il fenomeno è ancora in fortissima evoluzione (www.treccani.it).

cioè, i *Blogs* e i *Wiki*, principalmente; ma di esse si tornerà a parlare e ad approfondire più avanti. Anzitutto, bisogna accennare che a partire dagli anni Novanta si sono sviluppati progressivamente i progetti di telecollaborazione che si conoscono nell'attualità, essi sono stati dei progetti indirizzati all'apprendimento linguistico reciproco fra due lingue e culture in contrasto; cioè, l'immersione e l'integrazione culturale in linea di madrelingua di due paesi differenti. In questo settore è importante sottolineare il contributo di Michael Byram⁵⁶ nell'analisi degli scambi interculturali. Egli indica quattro criteri basilari: l'interesse nella conoscenza del modo di vivere degli altri e la presentazione della propria cultura ad altri individui, l'abilità nel cambio di prospettiva, la conoscenza della cultura propria e altrui per la comunicazione interculturale e la conoscenza sul processo di comunicazione interculturale. Questi criteri impostano il rapporto interculturale e facilitano l'apprendimento linguistico tramite l'interferenza continua dei contesti socioculturali, senza di cui non è possibile un apprendimento efficace delle lingue straniere. Per completare l'idea di Byram, Bianconi (2001:28) accenna che:

Il modello della ICC⁵⁷ elaborato da Byram è, dunque, composto da quattro competenze fondamentali: interculturale, linguistica, sociolinguistica e discorsiva. Tuttavia, mantenendo le categorie utilizzate da Van Ek, Byram non porta a

⁵⁶ Michael Byram è professore emerito dal 2008. Dopo essere stato nominato ad un posto nella formazione degli insegnanti presso l'Università di Durham nel 1980, ha svolto ricerche sulla formazione delle minoranze linguistiche, l'istruzione in lingua straniera e studente di residenza all'estero. Ha curato studenti di dottorato in studi interculturali, l'insegnamento della lingua e dell'educazione comparata. Ha pubblicato numerosi libri e articoli, tra cui, più recentemente, *Insegnamento e valutazione Intercultural Competence comunicativo; Insegnanti di Lingue, Politica e culture* (con Karen Risager); *Dalla lingua straniera alla educazione alla cittadinanza interculturale*; ed è l'editore del *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*.

(<https://www.dur.ac.uk/research/directory/staff/?mode=staff&id=613>)

⁵⁷ Competenza comunicativa interculturale.

compimento il suo tentativo di ridefinire la competenza comunicativa in termini di interculturalità. Ci sembra, infatti che le abilità complessive dell'*intercultural speaker*, così come descritte dal modello, si limitino alla correttezza linguistica, all'appropriatezza sociale e al rispetto delle convenzioni testuali — risultando, quindi, ancora troppo vicine alla definizione di competenza comunicativa proposta da Hymes⁵⁸ — ma non comprendano un'effettiva capacità di esprimersi in maniera culturalmente autentica.

Nello scambio interlinguistico e interculturale, afferma Bianconi (2001:60) ancora:

[...] il parlante non-nativo deve percepire se stesso nel ruolo non di semplice imitatore del parlante nativo, ma piuttosto di attore sociale che interagisce con altri attori sociali, su una scena comunicativa particolare. Su questa scena internazionale, che è diversa da quella che di solito ospita parlanti esclusivamente nativi, entrambi gli interlocutori hanno dei ruoli significativi ma diversi, e lo straniero che conosce qualcosa sia della propria cultura che di quella dell'interlocutore, è in una posizione di vantaggio che gli attribuisce un potere almeno uguale, se non superiore, a quello del parlante nativo.

Lo scambio si produce fra individui che hanno una concezione culturale simile e diversa, secondo gli argomenti trattati e la forma di pensare e di concepire la vita di ogni singolo individuo e dei dintorni culturali. Perciò, nel processo comunicativo è normale che ci siano vantaggi e svantaggi a favore e contro gli interlocutori. Ma, senza dubbio, i vantaggi hanno un peso in più giacché alla fine dello scambio linguistico e culturale gli alunni acquisiscono la lingua attraverso l'esplorazione culturale; e inoltre, da un punto

⁵⁸ Hymes dunque affermava che una persona era dotata di competenza comunicativa quando era capace di scegliere “quando parlare, quando tacere, e riguardo a che cosa parlare, a chi, quando, dove, in che modo”. Per competenza comunicativa intendiamo la capacità di ricavare un numero di informazioni comprendendo alcune parole, interpretando il contesto in cui queste frasi sono emesse e sfruttando la nostra conoscenza generale del mondo. La nostra conoscenza del mondo, la lettura dei contesti dove avviene lo scambio comunicativo, le inferenze permettono ad ognuno di noi di orientarsi, senza ricorrere alla competenza linguistica, la quale si articola in capacità di “fare lingua”, “fare con la lingua”, conoscere i linguaggi verbali e non verbali (http://it.wikipedia.org/wiki/Competenza_comunicativa).

di vista sociolinguistico e pragmatico gli alunni imparano a comportarsi in modo adeguato secondo i contesti in cui utilizzano la lingua.

Così, nell'era post-moderna, il problema dell'identità consiste nel come costruiamo, percepiamo, interpretiamo e presentiamo il nostro "Sé" a noi stessi e agli altri. Il pensiero post-moderno contemporaneo ha ormai rigettato la nozione essenzialista e razionalista dell'identità per basarsi su una nozione costruttivista. [...] A causa della natura stessa dei processi di socializzazione, l'identità soggettiva diventa un'entità precaria, poiché dipende dai rapporti degli individui con gli altri, che possono sia cambiare che scomparire. Il problema dell'affermazione dell'identità diventa, quindi, di importanza primaria (Bianconi, 2001:63).

Non si possono scartare però dei punti negativi che in qualche caso sarebbero il risultato di fraintesi che non si riescano a chiarire bene o dei conflitti su aspetti negativi o topics della cultura degli interlocutori. In ogni caso lo scambio sempre avrebbe più punti a favore giacché porta al profitto linguistico e culturale e arricchisce la pluriculturalità, che secondo la Divisione delle Politiche Linguistiche del consiglio d'Europa (2009:9) "comporta il fatto di identificarsi con almeno alcuni dei valori, delle credenze e/o delle pratiche di due o più culture, e di acquisire le competenze linguistiche e comportamentali necessarie per prendere parte attivamente a quelle culture."

Lo scambio non avviene senza la programmazione né la preparazione dei cosiddetti task telecollaborativi, cioè, delle attività linguistiche e culturali a scopo didattico, valutabili e non valutabili. Queste attività, per essere effettive, devono riunire certe caratteristiche tenendo conto dell'organizzazione, le tematiche e gli obiettivi proposti nella sequenza didattica. I task devono, inoltre, considerare: gli alunni a cui vanno rivolte; il livello linguistico degli interlocutori; i principali aspetti socioculturali della lingua di arrivo; lo sviluppo delle competenze linguistiche, fonologiche, lessicali, pragmatiche e

sociolinguistiche; lo sviluppo prioritario della competenza interculturale; l'integrazione delle nuove tecnologie della informazione e della comunicazione. Questo ultimo aspetto è fondamentale nella telecollaborazione, la scelta adeguata delle risorse tecnologiche che rendano lo scambio veramente produttivo e facilitino l'apprendimento in modo pratico e semplice. Perciò, oltre gli strumenti basici delle piattaforme virtuali: *Forum*, *Chat*, *E-mail* e sistemi di videoconferenza, sarebbe conveniente proporre delle risorse collaborative più ampie e interattive come *Blog* e *Wiki*, che rendano l'apprendimento più dinamico e stimolante.

Il *Blog* nasce nel 1997, grazie al *software* di Dave Winner, e non è veramente conosciuto fino al 2001, anno in cui si è diffuso tramite le prime pagine gratuite: *Blogger*, *Wordpress*, *MySpaces*, ecc. I primi autori lo hanno utilizzato per pubblicare informazione personale, una specie di diario, ed è diventato uno strumento di comunicazione e diffusione culturale di grande successo. Attualmente è utilizzato sia dai docenti che dai discenti a scopo didattico⁵⁹. È uno strumento comunicativo che

⁵⁹Se vengono inseriti all'interno di un progetto di formazione scolastica più ampio, i *weblogs* rivelano utili per avvicinare alla multiforme realtà di Internet, rendendo gli studenti soggetti attivi, stimolando in loro la capacità di selezione e vaglio delle informazioni online. Inoltre mantenere in funzione un blog è un'attività più dinamica della creazione di pagine Html, perché è necessario concentrarsi solo sull'aggiornamento dei contenuti, producendone di originali e connettendoli all'interno di una rete di rimandi e link che siano in grado di stimolare il confronto con altri utenti. Attraverso i *weblog* gli studenti possono riuscire a svolgere operazioni anche molto complesse, come analizzare informazioni rilevanti, individuare fonti per studi e ricerche, raccogliere e vagliare criticamente materiali e siti, confrontare ipotesi, sviluppare pensiero critico e capacità argomentative. Un ulteriore vantaggio dei *blog* è che sono un grande strumento di collaborazione. Essendo organizzati su piattaforme online, permettono alle scuole di aggiornare costantemente e in pochissimi secondi i propri progetti, dando vita a discussioni e a flussi di informazioni diversi e più complessi rispetto ai tradizionali sistemi di collaborazione interscolastici. Gli insegnanti possono utilizzare i *blog* anche come strumenti per ricevere dei *feedback*: leggere regolarmente il blog della classe diventa un modo immediato per valutare il livello di

contribuisce allo sviluppo delle abilità scritte e orali, grazie alle pubblicazioni ipertestuali e auditive: video e audio. La scrittura, oltre a essere informativa, è anche creativa e permette continue revisioni e correzioni da tutti gli utenti che lo condividono. Infatti, favorisce il lavoro in gruppo e la telecollaborazione, permettendo commenti e valutazioni da tutti coloro che lo utilizzano. Didatticamente funziona molto bene come strumento di autovalutazione. “Uno dei primi ad utilizzarli nell'insegnamento è stato Peter Ford, insegnante universitario che ha sperimentato con successo la creazione di *schoolblog* insieme con gli alunni della scuola dell'obbligo in cui ha lavorato per tre anni: <http://www.schoolblogs.com/>” (Stefania Chipa, 2004:1):

Essendo il *Blog* uno strumento affermatosi da poco – soprattutto nell'ambiente scolastico – molte delle sue potenzialità sono ancora da scoprire, ma sono già chiari molti dei suoi utilizzi: stimolare a scrivere in modo creativo e collaborativo; gestire il portfolio degli allievi; comunicare i compiti, distribuire dispense; moltiplicare le possibilità di accesso a materiali di particolare importanza, attraverso appositi *link*; mantenere i contatti con gli studenti assenti (per malattia, ad esempio); attivare nuovi canali di comunicazione fra studenti e insegnanti anche oltre il normale orario di lezione; potenziare l'interazione della classe anche attraverso commenti on line; costruire comunità d'apprendimento e ricerca; coinvolgere i genitori nelle attività dei figli.

A questo punto bisogna accennare che sia nella telecollaborazione interculturale che nella classe, il *Blog* contribuisce a facilitare l'apprendimento delle lingue

apprendimento e i progressi dei propri studenti, permettendo di conoscere meglio la loro personalità, di valutare i loro interessi e le loro esigenze formative. Per gli studenti il blog si rivela un ottimo strumento didattico: un'occasione di ripasso attivo e di rielaborazione dei concetti appresi, ma anche un notevole sforzo nell'utilizzare una modalità di comunicazione che richiede chiarezza, linearità e grande capacità di sintesi (Chipa, 2004:1).

straniere giacché è capace di generare comunicazione interattiva e favorire lo scambio linguistico e culturale grazie alle facilità di pubblicazione⁶⁰.

A differenza del *Blog*, il *Wiki*⁶¹, è una pagina facilmente modificabile dagli utenti, coloro che ne fanno parte e interagiscono tramite i contenuti pubblicati. È anche uno strumento collaborativo che stimola l'apprendimento delle lingue tramite la revisione e modifica dei testi dagli utenti che lo costituiscono. La storia del *Wiki* inizia nel 1995, negli Stati Uniti, con Ward Cunningham⁶². È

⁶⁰Per rimanere aggiornati sull'utilizzo del *blog* nella didattica, si consiglia *Edublogit*, un *blog* dedicato al mondo della scuola e all'utilizzo delle nuove tecnologie che ha l'obiettivo di fornire orientamenti, idee e materiali originali con particolare attenzione al mondo del *software* libero (Chipa, 2004:1).

⁶¹Un *Wiki* è un sito che consente di pubblicare in modo collaborativo contenuti ipertestuali: è costituito da un insieme di pagine, sulle quali è sempre possibile aggiungere informazioni o fare modifiche, grazie all'utilizzo di un *collaborative software*, o *groupware*, che permette di integrare in un unico progetto il lavoro svolto da più utenti in sessioni diverse. Ogni volta che un redattore apporta una modifica, questa diventa l'ultima versione corrente del *wiki* ed è quella che gli utenti possono leggere connettendosi ad esso. La struttura di un *wiki* prevede, infatti, due diverse interfacce: quella di lettura e quella di scrittura. L'interfaccia di lettura è ovviamente quella che compare di *default*, ovvero quella che configura il *wiki* esattamente come un normale sito internet. Per editare la pagina occorre invece cliccare su *edit* o *modifica*, accedendo così all'interfaccia di scrittura, nella quale si trova anche la *toolbar*, ossia la barra degli strumenti che servono per redigere il testo (grassetto, corsivo, aggiungi immagine, ecc...) e formattarlo (Serena Bedini e Roberto Balò, 2008:1).

⁶² Programmatore statunitense, che, nel 1995, fu il primo a crearne uno: il termine "wiki wiki" significa in hawaiano "velocemente" e si riferisce a un servizio di autobus del quale è possibile usufruire all'aeroporto di Honolulu. Cunningham preferì questo termine a "quick-web" per indicare sito web (o comunque una collezione di documenti ipertestuali) che può essere modificato, aggiornato e redatto liberamente dai suoi utenti in qualunque momento, in modo rapido e semplice. Infatti il termine *wiki*, fin dalla sua nascita, indica un *software* collaborativo utilizzato per costituire un sito web nel quale sia possibile scambiare, condividere e ottimizzare la conoscenza e le informazioni relative a un determinato argomento (Bedini e Balò, 2008:1).

stato utilizzato dai docenti dall'inizio della sua comparsa pubblica, contribuendo e beneficiando la collaborazione fra i discenti. Un'altra caratteristica a differenza del *Blog* è la sua struttura diacronica che permette il lavoro sincrono a scapito del tempo. Per Bedini e Balò (2008:1):

I *Wiki*, come i *Blog*, rappresentano la nuova frontiera dell'*E-learning*: di facile realizzazione, infatti, consentono di poter essere modificati e aggiornati continuamente e costituiscono, dunque, un ottimo terreno su cui costruire interessanti e innovative attività didattiche. Proprio per la loro struttura flessibile, divisibile in varie categorie, possono inoltre costituire un *feedback* costantemente consultabile da parte di studenti e insegnanti e un portfolio linguistico telematico progressivamente aggiornabili. Inoltre, grazie alla facilità di implementazione e al ruolo innovativo che i *Wiki* attribuiscono al docente e ai discenti, essi possono diventare un valido strumento didattico per applicare quanto teorizzato dai dettami del *Cooperative e Collaborative Learning*, creare situazioni inclusive che consentano lo sviluppo delle capacità di ognuno all'interno di un gruppo senza ingenerare tensione emotiva o alzare il filtro affettivo.

In conclusione si può dire che la funzione didattica del *Wiki* nell'apprendimento di lingue racchiude svariate possibilità: sito *Web* di raccolta bibliografica e informazione linguistica, risorsa che permette l'apprendimento collaborativo a distanza e spazio virtuale per la pubblicazione di materiale didattico e apprendimento collaborativo mediante la rielaborazione di contenuti. E, per finire questo spazio dedicato ai *Wiki*, è interessante menzionare che considerando l'evoluzione storica e didattica dei *Wiki* e l'uso che finora si è fatto di essi, il futuro è molto interessante, secondo Coccoli, Vercelli e Vivanet (2012:70) nelle *Prospettive Didattiche dei Semantic Wiki*:

Al riguardo, i *Semantic Wiki* offrono degli interessanti vantaggi, consentendo di annotare semanticamente i contenuti delle pagine e di stabilire relazioni

significative tra i diversi documenti in un formato comprensibile al calcolatore [...]

In prospettiva didattica, uno dei principali vantaggi derivanti dalla disponibilità delle annotazioni e relazioni semantiche è la possibilità di esplorare concettualmente il dominio di conoscenza sottostante i documenti ipertestuali. Inoltre, l'ontologia così sviluppata può essere interrogata, modificata e riutilizzata in ambienti differenti sfruttando la possibilità di esportare i predicati in formato standard.

IV. L'E-LEARNING E LA TUTORIZZAZIONE TELEMATICA

Le interazioni mediate elettronicamente non permettono più alla collocazione fisica di definire situazioni e comportamenti. Non è più necessario essere fisicamente soli con degli individui per essere socialmente soli con loro. Quando ci sono persone dentro il telefono, la radio o la televisione, gli incontri personali subiscono un mutamento.

Joshua Meyrowitz, *Oltre il senso del luogo*

Le piattaforme *e-learning*⁶³ sono state create con l'intenzione principale di incentivare l'apprendimento a distanza, e allo stesso tempo mantenere l'interazione con gli insegnanti, di modo che, questi possano rispondere agli interroganti degli alunni sui dubbi che possono trovare nello spazio virtuale in cui si svolge l'apprendimento. Da qui nasce il bisogno della figura del *tutor*⁶⁴ come guida e supporto nello sviluppo delle abilità e delle strategie linguistiche e comunicative. In questa prospettiva, il ruolo del tutor nel processo di apprendimento/insegnamento può essere diverso da una modalità all'altra. Nonostante in ognuna di esse è un pezzo fondamentale giacché su di lui ricade

⁶³ L'*e-learning* è una metodologia di insegnamento e apprendimento che coinvolge sia il prodotto che il processo formativo. Per prodotto formativo si intende ogni tipologia di materiale o contenuto messo a disposizione in formato digitale attraverso supporti informatici o di rete. Per processo formativo si intende invece la gestione dell'intero iter didattico che coinvolge gli aspetti di erogazione, fruizione, interazione, valutazione. In questa dimensione il vero valore aggiunto dell'*e-learning* emerge nei servizi di assistenza e tutorship, nelle modalità di interazione sincrone e asincrone, di condivisione e collaborazione a livello di community (LET it FLY, 2006: 52).

⁶⁴ I *tutor* dovrebbero garantire un rapporto di collaborazione, di sostegno continuo ai corsisti. Mediante il servizio di posta elettronica il lavoro dei tutor potrebbe trovare il modo di sviluppare la maggior parte dei suoi interventi (Maggini, 2001: 21).

la responsabilità del successo di tutto il processo didattico; perciò svolge delle funzioni specifiche come spiegare agli alunni i primi passi per imparare l'uso delle risorse della piattaforma e rispondere a tutti i dubbi che possano sorgere lungo il percorso iniziale di conoscenza. Una volta l'alunno si sia introdotto nel corso e cominci il suo lavoro, il *tutor* dovrebbe fornire, se è necessario, dei materiali per ripassare e approfondire i contenuti caricati sulla piattaforma virtuale. Il *tutor* deve, inoltre, favorire e organizzare la comunicazione e dinamizzare l'interazione con i compagni di gruppo, facilitando in questo modo lo svolgimento delle attività proposte e il lavoro collaborativo.

La comunicazione interpersonale tra gli insegnanti e i corsisti potrebbe avvenire in tempo reale mediante videoconferenze all'inizio del corso per i saluti, la presentazione dei lavori e le consegne e alla fine del corso per un bilancio finale. Si potrebbero prevedere anche delle sedute intermedie di verifica. Negli altri casi che costituiscono la maggioranza dei contatti interpersonali si consiglia di ricorrere al servizio di posta elettronica. Il corso a distanza dovrebbe avvalersi di tutti i codici a disposizione: testi scritti, immagini statiche e cinetiche, materiale sonoro [...] In ogni caso è importante che gli standard delle attrezzature tecnologiche siano condivisi sia dai proponenti del corso, sia da chi riceve la formazione a distanza (Maggini, 2001:20).

Nella formazione a distanza lo studente costituisce il centro del processo di apprendimento e insegnamento e si muove attorno ad uno spazio virtuale che dispone di risorse comunicative che gli permettono di mettere in pratica le principali abilità comunicative, in stretta collaborazione con gli altri studenti che costituiscono i gruppi di studio. Le dinamiche di gruppo favoriscono l'apprendimento collaborativo e facilitano la partecipazione attiva e la motivazione degli allievi. Perciò, (LET it FLY, 2006:53):

L'interattività all'interno di corsi di apprendimento delle lingue *online* rimane un punto cruciale: il successo si ha quando gli studenti riescono a essere partecipanti attivi e a imparare attraverso un approccio collaborativo. In particolare, nell'apprendimento linguistico, l'interazione sociale (interazione studente/docente e studente/studente)

diventa fondamentale per lo sviluppo di competenze comunicative. In sintesi, gli elementi portanti di un corso *online* sono: contenuti e/o materiali strutturati; collaborazione e interazione all'interno delle comunità virtuali; attività e monitoraggio, *feedback*; attività di *assessment* ed *evaluation*; strumenti tecnologici. Questi elementi sono racchiusi all'interno di un ambiente di apprendimento integrato denominato *e-learning*.

Per capire meglio questo tipo d'insegnamento a distanza bisogna conoscere la sua evoluzione storica che risale al XIX secolo, e più precisamente al 1840, anno in cui si ha conoscenza del primo corso a distanza, a Londra. L'*e-learning*, quindi, si può studiare attraverso tre generazioni: la generazione denominata per corrispondenza (XIX secolo); la generazione che introduce la televisione (a partire dal 1960) e la terza generazione, legata alla diffusione del digitale (dal 1980 in poi). La prima generazione di *e-learning* utilizzava materiale didattico cartaceo che si trasmetteva tramite servizio postale e attraverso i mezzi di trasporto. Consisteva in una serie di materiali didattici con delle istruzioni per l'autoapprendimento e dei test di verifica e valutazione che si spedivano reciprocamente fra mittente/studente. I primi corsi per corrispondenza si sono sviluppati in Inghilterra e in Svezia. I corsi proposti erano prevalentemente di tipo tecnico-commerciale, erogati da privati ed indirizzati a coloro che potevano permettersi un'istruzione al di fuori del contesto scolastico. Questa modalità didattica viene rafforzata dall'uso della radio, agli inizi del XX secolo, che sancisce il passaggio dalla modalità *one-to-one* alla *one-to-many* ("I primi corsi universitari via radio vengono organizzati negli Stati Uniti dal 1921; in Europa è la *BBC* inglese ad introdurli, a partire dal 1927" (Ganino, 2009:59).

L'introduzione della televisione, negli anni Sessanta del XX secolo, apre le vie allo sviluppo della seconda generazione di apprendimento *e-learning* che ha un impatto notevole sulle masse dovuto all'influsso delle immagini. Inoltre, porta l'insegnamento

ai livelli sociali più bassi che avevano accesso alla televisione. Subito dopo, con la diffusione del *VHS*, l'incremento della formazione a livello domestico è stato notevole. Questi anni sono stati i protagonisti del materiale didattico in modalità asincrona. Negli anni Ottanta vede la luce la terza generazione di apprendimento *e-learning* con l'avvento dell'era digitale e la diffusione delle nuove tecnologie. Il ruolo del computer e più avanti di Internet è stato determinante per produrre il cambio didattico, dall'apprendimento individuale a quello collaborativo e interattivo. L'introduzione del computer sancisce una svolta epocale nel paradigma didattico-educativo, attraverso il rafforzamento del ruolo dell'utente grazie ai principi di interattività, multimedialità e crossmedialità. La formazione *on-line* dinamizza e socializza l'apprendimento e rende più attivo l'intervento dell'apprendente all'interno della comunità in cui la conoscenza diventa condivisa e interattiva. Tutto ciò è il risultato dell'evoluzione del *Web 2.0* e le risorse che facilitano sia la collaborazione che la cooperazione degli autori. Inoltre, l'uso della rete, non soltanto per accedere alle informazioni, bensì, per rendere attive le caratteristiche sociali (*wiki, blog, youtube, social software* ecc.) e consolidare la funzione dell'e-Learning nel processo didattico, tenendo conto degli svariati contesti di applicazione.

In questo senso i discenti acquisiscono le conoscenze attraverso l'esperienza in contatto con una rete di interrelazioni che facilita l'apprendimento dei contenuti. In ambito linguistico è determinante il contatto con individui madrelingua che si trovino nei contesti della lingua naturale. Sarebbe il caso di rivolgersi alle opere di Lev Vygotskij e Jean Piaget, “ma siamo ancora lontani dalle teorie del costruttivismo”⁶⁵ che hanno

⁶⁵ Il costruttivismo fa un passo avanti rispetto al cognitivismo, accettando in parte i dettami per i quali la percezione della realtà da parte di un individuo non sono solo un processo mentale soggettivo, ma esso aggiunge la componente relazionale, per la quale un individuo deve apprendere anche attraverso la

influenzato il modo di intendere l'apprendimento negli ultimi decenni del novecento" (*E-Learning 2.0 - Oltre i confini dell'apprendimento*, 2004:15). Comunque, l'apprendimento costruttivista, come è ben saputo, è fondato sulla base della "costruzione cooperativa del sapere."

L'evoluzione continua con l'introduzione della televisione digitale terrestre⁶⁶, una nuova forma di creare contenuti ed arrivare agli utenti che vogliono imparare senza spostarsi e che non sono molto agili nell'uso del computer. Il primo decennio del XXI secolo si caratterizza per la trasmissione televisiva su *device* mobili. Si fa riferimento, quindi, al cosiddetto *tlearning*.⁶⁷ Questo sistema di apprendimento, anche se è comodo e pratico per una buona parte della popolazione dai quarantacinque ai sessantacinque anni che non hanno una alfabetizzazione informatica, presenta delle carenze importanti dal punto di vista dell'interazione. In questo senso (LET it FLY, 2006:60):

relazione e l'interazione con altri individui. La comunicazione interpersonale e la collaborazione sociale sono determinanti per l'ambiente di apprendimento, quest'ultimo deve essere analizzato da chi progetta sistemi di apprendimento in quanto è in base ad esso che avrà successo o meno una offerta formativa. Il paradigma del *learner centered* trova in ambito costruttivista terreno fertile per il suo sviluppo (*E-learning 2.0- Oltre i confini dell'apprendimento*, 2004: 15).

⁶⁶ L'introduzione della tecnologia del digitale terrestre (DTT) comporta due elementi di innovazione. La conversione della trasmissione analogica del segnale televisivo in trasmissione digitale e l'introduzione della tecnologia MHP in grado di permettere l'esecuzione di applicazioni *software* direttamente sul *decoder* di ricezione, dotato altresì di una connessione di tipo telefonico per una elevata interattività remota (LET it FLY, 2006: 58).

⁶⁷ Il *tlearning* combina la trasmissione televisiva a una applicazione MHP specifica, creando quindi una trasmissione multimediale (una combinazione di televisione ed *e-learning*). L'applicazione MHP può fornire varie tipologie di funzionalità: supporto grafico alla trasmissione audi/video; trasmissione ausiliaria di informazioni; il controllo di accesso e l'interattività (LET it FLY, 2006: 58).

il *tlearning* offre soluzioni interessanti ma non ancora a pieno regime. I *decoder* per la ricezione della televisione digitale sono equipaggiati per poter effettuare delle operazioni interattive: si possono collegare via telefono e Internet mediante *modem* di tipo analogico, utilizzando una comune connessione telefonica. L'interazione risulta tuttavia limitata in quanto la comunicazione utente-*set top box* (STB) è effettuata per mezzo di un telecomando con un numero di tasti limitato. Il telecomando permette di eseguire agevolmente la scelta di opzioni di menu e l'immissione di numeri ma risulta essere poco pratico per la scrittura di testi. Con l'attuale infrastruttura risultano non realizzabili attività quali l'invio di domande (*tutoring*) e attività di *community*. Molti ritengono che la disponibilità di tastiere tipo PC collegate al STB con connessione *wireless* sia la soluzione al problema.

Senza nessun dubbio questa forma di apprendimento continuerà sviluppandosi giacché la capacità di penetrazione della televisione è molto più ampia di quella del computer, oltre il 99% degli utenti, e “questo apre scenari del tutto nuovi nell'insegnamento delle lingue rivolto ad un numero particolarmente elevato di discenti potenziali sia dal punto di vista della formazione formale che non formale” (LET it FLY, 2006:64).

A partire dalla distribuzione sul mercato dei computer portatili, i *Tablet PC*, gli *eBook* e i cellulari insieme ad altri dispositivi elettronici portatili nell'era della connettività *wireless*, in pieno XXI secolo, nasce il cosiddetto *mlearning*;⁶⁸ cioè, la forma più pratica di imparare in qualsiasi luogo e momento si trovi l'utente. Grazie alle moderne applicazioni dei dispositivi elettronici portatili i discenti possono approfittare qualsiasi momento durante la giornata per imparare e interagire con altri studenti, dovuto anche a

⁶⁸ L'*mlearning* viene visto come la naturale evoluzione dell'*elearning*. Con il *mobile learning* la fase di apprendimento non è più vincolata ad un luogo con caratteristiche specifiche, diventando così un apprendimento potenzialmente onnipresente. Diventano così potenziali momenti di apprendimento, ad esempio, le attese negli spostamenti dei pendolari e i tragitti in metropolitana. Diversi sono i progetti messi in atto per sperimentare l'*mlearning* nell'apprendimento e insegnamento delle lingue (LET it FLY, 2006: 66).

la disponibilità delle rete sociali sul cellulare e la trasmissione satellitare. Si possono, quindi, intrecciare tutte le vie di comunicazione possibili: Internet, reti sociali, audio, video, televisione; facilitando l'interattività fra i discenti e l'apprendimento collaborativo mediante l'informazione contrastata. Perciò questo sistema permette l'apprendimento delle lingue basato sull'integrazione dei diversi media. Quindi, mediante una banda ampia di trasmissione, i discenti possono avere accesso all'informazione didattica in modo sincrono; sollecitare spiegazioni e mantenere comunicazione con il *tutor* e con gli altri compagni di studio e disporre di tutte le applicazioni possibili per imparare attraverso la reciprocità collaborativa, cioè, l'apprendimento costruttivo.

Per l'apprendimento delle lingue straniere i principali sistemi *e-learning* hanno utilizzato finora diversi tipi di piattaforme,⁶⁹ in grado di organizzare e gestire contenuti didattici in modo efficiente. Questi spazi virtuali devono, necessariamente, avere un livello tecnologico abbastanza alto capace di trattare contenuti in formato *standard*; connettere con gli alunni tramite i *feedback*; includere gli strumenti di comunicazione più usati nella interazione sincrona e asincrona: *chat*, *forum*, bacheche virtuali, *e-mail*, ecc. Disporre di risorse collaborative come *Wiki*, *Blog* e la facile connessione alle reti sociali. In sintesi, queste piattaforme devono essere abbastanza intuitive per favorire la navigazione e non provocare il “disorientamento cognitivo” dell'utente durante l'utilizzo e la consulta dei materiali didattici.

⁶⁹*Atutor*, piattaforma *open-source* nata da un progetto canadese; *Moodle*, piattaforma *open-source* tra le più diffuse in tutto il mondo; piattaforma *open-source* nata da un progetto italiano; *Docent*, piattaforma commerciale di Docent Inc. Nel mercato mondiale delle tecnologie *e-learning*; *T-learn*, piattaforma commerciale di Tinfo S.r.l., azienda italiana di *elearning* e *document management* (LET it FLY, 2006: 56).

Gli avanzi tecnologici e lo sviluppo accelerato dell'*e-learning* contribuiscono ad avere una visione futura di questo tipo di insegnamento, come viene spiegato dagli autori dell'*E-learning 2.0 – Oltre i confini dell'apprendimento* (2004:82):

In un futuro non troppo lontano, non si parlerà più di applicazioni istituzionali o corporative ma di ambienti di apprendimento personali, in cui il contenuto è riutilizzato e riorganizzato dal singolo studente in base alle proprie necessità e interessi. Si avranno non più una singola applicazione ma una collezione di ambienti interoperanti. “Ambienti,” piuttosto che “sistemi,” in cui i contenuti verranno resi disponibili e assemblabili a proprio piacimento, ogni volta in modo nuovo. Nel futuro, auspichiamo, si comprenderà che il valore dell'*e-learning* non derivi più dai contenuti, ma dal modo con cui essi verranno veicolati [...] Apprendimento e vita si fonderanno in modo indistinguibile. La sfida del futuro non sarà più su come si apprende, ma su come usare l'apprendimento per creare qualcosa di utile, per comunicare meglio, e varcare, così, gli stretti confini dell'apprendimento formale.

IV.1 La tutorizzazione telematica

Nell'insegnamento a distanza corrisponde al *tutor* fare da guida nel percorso didattico, facilitare la navigazione nella piattaforma *e-learning* e approfondire nei contenuti linguistici, contribuendo a sviluppare, soprattutto, le abilità scritte e orali. Nella trasmissione della lingua orale ha una funzione determinante che può svolgere tramite gli strumenti di comunicazione, e specialmente la videoconferenza. Anche se non è determinante, nella didattica *online*, la figura del *tutor* contribuisce al successo del processo di insegnamento e apprendimento, dall'organizzazione del corso sia tecnico che didattico alla gestione dei contenuti e delle attività e alla supervisione dei gruppi di studio. Perciò, si può dire che l'*e-tutor* ha tre funzioni principali: istruttore, facilitatore e

moderatore. Le competenze⁷⁰ sono diverse secondo ognuna delle funzioni, ad esempio, nel ruolo di istruttore si centra nei contenuti interculturali e plurilinguistici; nel secondo caso si dedica alla distribuzione del materiale e alle verifiche durante il percorso didattico affinché i discenti acquisiscano le abilità necessarie; nel terzo caso, invece, deve moderare e gestire le dinamiche di gruppo per guidare i discenti verso il successo del processo di apprendimento e insegnamento. Secondo Chiara Coccia (2012:2), le competenze dell'*e-tutor* consistono, principalmente, in:

fornire supporto ai discenti nella fruizione dei materiali didattici; per l'acquisizione di una certa indipendenza e consapevolezza nell'affrontare il percorso formativo; nella gestione del rapporto con la struttura o istituzione che eroga il corso; nella collaborazione con gli altri studenti; nella ricezione e comprensione di *feedback* valutativi; per indicazioni relative ad aspetti tecnologici, psicologici, metodologici o organizzativi; per possibili integrazioni e approfondimenti bibliografici. Fornire supporto ai docenti per la produzione dei materiali didattici; per la gestione del

⁷⁰ Secondo Kemshal-Bell in Coccia (2012: 2) le competenze dell'*e-tutor* possono essere: tecniche, cioè la capacità di utilizzare le tecnologie e la rete e gli strumenti che esse mettono a disposizione; *facilitation skills*, cioè competenze di tipo metodologico, comunicativo, psicologico; competenze manageriali, cioè di gestione delle attività per definire tempi e modalità, fornire *feedback* e monitorare il percorso degli studenti. Salmon si riferisce invece a tale figura denominandola *e-moderator*, sia che il ruolo sia svolto da un docente che da un tutor. Le competenze necessarie ad un *e-moderator* rispecchiano il modello di processo formativo online illustrato da Salmon comprendente le seguenti 5 fasi: *Access and motivation*, fase in cui si aiutano gli studenti ad acquisire familiarità con il *software* per gestire le varie attività proposte; *Online socialization*, in cui si creano le basi della comunità d'apprendimento promuovendo attività online (*e-tivities*) che mettano in relazione gli studenti stimolando la fiducia reciproca; *Information Exchange*, in questa fase gli studenti devono essere portati, attraverso l'assegnazione di *e-tivities*, a ricercare informazioni e materiali e a scambiarsi idee ed opinioni adottando così un atteggiamento proattivo; *Knowledge construction*, in questa fase gli studenti devono imparare ad apprendere autonomamente utilizzando le proprie capacità critiche per portare a termine progetti assegnati; *Development*, fase in cui i discenti acquisiscono una visione metacognitiva del proprio percorso di apprendimento che permette loro anche di assistere altri studenti. L'*e-moderator* dovrà incoraggiare la riflessione su situazioni 'problem-based' che richiedano creatività e capacità interpretative da parte del discente.

rapporto con i discenti; per la produzione ed erogazione di metodi e materiali per la valutazione. Fare ricerca sul ruolo e le competenze dell'*e-tutor* basandosi sui dati raccolti e sulla propria esperienza.

In questo contesto di lavoro collaborativo l'*e-tutor* fornisce informazione ed orienta gli alunni nei primi passi sulla piattaforma *e-learning*, e li guida finché loro siano capaci di svolgersi senza dubbi e si sentano identificati con le diverse applicazioni informatiche. Inoltre, l'*e-tutor* deve informare sui materiali didattici e le risorse della piattaforma e rispondere a tutte le interrogazioni sul corso virtuale, all'inizio e lungo il percorso didattico, aggiungendo, allo stesso tempo, dei materiali di appoggio didattico: attività di ripasso e di approfondimento dei contenuti più complessi, *Blog* didattici, *Wiki* collaborativi, siti *Web*, video e audio per sviluppare le competenze e le abilità linguistiche dei discenti; tenendo conto dell'importanza delle abilità orali, espressione e interazione orale, degli alunni che imparano le lingue straniere, giacché nei corsi virtuali, l'espressione orale⁷¹ è l'abilità meno sviluppata. In questo senso, l'*e-tutor* deve

⁷¹ Nell'ambito di corsi di lingua interamente a distanza, infatti, le attività in modalità sincrona sono di fondamentale importanza ai fini dello sviluppo delle abilità di ricezione e produzione orale. La sfida più grande per un corso di lingua online è rappresentata dalla difficoltà di ricreare a distanza le condizioni per una comunicazione orale autentica in tempo reale tra diversi interlocutori, come avviene normalmente in classe. A tal fine, si possono ad esempio utilizzare *software* per la creazione di classi virtuali all'interno delle quali sia possibile mettere in comunicazione studenti e docenti attraverso applicazioni come quelle per la videoconferenza. È necessario però disporre di tecnologie adatte allo scopo per ricreare in modo fedele dati audio e video senza disturbi, interruzioni o distorsioni che potrebbero compromettere la ricezione e comprensione del messaggio. In tale tipo di attività solo un esperto nell'insegnamento della lingua obiettivo del corso può interagire con gli studenti perché l'esercizio sia efficace. È importante infatti, come avviene nelle lezioni in presenza, che il docente intervenga, quando lo ritiene opportuno ai fini della didattica, nell'interazione orale, sia a due che a più interlocutori, per dare un *feedback* costante allo studente che potrebbe aver bisogno di correzioni, spiegazioni o esempi che solo un esperto in didattica della lingua è in grado di fornire. Le moderne metodologie per l'insegnamento linguistico, inoltre, insistono sulla contestualizzazione della produzione linguistica poiché questa è strettamente correlata ad elementi paralinguistici ed extralinguistici legati appunto alla situazione contingente (Coccia, 2012: 5).

apportare risorse che aiutino i discenti a sviluppare l'oralità e l'interazione sia tramite contatto diretto con individui madrelingua che con altri studenti della lingua di arrivo.

Nella formazione a distanza, lo studente costituisce il centro del processo di apprendimento, e l'*e-tutor*⁷² è semplicemente colui che facilita il processo didattico, assumendo i ruoli di guida, orientatore e valutatore del percorso linguistico; perciò fra i suoi compiti si mette in risalto la capacità di motivare gli alunni per evitare la freddezza dell'ambiente virtuale in cui si muovono; il supporto didattico nei contenuti più complessi e poco pratici e la contribuzione allo sviluppo delle competenze socioculturali e interculturali. Deve inoltre, svolgere attività comunicative e informative, come dare il benvenuto, informare sulla programmazione del corso virtuale, indicare un calendario di lavoro, annunciare delle novità linguistiche e culturali e fornire delle strategie di studio per facilitare l'apprendimento della L2. Ha anche il compito di valutare il processo di apprendimento e fare delle osservazioni sui progressi o difficoltà degli alunni, e alla fine, decidere il successo o il fallimento del percorso didattico, con dei commenti per migliorare e apportare nuove idee di modifica e perfezionamento delle risorse tecnologiche e dei materiali didattici. Per Claudia Montedoro (2004:4):

Il ruolo del *tutor on line* è di importanza cruciale nella realizzazione degli obiettivi formativi perché la sua attività guida il discente attraverso un sostegno, sia di tipo pedagogico, sia di tipo emotivo. Le competenze connesse all'esercizio della *tutorship* sono molte e non ancora chiaramente definite, anche per la problematicità del suo

⁷² Nella prospettiva di Vygotskij, quindi, l'azione e il ruolo del *tutor* si configurano abbastanza nettamente come un supporto attivo orientato a colmare la distanza tra l'attuale livello di sviluppo di un soggetto, così come si è determinato in base alla soluzione autonoma di problemi ed attività indipendenti, e il livello potenziale di sviluppo che si potrebbe raggiungere sotto la guida di soggetti più esperti o con abilità più ampie. Il divario tra i due livelli può essere diminuito dalla costruzione di impalcature utili al discente che apprende, messe a disposizione dal *tutor* (Montedoro, 2004: 44).

ruolo che dipende strettamente dal contesto in cui si esplica; infatti alcuni autori riconoscono che il suo ruolo può assumere diverse tipologie, sia durante uno stesso corso, sia in corsi diversi. Inoltre, nuove competenze e nuovi strumenti legati all'*e-tutor* emergono: il *portfolio* delle competenze, introdotto nella scuola dalla Riforma, e, nel caso dell'*e-learning*, l'*e-portfolio*, che sfrutta le tecnologie informatiche e ha una natura elettronica. Il *portfolio* è lo strumento che sancisce la partecipazione del *tutor* nella fase di valutazione e quindi, un maggiore peso nella formazione, ma allo stesso tempo attribuisce un sovraccarico di ruoli e funzioni soprattutto per ciò che riguarda il contesto scolastico in cui è lo stesso docente a fare anche da *tutor* con funzioni molto più vicine alla *tutorship on line*, che a quelle del *tutor* d'aula della formazione tradizionale. Si rende, quindi, sempre più necessaria la costituzione di percorsi formativi specifici per *e-tutor* e l'istituzione di un portfolio di competenze per *tutor* che attesti il percorso formativo svolto e le specificità connesse con l'esercizio del ruolo.

“Con il passaggio all'*e-learning* c'è stata una svolta cruciale; esso è più caratterizzato da una condivisione di conoscenza, già posseduta dai partecipanti, attraverso un approccio più di tipo collaborativo e meno basato sulla semplice trasmissione di sapere dal docente al discente” (Montedoro, 2004:11) in cui le dinamiche di gruppo applicate alla formazione docente si sostengono nel fatto che l'apprendimento non è affatto un processo individuale bensì comunitario e collaborativo, in uno spazio illimitato di conoscenze, competenze e abilità linguistiche e culturali. In questo panorama didattico e culturale, “lo scopo primario dell'*e-learning* sembra allora essere, da questo punto di vista, mettere insieme risorse, sia all'interno sia all'esterno di una stessa organizzazione: la condivisione di esperienze e la collaborazione per ottenere certi obiettivi favoriscono l'interscambio di informazioni rilevanti, talvolta ancor più rilevanti dei contenuti stessi del corso” (Montedoro, 2004:16). Nei casi dei corsi di lingua “Il *tutor* deve essere in grado, quindi, di creare coesione e fiducia fra gli studenti stimolando attività di gruppo che ricreino a distanza le occasioni di interazione necessarie allo sviluppo della competenza orale proprie dei corsi di lingua in presenza” (Coccia, 2012:7). È

importante anche, oltre l'uso delle nuove tecnologie, l'avvicinamento fra l'*e-tutor* e lo studente, “stabilendo un rapporto personale che riesca ad annullare la distanza”, creando un ambiente affettivo⁷³ che dia stabilità emotiva ai discenti e compensando ciò che nell'insegnamento presenziale è primordiale nella creazione dell'empatia fra docente/discente, cioè, il fattore paralinguistico.⁷⁴ Perciò, da ciò che si è detto si può dedurre che, secondo Chiara Coccia (2012:9):

La capacità del *tutor* di interagire e di relazionarsi con gli studenti mostrando empatia e cogliendone difficoltà e caratteristiche personali sembrano quindi essere, a detta degli studenti stessi, gli strumenti più potenti ed efficaci per annullare o, quantomeno, ridurre la distanza fra docente e discente, condizione imprescindibile per l'apprendimento della lingua straniera. Tali capacità devono essere affiancate dall'esperienza didattica e dalla competenza nella materia d'insegnamento, caratteristiche che rendono, o dovrebbero rendere, il *tutor* dei corsi di lingua a distanza un vero e proprio *e-teacher*.

A continuazione si potrà verificare, attraverso lo sviluppo delle aule didattiche, l'importanza dell'insegnamento a distanza e della collaborazione fra i protagonisti del processo di apprendimento/insegnamento: i discenti, anzitutto, verso l'aula 3.0.

⁷³ È noto quanto siano importanti nell'insegnamento della lingua gli aspetti affettivi della comunicazione che hanno lo scopo di diminuire il livello di ansia ed abbassare il filtro affettivo del discente per metterlo in condizioni di poter apprendere. L'aspetto affettivo risulta ancora più rilevante in un corso a distanza dove la possibilità di incomprensione dovuta al mezzo tecnologico può contribuire ad innalzare il livello di ansia durante le attività di produzione linguistica. È necessario perciò che il *tutor* sappia interagire con lo studente in modo da rassicurarlo ed incoraggiarlo facendo attenzione che le comunicazioni ed i *feedback* siano sempre chiari ed inequivocabili (Coccia, 2012: 9).

⁷⁴ Un elemento che, secondo il sondaggio, è necessario migliorare nella distanza è l'uso di messaggi non verbali: il docente di lingua in classe è abituato ad utilizzare la gestualità o l'espressione facciale per veicolare il messaggio e superare così la barriera linguistica. L'assenza di tali elementi nella distanza può portare a fraintendimenti che devono essere evitati esplicitando quanto più possibile i significati e le intenzioni (Coccia, 2012: 9).

V. DALL'AULA 1.0 ALL'AULA 3.0 E OLTRE: LA SCUOLA DEL FUTURO

Una nuova tecnologia tende a favorire alcuni gruppi di persone e danneggia altri gruppi. Gli insegnanti delle scuole, per esempio, saranno, a lungo andare, resi obsoleti dalla televisione, come i maniscalchi furono resi obsoleti dalle automobili, come i cantastorie furono resi obsoleti dalle macchine da stampa. Il cambiamento tecnologico, in altre parole, produce sempre vincitori e perdenti.

Neil Postman, *La scomparsa dell'infanzia*

Nella scuola del futuro l'uso del *Web*⁷⁵ didattico facilita l'accesso ai materiali che si possono utilizzare in tempo reale durante lo sviluppo delle lezioni: video, canzoni, film, immagini, ecc. Ma il progetto *Web* didattico deve essere accompagnato dalle risorse umane, architettoniche e tecnologiche necessarie per sviluppare e portare avanti gli

⁷⁵ Il *Web* così come noi lo conosciamo nacque nel lontano 1991. La Grande Ragnatela Mondiale che ha cambiato la vita di molti, è un servizio di Internet che permette di navigare sulla rete usufruendo di un insieme vastissimo di contenuti multimediali e di ulteriori servizi. Il creatore del *Web*, può essere considerato Tim Berners-Lee mentre era ricercatore al CERN, sulla base di idee dello stesso Berners-Lee e di un suo collega, Robert Cailliau. La nascita del *Web* risale al 6 agosto 1991, giorno in cui Berners-Lee mise *on-line* su Internet il primo sito *Web*. Inizialmente utilizzato solo dalla comunità scientifica, il 30 aprile 1993 il CERN decide di rendere pubblica la tecnologia alla base del *Web*. A tale decisione fa seguito un immediato e ampio successo del *Web* in virtù della possibilità offerta a chiunque di diventare editore, della sua efficienza e, non ultima, della sua semplicità. Con il successo del *Web* ha inizio la crescita esponenziale e inarrestabile di Internet ancora oggi in atto, nonché la cosiddetta "era del *Web*".

Fin dalla sua nascita il web si presentò come uno spazio elettronico e digitale di Internet destinato alla pubblicazione di contenuti multimediali (testi, immagini, audio, video, ipertesti, ipermedia, ecc.) nonché uno strumento per implementare particolari servizi come ad esempio il download di software (programmi, dati, applicazioni, videogiochi, ecc.). Tale spazio elettronico e tali servizi sono resi disponibili attraverso particolari computer di Internet chiamati *server web*. Inizialmente la caratteristica principale del neonato *Web*, denominato in seguito *Web 1.0* è il fatto che sul *Web 1.0* le informazioni vengono pubblicate in maniera statica (<http://genesiedevoluzionedelwebweb.tumblr.com/>).

obiettivi che la scuola del domani si sta proponendo, nella cornice delle prospettive tecnologiche di una metodologia che deve essere in totale sintonia con il tempo e con i giovani, la cui mentalità, ormai, va oltre la didattica frontale. La scuola 3.0 propone uno spazio ampio, senza barriere né fisiche né ideologiche, in contatto diretto con gli interessi dei discenti che pretende di sviluppare la loro creatività e la possibilità di crescere imparando dagli altri, cioè, l'apprendimento cooperativo e collaborativo, dove lo spazio non sia più il protagonista, nemmeno l'insegnante, bensì gli individui in comunità. L'aula, perciò, deve essere disegnata a tale scopo e servirsi dell'uso delle lavagne digitali multimediali, attraverso le quali si può navigare sul *Web*. Per raggiungere questi obiettivi si deve prescindere della carta e dare passo ai dispositivi elettronici: cellulari, computer portatili, *Ipod*, *Tablet*, che permettano il collegamento fra i discenti e facilitino il lavoro comunitario, attraverso la esplorazione sullo spazio *Web*. Con queste premesse la scuola del futuro comincia a impostarsi ed a adeguarsi alle esigenze dei nativi digitali.

Dopo tanti anni di riflessione e di cambiamento, cercando il modello ideale di scuola innovatrice e assequibile ai tempi odierni e alle esigenze dell'era digitale, nonché del ruolo dell'insegnante ma anche del nuovo scenario didattico, comincia una nuova via verso la socializzazione pedagogica e didattica. I primi passi provengono dal Massachusetts Institute of Technology di Boston; del Krause Center of Innovation di California; dell'Università di Udine e dell'European Schoolnet⁷⁶, in collaborazione con l'Unione Europea. Tutti questi progetti si impostano verso la stessa finalità: l'esigenza dell'aula 3.0, che sembra cominciar a germinare in alcuni centri scolastici europei, anche se ancora in modo del tutto sperimentale. È chiaro che la scuola deve cambiare e

⁷⁶Vedere il sito web: www.europeanschoolnet.org

imparare a sfruttare i vantaggi che offrono le nuove tecnologie, e deve anche modificare la forma di concepire l'approccio didattico; ma il cambiamento⁷⁷ deve essere anche a livello strutturale e degli spazi scolastici. Si deve, quindi, ripensare la didattica, basata sull'*inquiry learning*, cioè, sui processi di apprendimento portati a termine tramite sfide interpretative, in cui si priorizza l'approccio basato sulla esperienza attraverso i mezzi e gli ambienti di apprendimento, considerati ideali. In questo nuovo spazio il ruolo didattico diventa innovativo in quanto presenta una nuova immagine e un insieme di funzioni totalmente progettate verso la utilizzazione e lo sfruttamento dei dispositivi elettronici e dello spazio *Web*, disponibili sia ai discente che agli insegnanti, nella stessa misura e capacità di raggiungimento. Per questa ragione l'aula del futuro deve favorire lo scambio fra la ricerca e la riflessione, e non deve differenziare fra il discente e l'insegnante ma integrarli, per imparare reciprocamente, in un clima totalmente collaborativo. Insieme devono condividere uno spazio in cui la tecnologia si fa accessibile secondo i bisogni dei discenti, e allo stesso tempo, deve favorire l'intervento

⁷⁷ Se la scuola cambia e si rinnova, allora devono cambiare anche gli edifici e gli spazi educativi, secondo nuovi criteri per la costruzione degli edifici scolastici e uno sguardo al futuro, ai nuovi spazi di apprendimento coerenti con le innovazioni determinate dalle tecnologie digitali e dalle evoluzioni della didattica. Sono questi i principi ispiratori delle nuove Linee Guida per le architetture interne delle scuole varate oggi, su proposta del ministro Francesco Profumo, dopo il parere della Conferenza Unificata. Tra gli obiettivi di fondo, garantire edifici scolastici sicuri, sostenibili, accoglienti e adeguati alle più recenti concezioni della didattica, sostenute dal percorso di innovazione metodologica intrapreso grazie alla progressiva diffusione delle ICT nella pratica educativa. La nuova logica, infatti, è di tipo "prestazionale", e rende i criteri di progettazione più agevolmente adattabili alle esigenze didattiche e organizzative di una scuola in continuo mutamento. Vengono dunque riconfigurate le architetture interne, proponendo una concezione dello spazio differente da un modello di organizzazione della didattica rimasto ancorato alla centralità della lezione frontale. Le Linee Guida appena approvate propongono invece spazi modulari, facilmente configurabili e in grado di rispondere a contesti educativi sempre diversi, ambienti plastici e flessibili, funzionali ai sistemi di insegnamento e apprendimento più avanzati. Se infatti cambiano le metodologie della didattica, superando l'impostazione frontale, anche la realizzazione degli edifici scolastici dovrà rispondere a parametri e criteri architettonici e dell'organizzazione dello spazio del tutto nuovi (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2013: 1).

del docente, chi nel ruolo di guida, si avvicina allo studente per dirigerlo attraverso i processi di ricerca e acquisizione di abilità, conoscenze e competenze. Le nuove tecnologie devono offrire nuove risorse e strumenti come computer personalizzati, applicazioni disponibili sul *Web*, materiali multimediali e spazi virtuali di lavoro cooperativo e collaborativo fra gruppi di studio che hanno gli stessi interessi didattici. Secondo Gianni Marconato (2011: 2) “Nella *scuola del futuro* non ci sono banchi rotti ed edifici fatiscenti. Ci sono soltanto gli unici due elementi indispensabili perché si possa parlare di un corso: i docenti. E soprattutto gli studenti.” Vuol dire che scompaiono le strutture chiuse e si creano spazi aperti per la discussione in gruppo, e cambia anche la disposizione del materiale della classe, le singole sedie diventano tavoli grandi e disponibili per il lavoro in gruppo, per il dialogo, la ricerca collettiva e la negoziazione dei contenuti. In questo senso “i corsi saranno online e saranno votati dagli allievi come i libri su *Amazon*; l’insegnamento sarà organizzato con questo modello *eBay*, gli studenti invece del titolo di studio conquisteranno livelli di abilità come nei videogame.” La nuova concezione dell’apprendimento sarebbe il fatto di imparare ma in modo divertente e collettivo, da qui la importanza delle reti sociali nel nuovo modello. Inoltre, con l’evoluzione del *Web*, “il *modello scuola* inteso tanto come luogo di elezione per l’istruzione, l’educazione, la formazione delle nuove generazioni, quanto come spazio fisico esclusivo in cui svolgere le attività di insegnamento e di apprendimento, è decisamente superato per effetto dei cambiamenti sociali e delle innovazioni tecnologiche.” Non c’è più il bisogno di uno spazio fisico per dialogare e imparare, si può anche fare da casa o in qualsiasi posto si trovi il discente, grazie alle nuove tecnologie fisse e mobili. Per queste ragioni (Marconato, 2011: 2):

La “scuola” (che non sparirà) va radicalmente ripensata nella sua forma, nei suoi ruoli, nelle sue didattiche. La scuola sarà sempre di più un luogo, di incontri, di scambi, di

ibridamenti di persone, di metodi, di strumenti, di luoghi. La scuola sarà sempre meno chiusa dentro le proprie mura e sempre meno impermeabile alla società. La scuola sarà anche sempre meno di “proprietà” degli insegnanti intesi come “professionisti” che si dedicano a tempo pieno all’insegnamento scolastico; la scuola sarà gestita da operatori sociali e culturali ed il lavoro didattico sarà sempre più un lavoro intellettuale. Se la scuola non saprà diventare tutto questo, allora si che sparirà a favore di supermercati e di distributori automatici della conoscenza.

L’aula del futuro parte dallo sviluppo di una serie di fattori che sono necessari per la sua progettazione innovativa. Tutto inizia con la creazione del cosiddetto *Web 1.0*, nel 1991. Sarebbe quello che si conosce come “la prima fase del *Web*.” È uno spazio ampio e complesso di contenuti e informazione, simile a una biblioteca virtuale, ma poco interattivo e del tutto inflessibile. Nonostante la sua rigidità è riuscito ad introdurre il nuovo concetto di imparare attraverso la ricerca, fornendo agli utenti ogni tipo di informazione su qualsiasi materia o argomento, facilitando la ricerca e dinamizzando il modo di imparare senza bisogno di spostarsi da casa, in qualsiasi luogo. Ma, gli avanzi delle nuove tecnologie si sono spostati velocemente verso la mobilità, e piano piano quella rigidità è diventata flessibile, permettendo la partecipazione attiva degli utenti e la costruzione collaborativa e cooperativa dei contenuti. Si è arrivati così alla creazione comunitaria di risorse e attività didattiche, interattive e dinamiche, come i *Wiki*, i *Blog* e si è entrati nella sfera senza limite della ormai conosciuta rivoluzione delle reti sociali.

È l’inizio dell’era del *Web 2.0* ⁷⁸ apparso, per la prima volta, nel 1999 e il suo creatore è Darcy Dinucci, chi, nel suo articolo *Fragmented Futuro*, diceva: “il *Web* che

⁷⁸ L’espressione *Web 2.0* ha avuto un grande successo perché ha permesso di dare un nome ad un insieme di fenomeni nuovi che hanno cambiato il modo di intendere e di utilizzare il *Web*: *User Generated Content*, *Folksonomy*, *Mash Up*, e tanti altri concetti hanno trovato nel *Web 2.0* una sintesi che ne ha favorito la diffusione. Con il termine *2.0* si fa riferimento ad un sistema di classificazione di applicativi o documenti molto diffuso nell’informatica: in pratica tra la versione 1.0 e 1.1 di un oggetto (cioè quando si

conosciamo ora, che carica in una finestra del *browser* in *screenfulls* essenzialmente statico, è solo un embrione del *Web* che verrà.”⁷⁹ Secondo Dinucci, “Il *Web* sarà inteso non come *screenfulls* di testo e grafica, ma come un meccanismo di trasporto onnicomprensivo attraverso il quale avviene l’interattività: sullo schermo del computer, sul vostro televisore [...]” A questo punto si può dire che il passaggio dal *Web 1.0* al *Web 2.0* è stato caratterizzato dalla interattività e la mobilità nella costruzione dei contenuti, e principalmente, dalla partecipazione costruttiva degli utenti, progresso sostenuto dalla teoria costruttivista di cui si è accennato precedentemente. A partire da questa prospettiva tecnologica ogni individuo è autore e creatore del suo proprio apprendimento, e inizia così l’era della socializzazione educativa. “Con il *Web 2.0* si passa da un web statico a uno di tipo dinamico e sociale: l’utente non è più solo un lettore, un consumatore passivo di contenuti, ma li crea direttamente (o contribuisce a crearli) e li condivide.”⁸⁰

Con queste premesse entriamo nella costruzione di un nuovo concetto di aula, si tratta dell’aula 2.0 che mette insieme tecnologia e partecipazione dei discenti nella creazione del loro proprio percorso educativo. Per Gentile *et alii* (2012: 1) il progetto digitale

modifica solo il numero dopo il punto) ci sono poche differenze / miglioramenti, ma le caratteristiche di fondo restano identiche; invece tra la versione 1.0 e 2.0 (quando cambia il numero prima del punto) c’è una trasformazione importante, una riprogettazione sulla base di nuove caratteristiche. Dopo il successo del *Web 2.0* questo modo di pensare "per versioni" è divenuto molto popolare, tanto da essere applicato a numerosi ambiti di attività (eLearning 2.0, Marketing 2.0, Business 2.0).

(<http://www.marcoaurelio.comune.roma.it/asp/MADoc.asp?IdT=2&IdD=1887>).

⁷⁹Vedere l’articolo completo in: <http://genesiedevoluzionedelwebweb.tumblr.com/>

⁸⁰Consultare il sito web: <http://reteparcosud.wordpress.com/le-imprese/comunicazione/piacenza-maurizio/dal-web-1-0-al-web-3-0/>.

Classi 2.0 ha la finalità “di favorire nelle scuole l’allestimento di ambienti di apprendimento innovativi orientati all’individualizzazione, personalizzazione degli apprendimenti, formali e non formali mediati da contenuti didattici digitali e da metodologie didattiche.” In questo progetto si propone il cambio di indirizzo delle metodologie tradizionali e l’impostazione didattica, dal piano frontale a quello trasversale, all’interno di una nuova dinamica di apprendimento collettivo e di confronto, nel quale le nuove tecnologie costituiscono lo sviluppo e la soluzione.

L’aula 2.0 è una nuova concezione dell’apprendimento oltre lo spazio dell’aula, in contatto con le altre realtà scolastiche e con il mondo. Nell’insegnamento delle lingue straniere è stato un passo in avanti molto significativo in quanto ha creato un ambiente di lavoro più flessibile e interattivo fra i compagni di classe e le altre istituzioni e gli alunni di qualsiasi angolo del mondo. Si accorciano le distanze e si dà il primo passo verso l’eliminazione delle barriere fisiche e metodologiche. L’approccio comunicativo diventa pluriculturale e internazionale. L’insegnamento linguistico diventa uno strumento di scambio e di conoscenza culturale che i discenti possono acquistare in contatto diretto con i madrelingua e la loro dimensione pragmatica e socioculturale. È il passaggio dall’aula chiusa all’aula aperta e interattiva dove l’apprendimento comincia a oltrepassare la barriera professore-alunno dell’insegnamento frontale e tradizionale. Gentile (2012: 1) lo spiega in modo molto chiaro, sintetizzando il significato globale dell’introduzione delle nuove tecnologie nell’insegnamento linguistico: “Come ogni altra innovazione educativa l’uso efficace delle tecnologie può dipendere in larga misura dagli insegnanti e dalle risorse umane ed economiche investite in attività di supporto applicativo. Le tecnologie possono offrire nuove opportunità di apprendimento ma anche porre diversi ostacoli al processo di insegnamento/apprendimento”. In questo

caso dipende dal docente e dalla sua gestione delle risorse tecnologiche. Se le risorse a disposizione non sono utilizzate correttamente i risultati possono essere distorti; perciò ci vuole una preparazione previa ampia e profonda dell'uso delle nuove tecnologie nella didattica. In quanto alla gestione della lezione e della classe "in uno studio condotto da Smith e colleghi (2006) focalizzato sull'uso delle LIM è stato osservato, ad esempio, che l'interazione docente-alunni era prevalentemente basata su domande rivolte agli studenti. Tale dinamica assorbiva una parte considerevole del tempo totale di lezione" (Gentile, 2012: 1). "Per contro è stato osservato che le LIM possono giocare un ruolo nel favorire maggiore attenzione, concentrazione e motivazione ad apprendere" (Wall, Higgins e Smith, 2005 in Gentile, 2012: 1).

Per quello che riguarda il ruolo del docente nella nuova dinamica didattica, si produce un cambio totale di atteggiamento giacché "i docenti passano da un'interazione centrata sulla relazione docente-studenti ad una che promuove la relazione studenti-studenti e si incrementano la qualità e l'ampiezza delle domande che pongono agli alunni". In questa dimensione si può cominciare a parlare di vera innovazione didattica giacché sia el ruolo del docente che quello del discente diventa più attivo, dinamico e interattivo, e non più unilaterale bensì multidirezionale e finalizzato a risolvere tutti i problemi di apprendimento sia individuali che gruppal. Il singolo studente ha le possibilità di chiedere aiuto per risolvere le sue difficoltà di apprendimento in uno spazio illimitato in cui tutti quanti, docenti e compagni, possono contribuire a colmare le sue carenze, in modo collaborativo, e inoltre, dispone di molte risorse e strumenti per acquisire le strategie necessarie e riuscirne così a raggiungere gli obiettivi didattici.

Lo sviluppo del *Web 2.0* e le riforme didattiche a livello scolastico hanno continuato il loro percorso che spunta nel *Web 3.0*⁸¹ apparso nel 2006, in un articolo di Jeffrey Zeldman che lo definisce come una continuazione del precedente *Web 2.0* ma impostato verso l'intelligenza artificiale e un uso molto più sofisticato delle risorse "che permetteranno un orientamento migliore in una rete sempre più affollata. Infine il *Web 3.0* si muoverà verso il *3D*, con una rete non più fatta di pagine, ma di veri e propri spazi"⁸² in cui gli utenti possano muoversi per trovare tutta l'informazione e la formazione necessaria adatta alle loro esigenze. La nuova versione del *Web* "delinea un processo che mette al centro il valore della conoscenza e della collaborazione tra persone, e fa del *Web* sempre meno un "mondo alternativo" da guardare attraverso un computer e sempre più uno strumento di servizio totalmente integrato con la realtà e le attività di ciascuno".⁸³

La prossima evoluzione attesa nel *web* è quella del *Web Semantico*, che intende potenziare le tecnologie *Web* in modo da renderle capaci di contribuire alla costruzione e alla condivisione della conoscenza, mettendo in connessione i contenuti presenti sul *Web* attraverso ricerche e analisi automatiche basate sul significato; si parla quindi di ontologie, di agenti intelligenti e motori di ricerca semantici (non sulla semplice frequenza di un termine nel testo, ma su un'analisi del significato del testo e degli ambiti tematici a cui fa riferimento); si tratta quindi di sfruttare la potenza delle

⁸¹ Il *Web 3.0* è un termine a cui corrispondono significati diversi volti a descrivere l'evoluzione dell'utilizzo del *Web* e l'interazione fra gli innumerevoli percorsi evolutivi possibili. Questi includono: trasformare il *Web* in un database, cosa che faciliterebbe l'accesso ai contenuti da parte di molteplici applicazioni che non siano dei *browser*; sfruttare al meglio le tecnologie basate sull'intelligenza artificiale; il *Web* semantico; il *Geospatial Web*; il *Web 3D*. Consultare il sito web: <http://genesiedevoluzionedelwebweb.tumblr.com/>).

⁸² Consultare il sito web: <http://genesiedevoluzionedelwebweb.tumblr.com/>

⁸³ Consultare il sito web: <http://www.marcoarelio.comune.roma.it/asp/MADoc.asp?IdT=2&IdD=1887>

applicazioni informatiche, che sviluppano progressivamente aspetti di intelligenza artificiale, per ottenere risultati qualitativamente più significativi quando si cercano informazioni e contenuti sul Web; un'applicazione tipica del *Semantic Web* è la possibilità di interrogare un motore di ricerca formulando domande in linguaggio naturale invece che con parole chiave.

(<http://www.marcoarelio.comune.roma.it/asp/MADoc.asp?IdT=2&IdD=1887>).

In questo contesto, fra il *Web 2.0* e il *Web 3.0*, si imposta la scuola del futuro con i primi progetti europei delle cosiddette *Aule 3.0* di cui si accennerà a continuazione.

L'evoluzione tecnologica e didattica dei progetti scolastici dal *Web 1.0* al *Web 3.0* hanno progettato la scuola e l'insegnamento verso una dimensione totalmente digitale e multifunzionale. In questo contesto l'approccio comunicativo diventa uno stimolo e allo stesso tempo uno strumento di lavoro senza ruoli predeterminati e senza spazi fisici e temporali che possano limitare e condizionare l'apprendimento. Gli esperimenti didattici hanno apportato nuovi elementi e spunti decisivi che portano la scuola di oggi e quella di domani alla congiunzione dei valori prioritari dell'apprendimento: l'interesse individuale e collettivo, la motivazione integrata nelle necessità reali degli studenti, la necessità di indagine e di ricerca, la libertà di apprendimento, il confronto comunitario e la discussione grupale per arrivare alle conclusioni collaborative del processo. Cioè, si tratta di imparare indagando e comunicando. Il singolo individuo cresce nell'insieme comunicativo con il quale si confronta e interagisce, non è più una entità solitaria bensì un universo di scoperte dove mettere a prova i propri interessi e la proprie tesi il cui risultato sarà una catena di commenti e contributi altrui.

Secondo Elena Mossa (2013: 1), le caratteristiche di questa nuova forma di concepire e di trasmettere e ricevere l'apprendimento sono "apprendimento attivo (basado su *problem solving*), interazioni continue e dinamiche tra studenti e docente, attività *hands-*

on e *ICT* per rendere più fluidi trasparenti i processi.” In effetti, si può dedurre che l’interazione dinamica e l’apprendimento attivo, e non più passivo come una volta, sono i due motori che segnano il cambiamento e la rivoluzione didattica verso la scuola del futuro, una scuola totalmente costruttiva e costruttivista. Per raggiungere tutti questi obiettivi, Mosa (2013: 1) spiega che:

La scuola della società della conoscenza richiede spazi modulari e polifunzionali, facilmente configurabili e in grado di rispondere a contesti educativi sempre diversi. Per rispondere a questa necessità, le linee guida descrivono cinque ambienti diversi: la classe, lo spazio laboratoriale, l’agorà⁸⁴, lo spazio individuale e quello informale. La classe diventa uno spazio in grado di proporre una varietà di configurazioni: dai modelli più tradizionali al lavoro in gruppi, con arredi pensati per favorire un’agile composizione e scomposizione dell’ambiente e per accompagnare l’alternarsi delle diverse attività e fasi di lavoro. Il docente introduce temi nuovi, fornisce indicazioni per le attività da svolgere o gestisce momenti di sintesi e valutazione [...] È lo spazio in cui il ruolo del docente si fa più esplicito e diretto e in cui si pongono le basi e si traggono le conclusioni del percorso didattico complessivo.

In questo nuovo modello di scuola lo spazio⁸⁵ ha un ruolo fondamentale in quanto alla flessibilità e alle dinamiche didattiche in cui si muovono sia i

⁸⁴ L’agorà è lo spazio in cui condividere eventi o presentazioni in modalità plenaria. Sono molte le attività che possono essere svolte in questo ambiente: gli alunni possono presentare i loro lavori ad altri alunni, docenti e genitori; i docenti possono fornire indicazioni agli studenti per le attività da svolgere; si possono creare occasioni di condivisione con esperti esterni o altri soggetti in grado di fornire un contributo su temi specifici di approfondimento.

(Mosa, 2013:<http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1794>).

⁸⁵ La classe deve essere sufficientemente flessibile da consentire anche lo svolgimento di lavori di gruppo nei quali “l’insegnante non svolge interventi frontali ma assume il ruolo di facilitatore ed organizzatore delle attività, strutturando ambienti di apprendimento atti a favorire un clima positivo e la partecipazione ed il contributo di ciascuno studente in tutte le fasi del lavoro dalla pianificazione alla valutazione. Dovranno dunque essere pensati spazi per

discenti che i docenti. Le sperimentazioni di nuovi spazi e modelli di scuola e di strategie di apprendimento e insegnamento per la offerta/domanda del presente/futuro è presentata, in modo abbastanza chiaro e strutturato, nei seguenti video in diversi paesi del nord di Europa che sono all'avanguardia dell'insegnamento: <http://www.youtube.com/watch?v=NZTsIG7qJq0#t=412> odierno; ma l'Italia non è rimasta indietro, a Crema si sta mettendo in pratica un modello anche molto adattato alle esigenze delle nuove generazioni dei cosiddetti nativi digitali; cioè, i discenti del futuro: <https://sites.google.com/a/pacioli.net/scuola-digitale--demo/home/la-tecnologia/gli-strumenti-tecnologici-a-supporto/l-aula-3-0/video-lezioni>. Si possono vedere altri modelli sperimentali di *Aula 3.0* in Italia. È il caso del *Liceo Savoia – Benincasa* di Ancona: <http://www.youtube.com/watch?v=RH2yuWgzUZI> et alii.

Secondo Maria Cristina Pasquali e Nayla Renzi, docenti del Liceo *Pacioli* di Crema, questa nuova forma di apprendimento che intenta trasmettere l'*Aula 3.0* ha come valore centrale lo spazio, cioè, “spazio per la ricerca, spazio per la condivisione e spazio per l'esposizione.” Ma, questo spazio può essere ovunque si trovi il discente. La vera novità è che le nuove forme di apprendimento/insegnamento si adattano a qualsiasi spazio e scompaiono le barriere fisiche. Sorge così lo spazio virtuale, ovunque si incontri l'individuo può fare parte di una comunità attiva di apprendimento; e quindi una vera

i lavori di gruppo, con arredi flessibili in modo tale da consentire configurazioni diverse coerentemente con lo svilupparsi e l'alternarsi delle diverse fasi dell'attività didattica. Un ambiente di questa natura deve essere in grado di essere sufficientemente flessibile da consentire, ad esempio, lo svolgimento di attività in gruppi di piccola o media composizione, discussione, esposizione/introduzione/sintesi a cura del docente, presentazione in plenaria di un elaborato a cura degli studenti, esercitazioni che coinvolgono tutta la classe[...] (Elena Mosa, 2013: <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1794>)

rete di ricerca e di conoscenze. Si può dire che la base di progettazione dell'*Aula 3.0*, secondo Leonardo Tosi (2013: 1), è la *Learning Activity*:

La “Learning Activity” è invece la componente più significativa in funzione del graduale capovolgimento del tradizionale paradigma didattico: da un approccio frontale prevalentemente legato alla lezione cattedratica a metodologie centrate sullo studente. Approcci per scoperta, percorsi individualizzati, attività di gruppo, contesti di realtà, integrazione di risorse esterne alla scuola, collaborazione a distanza, sono gli elementi che i docenti sono chiamati a sviluppare, col supporto delle tecnologie digitali, nello svolgimento delle attività curricolari. Il progetto mira ad affinare la metodologia nel corso di cinque cicli di ricerca- progettazione- sperimentazione- valutazione in modo da consegnare ai diversi paesi europei un modello in grado di accompagnare la scuola verso una didattica attiva supportata dalle tecnologie digitali e di rete. Allo stesso tempo i risultati emersi saranno analizzati ed elaborati per fornire ai ministeri europei elementi in grado di orientare gli interventi di politica educativa lungo le direttrici di una innovazione sostenibile ed estendibile su larga scala.

E con queste premesse, ancora da sviluppare totalmente e contrastare i risultati, già si comincia a parlare di *Web 4.0* o di ulteriore evoluzione della didattica linguistica e dei nuovi modelli di apprendimento e di insegnamento, ormai in una dinamica che non si ferma più. Quello che sta per venire è tutto una interrogante, ma senza rendersi conto, tutti quanti, docenti e discenti e la scuola insieme, stanno lavorando verso quella strada dell'intelligenza artificiale che è stata aperta dal *Web 3.0* e che si preannuncia, secondo <http://www.notmarketingnot.com/articolo.php?ID=1>, come “un punto di sviluppo dell'intelligenza delle macchine, per il quale Internet diventerà il computer planetario, una gigantesca rete di interazioni molto intelligenti, dove l'interconnessione e la comunicazione tra cose e persone genereranno il processo decisionale.” Il *Web 4.0* sarà un *Web* ubiquo, si potrà stare ovunque allo stesso tempo, senza tempo, senza limite e senza spazio. Il futuro si prevede come una sfera di interconnessione digitale e

comunitaria. “Tutto questo avrà conseguenze a livello sociale e di *marketing*: si parlerà di *ubiquity marketing*, ovvero il *marketing* presente ovunque, a seguito del sempre minore confine tra reale e virtuale”⁸⁶.

⁸⁶Consultare il sito web: <http://www.notmarketingnot.com/articolo.php?ID=1>.

VI. LINGUAGGIO E COMUNICAZIONE

Il linguaggio, tanto nei suoi singoli capi quanto come un tutto, è primariamente il segno dell'idea, il segno con l'idea che lo accompagna [...]E, siccome la scienza del linguaggio ricerca le cause e si sforza di spiegare i fatti, del linguaggio, la prima inchiesta relativa ad un tal fatto è questa: come questo segno venne ad essere usato?

Williams Whitney, *La vita e lo sviluppo del linguaggio*

Partiamo dal principio che ogni funzione linguistica rappresenta un atto sociale interattivo che l'emittente trasmette, intenzionalmente, verso qualsiasi tipo di ricevente disposto a intraprendere la comunicazione e a reagire secondo l'intenzione, la volontà, lo stimolo e le emozioni che si vogliono raggiungere. Ma, i cosiddetti atti linguistici, avranno una funzione determinante soltanto se gli interlocutori hanno interiorizzato delle strutture psicologiche capaci di accogliere degli stimoli che scateneranno, reciprocamente, l'intenzionalità condivisa e posteriormente sviluppata per favorire gli scambi con gli altri individui nelle attività collaborative. Nello stesso piano, la comunicazione cooperativa è stata disegnata con lo scopo di facilitare qualsiasi tipo di attività nell'ambito collaborativo, sfruttando il fatto che coloro che collaborano fra di sé mantengono, in principio, una reciprocità linguistica che facilita l'obiettivo finale; cioè, hanno le stesse finalità e si spostano in un terreno concettuale comune. In questo modo si presuppone che, attraverso il discorso e l'interazione, gli utenti siano riusciti a imparare e a costruire dei modelli di contesti specialmente rilevanti e in sintonia con gli altri partecipanti, dimodoché, possano esprimere le loro conoscenze e le proprie opinioni sull'esperienze personali; adattando il linguaggio ai gesti, agli interessi, alle intenzioni, agli obiettivi e alle proprietà sociali dei recettori dei messaggi. Tutto ciò, in un contesto dinamico e propizio ai mutamenti stabiliti dalla situazione comunicativa.

Per arrivare a una spiegazione dell'uso funzionale del linguaggio nella comunicazione umana è preciso studiare a fondo “il rapporto soggetto/oggetto e le conoscenze” (Gattico; 2015:25) in cui l'oggetto assume molteplici significati di fronte al soggetto in un insieme di atteggiamenti cognitivi.

Per altro verso l'oggetto può anche essere inteso quale intermediario fra il soggetto ed una realtà in sé non presente ma rappresentata dall'oggetto medesimo. Ne consegue che si ha a che fare o con qualcosa che si riferisce direttamente ad attività sensibili o cognitive, oppure con qualcosa che non è esplicitato né manifestato, in quanto l'oggetto in questione è proprio ciò che lo cela. La storia della filosofia ha seguito un cammino quanto mai frastagliato nell'analisi di tale problematica e progressivamente questa nozione è diventata uno dei due poli tra conoscenza soggettiva e oggettiva, il cui confine col passare del tempo si è fatto sempre più elastico e fluido, tanto più è confluito con il concetto di *sensu*. (Gattico; 2015:26).

Certamente l'evoluzione del linguaggio e della comunicazione umana mette al centro il significato del messaggio, cioè l'oggetto dell'atto linguistico, gestito dai partecipanti che stabiliscono una catena di relazioni sociali sommerse nell'orbita cognitiva che ognuno degli utenti è in grado di decifrare. In conseguenza, ne esce fuori l'universo dei significati che i soggetti devono collegare ad altri attributi, sia linguistici che paralinguistici, tali come i comportamenti sociali, le emozioni e le manifestazioni corporali nell'emissione dei messaggi. Ma, lungo la storia sia della società sia della filosofia, in ciò che spetta al linguaggio, possiamo vedere come ai tempi odierni si è stabilito un rapporto anche tra l'uomo e la tecnologia in cui l'oggetto trova un nuovo canale di diffusione modificando “in profondità le strutture di pensiero e di comportamento” (Rivoltella; 2003:23) dell'essere umano e preparandolo per la “società della comunicazione” in cui le nuove tecnologie hanno una totale affermazione, e che come ben dice Pier Cesare Rivoltella, “con questo si arriva a un primo punto fermo della nostra analisi: la diffusione delle [...] reti telematiche non va considerata solo come

una necessità che si impone dall'esterno, ma anche come un valore sociale che lo stesso sistema socio-economico-politico, ma anche culturale, intende promuovere" (2003:23). In conseguenza, la tecnologia esiste e fa parte dell'uomo perché la stessa società l'ha assimilata e resa imprescindibile. Il risultato, perciò è evidente, una società interattiva in rete, ove il soggetto interagisce senza barriere spazio-temporali e naviga con più facilità nell'universo cognitivo tra i collegamenti telematici e l'essenza propria del linguaggio. Ne abbiamo così un chiaro comportamento sociolinguistico, nell'unione tra la scienza e la tecnologia, ovvero, la linguistica e le sue funzioni comunicative. Ma il soggetto, per riuscire nella sua ricerca sull'oggetto, si avvale dalle conoscenze, ormai circondate da un territorio così ampio che a volte risulta difficile porre limite. Esse possono essere di diversa natura: scientifiche, umanistiche, filosofiche, psicologiche, tecnologiche, ecc.

Sin dall'inizio, le conoscenze sono state classificate e strutturate affinché possano essere utilizzate a seconda del fabbisogno di ogni settore corrispondente alle macrostrutture⁸⁷ cognitive. E all'interno dello sviluppo cognitivo possiamo intravedere un importante filone di percorso verso la socializzazione che parte dalla seconda metà del XIX secolo e che si imposta nell'esperienza. Ma è a partire dal positivismo e dal neopositivismo che si ravviva il tragitto appoggiandosi, addirittura, in "sottostrutture metafisiche, pragmatiste e relativiste [...] con il progressivo passaggio dalla certezza alla probabilità" (Gattico; 2015:16); ovvero ciò che linguisticamente sarebbe la transizione fra la struttura creata a priori e la costruzione di essa, attraverso l'esperienza e il contatto con il medio fisico e culturale. Ciò vuol dire che la conoscenza si acquisisce dall'esterno

⁸⁷ Una rilevante macrosuddivisione è certo quella tra epistemologia interna, rifacentesi a teorie e metodi, ma anche leggi, previsioni e convalide degli elementi e della loro applicazione entro una determinata scienza, ed esterna, riferita a quelli che sono gli elementi generali fondanti la scienza, intesa in senso generale, prescindendo dunque dalla loro immediata messa in atto. (Emilio Gattico; 2015:15).

all'interno e attraverso il maneggio delle circostanze nell'ambito comunicativo. Perciò, “in un simile contesto assume un rilievo sempre più ampio e globale il rapporto tra la teoria e la pratica o ancora tra la teoria e l'osservazione, tra quella che è la forma logica delle scienze e la sua confutazione sperimentale, tra l'inquadramento rigoroso dei dati da un punto di vista concettuale e quello generato dall'esperienza” (Gattico: 2015:16).

In questo percorso storico, le conoscenze e soprattutto, ciò che riguarda il pensiero cognitivo, cerca di trovare uno spazio nella pedagogia e nell'andragogia, con valore ampiamente scientifico nel campo filosofico e psicologico. Da lì l'ulteriore applicazione didattica nell'insegnamento e apprendimento che è quello che ci riguarda.

VI.1 Capacità e abilità di apprendimento a partire dai macro-approcci

La didattica, nella sua sfera di acquisizione di conoscenze e di competenze, costituisce anche un valore scientifico in quanto intreccia e manipola i rapporti fra le altre scienze che producono i saperi. Essi vengono sottolineati dalle diverse attività culturali e dai contenuti teorici, tecnici e sperimentali messi in atto dall'insegnamento nella propria costruzione della conoscenza su diversi piani e applicazioni, anzitutto dinamiche e costruttive. Nella fase interattiva, il contatto diretto fra il docente e l'allievo costituisce ciò che chiameremo approccio⁸⁸ e che è alla base delle teorie dell'apprendimento. A questo punto, l'approccio didattico si avvale da una serie di abilità che sia l'insegnante che l'allievo mettono in pratica nella trasmissione costruttivista della conoscenza, in uno scambio reciproco di esperienze che fanno parte della rete interattiva capace di generare informazione, comunicazione e saperi. Tutto ciò in un sistema complesso

⁸⁸ Secondo la definizione del dizionario Treccani (<http://www.treccani.it/vocabolario/approccio/>), l'approccio è l'atto di avvicinarsi, di accostarsi. Cercare di entrare in contatto con una persona allo scopo di ottenere da essa un determinato comportamento.

basato sulle esperienze ricavate dalla realtà che circonda i protagonisti del processo; cioè, l'ambiente naturale, sociale e umano da cui provengono tutte le conoscenze. In conseguenza, l'apprendimento "è un processo intellettuale attraverso cui l'individuo acquisisce conoscenze sul mondo che, successivamente, utilizza per strutturare e orientare il proprio comportamento in modo duraturo."⁸⁹ Ma, la conoscenza non è soltanto la proiezione della realtà bensì qualcos'altro che fa parte di un processo dinamico e interattivo, attraverso il quale l'informazione esterna viene varie volte interpretata dalla mente, affinché spuntino dei modelli spiegativi ogni volta più complessi e potenti, soggetti - certamente - a dei cambiamenti secondo l'esperienza adiacente.

Se andiamo alla ricerca delle teorie che sono alla base dei micro-approcci troviamo che, a partire dal comportamentismo,⁹⁰ in cui il discente reagisce a una serie di stimoli che generano delle risposte con feedback associativi per rendere l'apprendimento attendibile, si costituisce una scala di risultati costantemente verificabili, che costatano l'effettività del processo ma incanalato in una sorta di domande e risposte cumulative, avendo come conseguenza un apprendimento strutturato dei contenuti. Il discente organizza le conoscenze secondo le strutture indicate dai modelli linguistici previamente elaborati e imita il processo all'interno di un ingranaggio di informazioni che fa parte di un sistema di stimolo e risposta.

⁸⁹ Ernest Hilgar (1971) citato da Marco Coinu (2008:4).

⁹⁰ Il comportamentismo ha alla base una concezione associazionista, ovvero intende l'apprendimento come risultato di associazioni nuove tra stimoli e comportamenti in risposta agli stimoli stessi. In tale approccio vi è una concezione di tipo sommatorio dell'apprendimento che vede il soggetto come essenzialmente passivo. Ciò che viene appreso è una copia dello stimolo presentato e pertanto l'apprendimento può essere da una parte misurato confrontando il comportamento acquisito dopo la situazione di apprendimento con quello presente precedentemente[...] (Coinu, 2008:4).

Il comportamentismo linguistico e più specificamente didattico, inteso come approccio, ha le sue radici nel pensiero filosofico e psicologico degli inizi del Novecento, negli esperimenti di natura scientifica condotti da Ivan Pavlov⁹¹ sugli animali che venivano sottoposti a diversi stimoli condizionati che portavano a sua volta a delle risposte anche condizionate. Questa teoria, applicata alla didattica crea un sistema di apprendimento basato nella risposta a uno stimolo che sarebbe, in questo caso, una domanda attinente a un campo cognitivo. Anche Thorndike⁹² e Skinner⁹³ si immersero nello studio della risposta allo stimolo ma aggiungendo uno scopo che, alla fine, apporta una differenza alla teoria pavloviana, cioè un “condizionamento strumentale” e un “condizionamento operante.” Tutto ciò, applicato alla didattica, vuol dire che l’allievo risponde a degli stimoli non soltanto perché vuole seguire una scala automatica di apprendimento ma anche, e principalmente, perché questo stimolo scandisce l’interesse personale, cioè uno scopo che va oltre l’apprendimento stesso. Diciamo che il condizionamento si sposta verso l’azione e l’agire trova il suo percorso proprio nella risposta allo stimolo, cioè imparare per arrivare a uno scopo personale e raggiungere un obiettivo. Così, il “connessionismo” di Thorndike porta al raggiungimento degli obiettivi personali del

⁹¹ Fisiologo russo (1849-1936) che realizza studi sull’apprendimento di reazioni, dette riflessi condizionati, a nuovi stimoli ambientali. (Coinu, 2008:8).

⁹² Edward L. Thorndike (1874-1949) volle approfondire l’effetto che le ricompense potevano avere sul processo di apprendimento. Cominciò pertanto ad occuparsi delle situazioni rinforzanti [...] giungendo alla conclusione che la forma caratteristica dell’apprendimento è quella per “prove ed errori”[...] Il sistema di Thorndike viene definito connessionismo. (Coinu, 2008:9).

⁹³ Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) propose la sua formulazione del comportamento [...] considerata come uno sviluppo del *connessionismo* [...] Skinner considera il tipo R come fondamentale per il suo sistema. Si tratta del condizionamento del comportamento operante, e la lettera R è usata per richiamare l’attenzione sulla risposta che è correlata con il rinforzo. (Coinu, 2008:10-11).

discende attraverso la connessione fra lo stimolo e lo scopo o la finalità del processo didattico. Effettivamente, se vediamo i risultati verificati nel sistema educativo degli studenti che, stimolati da un processo effettivo, riescono a raggiungere gli scopi professionali e a diventare individui utili alla società e soddisfatti, che riescono a fare ciò che vogliono. Invece, in mancanza di uno stimolo sufficiente l'allievo si sofferma nella risposta e non riesce ad andare oltre, rimanendo rinchiuso in un processo senza connessione. E per Skinner, se oltre allo scopo non c'è un rinforzo, cioè un premio stimolante, il processo rischia il fallimento.

Ormai possiamo dire che il comportamentismo è superato dal costruttivismo anche se rimane alle origini di codesto approccio e nella pratica si intrecciano facendo parte del processo di apprendimento e insegnamento; perché nella didattica tutte le risorse sono necessarie per costruire, in base a diversi profili, e anche gli approcci devono sommarsi alla rete di conoscenze che creano, stimolano e sviluppano i saperi.

Intorno alla metà del XX secolo, Tolman⁹⁴ prosegue nella stessa linea comportamentista di Pavlov, Skinner e Thorndike, ma aggiunge nuovi risultati che discostano la teoria verso il cognitivismo: “gli scopi, le aspettative e la mappa cognitiva.” Per Tolman l'apprendimento va oltre il semplice stimolo-risposta e si sparge verso “il raggiungimento di una meta, di una serie d'impulsi esplorativi o cognitivi iniziali e dell'acquisizione di una serie di adattamenti conclusivi all'oggetto (cognizioni finali).” (Coinu, 2008:15). Il soggetto, che parte dallo stimolo che lo porta verso il

⁹⁴ Edward C. Tolman (1886-1959). Introdusse all'interno del paradigma comportamentista il concetto di *apprendimento latente*, espressione che lo studioso esplicitò per la prima volta nel suo articolo del 1930 *Introduction and removal of reward, and maze performance in rats*. (Coinu, 2008:14).

raggiungimento degli obiettivi personali, si trova – in mezzo al processo stesso – sommerso in una serie crescente di ricerca e di esplorazione del territorio cognitivo che lo incita a continuare avanti ma, allo stesso tempo, lo obbliga ad assumere la realtà circostante, a risolvere i problemi e ad arrivare ai risultati ma in contrasto con le situazioni esterne ed interne del sistema di apprendimento. Quindi, il risultato finale non è soltanto la risposta, ma anche e soprattutto, l'interazione contestuale in collegamento con il processo cognitivo; che a sua volta è rinforzato dagli scopi e dalle aspettative. Ma, l'essere umano è capace anche di elaborare l'informazione e perciò, di apportare anche delle correzioni, che modificano e rinforzano il processo di apprendimento. Queste nuove idee vengono fuori dalle osservazioni di Craick⁹⁵, che si avvicina o addirittura segna gli origini del cognitivismo. All'interno di questa sfera cognitiva sia Miller⁹⁶ che i suoi collaboratori Galanter e Pribram⁹⁷ elaborarono un “piano di comportamento”⁹⁸ in cui l'apprendente assimila ed elabora l'informazione all'interno di “una stessa attività cognitiva.” Il *Test* mette a confronto il contesto con gli obiettivi finali, prima di iniziare il processo di apprendimento; cioè, cerca di adattare la situazione ai propositi. Una volta l'anzidetta situazione sia adattata si procede, in modo spontaneo, alla localizzazione dei problemi o degli errori che vengono modificati e adeguati agli obiettivi (*Operate*) per poi apportare delle verifiche, che mettono di nuovo in confronto gli obiettivi proposti; perciò, si rifà il *Test* e alla fine si valuta il risultato.

⁹⁵ Questo psicologo di Cambridge (1947) è stato il primo studioso che ha ipotizzato che nella mente umana esiste un *meccanismo elaboratore di informazioni e decisore*.

⁹⁶ Psicolinguista americano nato nel 1920.

⁹⁷ E. Galanter è uno psicologo matematico; mentre che K. Pribram è un neuropsicologo. I due studiosi collaborarono con Miller nello studio sui “Piani e struttura del comportamento”, del 1960.

⁹⁸ Conosciuto anche come unità TOTE (Test-Operate-Test-Exit).

Se questo risultato finale raggiunge pienamente gli obiettivi si può dire che il processo è concluso. Se invece non si verificano i risultati attesi, si procede di nuovo con la fase *Operate* e si ripete il processo. Con questa unità gli autori pretendevano dimostrare che le strutture cognitive possono essere costantemente modificate dall'ambiente a cui si sottomettono e perciò sono costrette alla rivalutazione durante lo svolgimento. In questo modo, cercano di dimostrare che l'apprendimento non è soltanto intrinseco ma, necessariamente, anche estrinseco giacché non può prescindere dall'ambiente fisico, naturale e socioculturale in cui si svolge e si sostiene. La conoscenza parte dallo stimolo che si confronta con l'insieme di circostanze che intervengono nel processo e finisce con la valutazione dei risultati finali. È, però, un processo continuamente sottomesso alla revisione e alla soluzione dei problemi che ostacolano il percorso. A tutto ciò possiamo chiamare apprendimento cognitivo, basato nelle prove e negli errori in confronto, però, con l'ambiente di sviluppo. In questo contesto molti sono stati gli studiosi che hanno contribuito allo sviluppo della teoria cognitiva, da Kohler⁹⁹ alla psicologia della Gestalt.¹⁰⁰

Alla domanda cosa è l'apprendimento cognitivo? Garayzábal (2015:168) sostiene che “desde la perspectiva cognitiva aprender equivale a formar una nueva estructura mental que indirectamente se manifiesta en la conducta.” A differenza della proposta comportamentista, questo processo psicologico si produce senza avere avuto

⁹⁹ W.Kohler (1886-1941). Mette in evidenza il ruolo, nella componente intellettuale, che porta all'apprendimento, oltre che degli aspetti ripetitivi dell'intelligenza, soprattutto di quelli creativi con cui siamo in grado di cogliere i nessi chiave di una situazione. (Coinu, 2008:18).

¹⁰⁰ I psicologi gestaltisti, (Weirheimer, Kohler e Koffka) con la loro idea di insight, propendevano per un apprendimento subitaneo, che quindi ha caratteristiche di discontinuità. Questa impostazione ha fatto sì che i gestaltisti si dedicassero soprattutto alla soluzione dei problemi (problem solving) e molto meno di apprendimento in generale. (Coinu, 2008:19).

previamente nessun rinforzo. A questo punto, l'apprendimento cognitivo seguirebbe un percorso che inizia nella ricerca mentale di possibili soluzioni ad un problema comparso previamente. Questo problema si affronta mediante l'acquisizione delle strategie e delle conoscenze immediate, in processo di costruzione, che però, entrano in contatto con la dimensione sociale; vuol dire, attraverso l'osservazione esterna che lo fa diventare apprendimento sociale. In questa dimensione compaiono quattro fattori importanti: l'attenzione, momento in cui si osserva il modello guida da seguire; la ritenzione nella memoria del cosiddetto modello comportamentista; la riproduzione della condotta acquisita, se è opportuna, altrimenti si elimina; e finalmente, la motivazione unita al rinforzo che consiste in annettere i modi di agire esterni al soggetto, cioè, le condotte sociali osservate. Alla fine l'apprendente acquisisce una serie di abilità sociali mediante l'interazione altrui che gli permette di approfondire e di migliorare le proprie conoscenze, in contrasto e in forma aggiuntiva; giacché “una caratteristica fondamentale dell'essere umano, infatti, è la capacità di apprendere, in risposta a stimoli sia interni che esterni - di tipo relazionale – nella conduzione della vita sociale. E l'avvenuto apprendimento è fonte di soddisfazione personale e, quindi, di spinta verso ulteriori sfide” (Evangelisti e Argondizzo, 2002:9).

Nella concezione piagetiana l'apprendimento è in stretta relazione tra la biologia, la psicologia e la sociologia. Non esiste però una successione lineare di questi termini, “esiste piuttosto un passaggio simultaneo dalla biologia alla psicologia ed alla sociologia, poiché queste due discipline trattano del medesimo oggetto: il comportamento dell'uomo in società analizzato da due punti di vista distinti e complementari.” (Pepe, 1997:45). Piaget sostiene che:

Tutti i problemi che costituiscono oggetto della spiegazione psicologica si ritrovano nella spiegazione sociologica, con la sola differenza che il termine “io” è sostituito dal “noi” e che le azioni e le operazioni diventano, una volta assunta una dimensione collettiva, delle interazioni. Tali interazioni possono essere dei comportamenti suscettibili di modificarsi. [...] Dall’interazione tra due individui all’insieme dei rapporti esistenti all’interno di una stessa società c’è dunque continuità ed, in definitiva, la totalità così concepita appare non come una somma di individui ma come un sistema di interazioni capaci di modificare gli individui nella loro stessa struttura. (Piaget, in Pepe, 1997:45-48).

Quindi, l’ambiente è in grado di ricondurre, e addirittura trasformare, gli atteggiamenti e le conoscenze dell’individuo, quando codesto è in contatto con l’insieme di persone che costituiscono l’universo sociale in cui agisce come soggetto interattivo. Le conoscenze iniziali diventano collettive per poi iniziare un nuovo processo introspettivo alla ricerca della propria personalità che si riflette nella conoscenza individuale prodotto dell’acquisizione per l’aggiunta sociale. Dall’io al noi e dal noi all’io, in un processo interiore ed esteriore di condivisione dei saperi. Dunque, “ambedue le forme di interazione modificano gli oggetti ed i soggetti in gioco. Ogni rapporto sociale costituisce una totalità produttrice, a sua volta, di caratteristiche nuove e capace di trasformare gli individui nella stessa struttura mentale.” (Pepe, 1997:48). Perciò, per la concezione cognitivista di Piaget “il linguaggio egocentrico rappresenta il passaggio intermedio attraverso cui la funzione linguistica si manifesta gradualmente e viene esteriorizzata definitivamente nel linguaggio socializzato.” (Coinu, 2008:22).

A questo punto, il contributo di Piaget¹⁰¹ alla pedagogia e alla didattica, attraverso il pensiero cognitivo è innegabile e, soprattutto, secondo Filograsso e Travaglini (2007:8):

¹⁰¹ Jean Piaget (1896-198) ricercatore svizzero padre dell’epistemologia genetica e della scuola di Ginevra.

Sull'acquisizione del carattere attivo e costruttivo della conoscenza, che ha agito da fondamentale fattore di critica della didattica trasmissiva tradizionale, forzandone almeno in parte gli impianti metodologici chiusi e dogmatici. Il contributo di Piaget alla pedagogia e all'educazione, dunque, consiste probabilmente nella capacità di orientamento paradigmatico delle sue posizioni filosofiche ed epistemologiche di fondo. La sua epistemologia genetica, strutturalista, costruttivista, interazionista, interdisciplinare, non ha cessato di influenzare e di orientare le teorie pedagogiche ed i movimenti educativi. E la sua lezione è costantemente da rimeditare.

Dopo di meditare e di estrarre le proprie conclusioni sulle teorie dell'apprendimento possiamo chiederci se Piaget era o no costruttivista e quali sono i limiti, se esistono, fra il cognitivismo e il costruttivismo. Diciamo che le strade si incrociano se partiamo dal principio che Piaget si oppone in modo assoluto alle proposte empiriche¹⁰² giacché sia a livello epistemologico sia a livello psicologico difende la concezione costruttivista dell'acquisizione della conoscenza, sostenendo che, fra il soggetto e l'oggetto esiste una relazione dinamica in quanto all'attività dell'individuo di fronte all'ambiente che lo circonda. Ma il processo di costruzione è anche un processo di ristrutturazione e di ricostruzione in cui ogni nuova conoscenza è il risultato dei saperi previamente assimilati; cioè, l'individuo costruisce in base a ciò che è accumulato nella sua mente, mettendone a confronto continuamente mediante l'interazione sociale. Ogni soggetto costruisce le sue proprie conoscenze in presenza dell'attività mentale costruttiva e individuale, che a sua volta ubbidisce a una serie di bisogni interni e vinculati allo sviluppo evolutivo, senza il quale non è possibile la conoscenza. Dunque, secondo Dunia Pepe (1997:56):

¹⁰² Secondo il Vocabolario Treccani aggettivo *empirico* vuol dire "fondato sui dati dell'esperienza immediata e della pratica, quindi straneo al rigore scientifico e per questo generalmente sconsigliabile. Nel linguaggio filosofico, relativo all'empirismo; contrapposto a sistematico, in quanto alieno da leggi e principi; contrapposto a razionale, in quanto non ricavato per puro ragionamento, né tantomeno innato."

La teoria piagetiana stabilisce una stretta continuità tra i sistemi della biologia ed i sistemi della conoscenza: nella sua prospettiva, l'intelligenza e la conoscenza costituiscono una forma di adattamento dell'organismo al suo ambiente. L'adattamento biologico è il risultato dell'interazione tra l'organismo e l'ambiente. In termini analoghi, l'evoluzione dell'intelligenza e della conoscenza appare come il risultato di un'interazione continua tra un individuo strutturato ed un ambiente egualmente strutturato al quale l'individuo deve continuamente adattarsi e riadattarsi. Le nozioni di assimilazione, di accomodazione e di adattamento conducono alla nozione di organizzazione. L'organizzazione indica che le strutture nuove non si sostituiscono alle strutture preesistenti, ma le integrano modificandole. In questo senso, il soggetto deve cambiare in funzione dei cambiamenti imposti dal mondo esterno e conservare la coerenza interna della sua organizzazione.

È proprio in questa convinzione che Piaget si allontana dal pensiero costruttivista di Vigotskij¹⁰³, il quale sostiene l'opposto, cioè, “il passaggio da forme di attività sociali a forme di attività individuale [...] Per lo psicologo russo il linguaggio è una funzione psichica complessa che si sviluppa grazie all'interazione sociale e che successivamente diviene una funzione intrapsichica che permette di regolare dall'interno i propri processi cognitivi e il proprio comportamento.” Perciò, per Vigotskij la funzione esterna determina quella interna. Contrariamente a ciò che propone e sostiene lo psicologo svizzero.

¹⁰³ Lev Vigotskij (1896-1934) è il maggior esponente di quella che viene comunemente chiamata scuola socio-culturale, sviluppatasi in Unione Sovietica durante la prima parte del Novecento. Sistematizzò per primo i concetti e i metodi della teoria socio-culturale nella sua opera *Studi sulla storia del comportamento* del 1930. (Coinu, 2008:19).

L'influsso della cultura sul comportamento e l'acquisizione dei saperi degli individui viene studiata a fondo da Bruner¹⁰⁴, che non si discosta molto da Piaget, e sostiene - nella sua teoria conosciuta come *culturalismo* - che “qualsiasi atto di conoscenza nasce dalla mente che crea la cultura, ma allo stesso tempo la cultura in cui sono espresse le conoscenze stesse crea a sua volta la mente.” (Coinu, 2008:22). Rafforzando il *culturalismo* ma molto più vicino a Piaget è il ruolo attivo dell'apprendente, pienamente consapevole degli stimoli che fanno sviluppare tutto il processo didattico. Il cosiddetto processo però, secondo Bruner, è organizzato attraverso “la capacità di azione, la riflessione, la condivisione e la cultura che viene vista pertanto come un'interpretazione condivisa e collettiva della realtà e, d'altra parte, la mente è considerata un organo intersoggettivo che si sviluppa mediante la relazione con altri individui.” (Coinu, 2008:23).

Tutte queste teorie mettono in risalto l'importanza del costruttivismo che “scaturisce dal crollo di un modello epistemico razionale, lineare, dell'idea che la conoscenza possa essere esaustivamente rappresentata in particolare avvalendosi di modelli logico-gerarchico e proposizionali.” (Calvani, 1998:46). Ma, per conoscere bene questa teoria è necessario fare uno sguardo al passato, alla storia dell'umanità, e trovare le origini e il pensiero che l'ha nutrita fino ai giorni nostri. Diciamo che il costruttivismo è “una corrente di pensiero volta ad enfatizzare il ruolo assunto dal soggetto nella costruzione di una realtà conosciuta, stabilendo il primato dell'esperienza o valorizzando le conoscenze, che inevitabilmente si formano durante lo scambio di informazioni tra soggetti” (Gattico, 2014:65). È una teoria basata sulla riscoperta del pensiero politico ed

¹⁰⁴ Jerome Bruner (1915-2016) psicologo statunitense. Sosteneva, a differenza di Piaget, che i fattori sociali, e particolarmente il linguaggio, erano importanti per la crescita cognitiva.

etico di Kant¹⁰⁵ che fa risalire le sue radici alla filosofia pratica di Aristotele¹⁰⁶ e alla sofistica di Platone¹⁰⁷; perciò molto più vicina alla matematica ma contrapposta sia al positivismo¹⁰⁸ che al neopositivismo.¹⁰⁹ In quanto al pensiero platonico e aristotelico, Emilio Gattico fa una riflessione molto interessante che coinvolge le radici del pensiero costruttivista e la sofistica¹¹⁰ (2014:67):

¹⁰⁵ Immanuel Kant (1724-1804) filosofo tedesco. Il senso profondo dell'etica kantiana consiste nell'aver posto nell'uomo e nella ragione il fondamento dell'etica, al fine di salvaguardare la piena libertà e purezza. Contro il razionalismo afferma che la morale si basa unicamente sull'uomo e sulla dignità di essere razionale finito, e non dipende da preesistenti conoscenze metafisiche. La morale si fonda unicamente nella ragione e non sul sentimento (in quanto risulta troppo fragile e soggettivo). [<http://www.skuola.net/filosofia-moderna/kant-l-etica.html>].

¹⁰⁶ Filosofo greco (382/387-322 a.C.) afferma che la sofistica è una scienza apparente, non reale; e il sofista è uno smerciatore apparente, non reale.

¹⁰⁷ Filosofo greco (428/427-348/347 a. C.) Afferma nel *Sofista*: “Dapprincipio, si trovò essere il sofista un cacciatore stipendiato di giovani ricchi [...] in secondo luogo, una specie di trafficante delle scienze che interessano l'anima [...] e in terzo luogo non ci apparve come un rivendugliolo di queste stesse cose? [...] e in quarto luogo, uno smerciatore dei propri prodotti scientifici [...] e in quinto, [...] era una specie di atleta dell'agonistica applicata ai discorsi, il quale si fosse riservato per sé l'arte depuratoria [...] il sesto poi era un punto controverso; tuttavia abbiamo convenuto di ammettere che egli sia una specie di purificatore spirituale di quelle opinioni che ostacolano all'anima il sapere”, in (Gattico, 2014:67).

¹⁰⁸ Corrente di pensiero affermatasi in Europa nella seconda metà del XIX secolo, la quale riteneva che la filosofia dovesse limitarsi a organizzare i risultati delle scienze sperimentali, senza trascendere la realtà direttamente sperimentabile, cioè i fatti. (<http://www.treccani.it/enciclopedia/positivismo/>).

¹⁰⁹ Indirizzo di pensiero sorto nei primi decenni del XX secolo, per opera dei circoli di Vienna e di Berlino, e poi diffusosi soprattutto nei paesi anglosassoni, caratterizzato dalla particolare attenzione per lo studio delle metodologie scientifiche e per la logica formale, nonché dalla critica alla metafisica e dalla riduzione all'esperienza delle basi teoriche delle scienze. (<https://www.google.it/#q=neopositivismo>).

¹¹⁰ Movimento culturale e filosofico sorto in Grecia nei secc. V-IV a.C., che, rifiutando ogni ricerca metafisica, instaurò il principio della soggettività del sapere identificando nella convenienza pratica l'unico criterio della verità di un'affermazione, e a tale scopo valorizzando al massimo la retorica, considerata l'unico efficace mezzo di convinzione e persuasione. (<https://www.google.it/#q=sofistica>).

Tuttavia malgrado queste osservazioni, oltretutto provenienti da due dei più grandi filosofi di tutti i tempi, l'influsso della sofistica divenne sempre più rilevante, anche perché si tratta di una corrente di pensiero assolutamente non monotematica né tanto meno omogenea ma, salvo rare eccezioni oltretutto di carattere pratico e concreto, portatrice di contributi culturali nuovi e multiformi. È pertanto accettabile sostenere che la tesi che vuole i sofisti assertori del soggettivismo, del relativismo e dell'individualismo di contro all'oggettivismo ad al naturalismo della filosofia precedente e al tradizionalismo dell'etica anteriore, se liberata dalla sua astrattezza e unilateralità, ha un motivo di verità che può convivere con l'altra tesi per cui i sofisti sono i fondatori della pedagogia e dell'umanesimo antichi.

Anche nel razionalismo di Agostino¹¹¹ (354-430) possiamo trovare qualche accenno al costruttivismo in quanto l'individuo coinvolge gli altri nella sua ricerca interiore; cioè dall'interno all'esterno e viceversa. "Per questo motivo nel suo lavoro è possibile ritrovare quello spirito costruttivo, che è più facilmente recepibile sostituendo allo stigma *credo ut intelligam* degli autori precedenti quello nuovo di *intellego ut credam*, che denota un più diretto coinvolgimento di colui che apprende, che si forma" (Gattico, 2014:74). Continuando con il pensiero filosofico e teologico, Tommaso d'Aquino¹¹²,

¹¹¹ La filosofia e la religione per Agostino sono una ricerca che impegna tutto l'essere in direzione di un oggetto d'amore. È una ricerca che dura tutta la vita, inoltre Agostino spiega come passare dal significato individuale di questa ricerca a quello universale e collettivo. In questa ricerca è coinvolta l'intera persona: mente, cuore, intelligenza e volontà. Con questa affermazione si allontana definitivamente dalla cultura greca, secondo la quale l'intelligenza predominava sulla volontà. (<http://www.skuela.net/filosofia-medievale/patristica-scolastica-agostino-tommaso.html>).

¹¹² (1225-1274) [...] anzitutto assegna alla filosofia un compito scientifico, dimostrativo; quindi opera secondo distinzioni e categorie logiche, dove tutto è determinato in base al principio di contraddizione e nessuno spazio è lasciato a un'esperienza immediata e naturale della natura divina. Come è chiaro, proprio l'aristotelismo, prima che una filosofia, è per Tommaso la possibilità di sistemare una volta per tutte razionalmente le cose che vanno considerate vere in accordo con la teologia cattolica."(<https://www.riflessioni.it/enciclopedia/tommaso.htm>).

nella unione fra il pensiero platonico e quello aristotelico arriva al concetto di *Verità* che comprende tre *modalità* di studio: due opposte e una nuova proposta. “Già nel Commento all’etica di Aristotele egli parlava di un intelletto teoretico, atto a scoprire e pensare le cose quali sono, e di uno pratico, che cerca le cose in modo che queste siano come da lui state pensate” (Gattico, 2014:75). Il pensiero di Tommaso d’Aquino, indirizzato alla scoperta della verità e il pensiero costruttivista in una costante ricerca delle conoscenze, hanno un punto comune nell’arricchimento della mente e dello spirito attraverso il contatto altrui: dall’individuo alla società in uno scambio costante di saperi e impressioni.

La natura creativa del costruttivismo trova anche una parte delle sue radici nel Rinascimento, e specificamente, nella figura di Leonardo da Vinci¹¹³ come la maggiore dimostrazione di creatività ed esperienza nella costruzione dei saperi, spiegato molto bene da Emilio Gattico (2014:76):

In ogni caso si trovano nella sua attività alcuni assunti epistemologici di grande rilevanza per le posizioni costruttiviste. Basti pensare che egli si propose di applicare criteri di lavoro simili in campi differenti (scienze della natura, meccanica, arti), centrandoli tutti sul ruolo primario dell’esperienza e dell’osservazione, intese quali strumenti attraverso i quali poter “fare vedere” e quindi spiegare. Si aggiunga anche la richiesta di prendere sempre avvio da situazioni pratiche e concrete, come premesse ad ogni produzione teorica, cui si deve sommare la richiesta di continue verifiche sperimentali, prima di pensare alla produzione di regole *more matematico*. Prevale pertanto una componente pragmatica rispetto a qualsiasi attività si voglia compiere.

¹¹³ Leonardo da Vinci (1452-1519), l’inventore per eccellenza, potrebbe per definizione essere assunto quale emblema del costruttivismo, intendendolo quale espressione della genialità e della creatività. (Gattico, 2014:76).

Da Descartes a Montaigne fino ad arrivare a Giambattista Vico¹¹⁴, l'erudito napoletano in cui troviamo le basi del *costruttivismo attuale*, possiamo vedere che attraverso i secoli e la storia dell'umanità si è fissata la radice della costruzione dei saperi. A questo punto è conveniente riprendere il pensiero kantiano giacché, a partire dalle sue opere, si può dire che si produce una espansione delle tematiche costruttiviste fino ad arrivare al XIX secolo e da lì ai giorni nostri.

Ulteriore e decisivo passo in avanti nella corroborazione delle posizioni costruttiviste è ovviamente riconducibile alla produzione kantiana in generale ed al periodo critico in particolare, ove con la problematica trascendentale e l'approccio fenomenologico si superano i limiti del razionalismo cartesiano e si spalancano orizzonti cognitivi, nel quale il ruolo del soggetto è quello di elemento attivo e produttore delle conoscenze. La sua rivoluzione copernicana del pensiero è consistita nello stabilire il fondamento di ogni conoscenza nell'attività intellettuale del soggetto che conosce e non sull'oggetto conosciuto, ma senza assolutamente vanificare, se non addirittura eliminare, la realtà esterna. [...] La sua teoria della conoscenza rimanda ad una vera e propria costruzione, entro la quale le singole parti si reggono vicendevolmente, anche se sorrette e coordinate stabilmente da forme invarianti che consentono la loro stabilità. (Gattico, 2014:90).

¹¹⁴ Giambattista Vico (1668-1744) [...] Questa è l'ispirazione centrale della *Scienza nuova*: una scienza della storia è possibile perché il mondo della storia è fatto dagli uomini, per cui se ne possono ritrovare i principi e le leggi "entro le modificazioni della nostra medesima mente umana". Il "mondo delle nazioni o sia il mondo civile" diviene così l'oggetto proprio della "scienza nuova" che unirà filologia e filosofia, cioè il "certo" offerto dall'erudizione storica con il "vero" della filosofia che indica le idee e leggi eterne che governano la storia. Compito della filosofia sarà dunque quello di contemplare "questo mondo delle nazioni nella sua idea eterna", in stretto rapporto con la verifica, che potremmo dire "sperimentale", data dalle ricerche della filologia. Così la "nuova scienza viene ad essere ad un fiato una storia delle idee, costumi e fatti del genere umano". La storia si svolge secondo V. scandita da una successione di momenti che riproducono le tappe dello sviluppo stesso dell'uomo: come in questo vediamo un succedersi di senso, fantasia e ragione, così nella storia si succedono l'età degli dèi, degli eroi e degli uomini. La prima è l'età in cui gli uomini erano come "bestioni" in una condizione di vita ferina, da cui, lentamente, sotto l'incombente e ostile realtà naturale, uscirono scoprendo la divinità, le leggi morali, e quindi istituendo i primi legami sociali. (<http://www.treccani.it/enciclopedia/giambattista-vico/>).

Il XX secolo si presenta, perciò, nella posizione di dover chiarire diverse interpretazioni intorno al *paradigma costruttivista*, cercando di intrecciare sia i pensieri filosofici che abbiamo visto attraverso la storia sia le dimostrazioni scientifiche presenti nella psicologia mediante studi sperimentali in soggetti, specialmente i bambini. Su questa strada si mettono in rilievo tre modi di vedere e di concepire il costruttivismo: in primo luogo un *costruttivismo cognitivo* basato nell'ideologia piagetiana. In consonanza, ma con qualche discrepanza, soprattutto nella forma di concepire lo scambio con l'ambiente esterno, si trova il costruttivismo di *orientazione socioculturale*, detto anche *costruttivismo sociale*, *socio-costruttivismo* o *co-costruttivismo* che ha le sue radici nel pensiero di Vigotskij e un costruttivismo soggetto alla costruzione sociale che segue le idee sociologiche di Peter Ludwig Berger¹¹⁵, sociologo austriaco che sviluppa la teoria della “società come realtà oggettiva e come realtà soggettiva” in cui la realtà dell'individuo è il risultato dell'interazione con il contesto sociale che lo circonda. Teoria molto simile a quella dello psicologo russo che sostiene la acquisizione delle conoscenze mediante lo scambio esterno-interno dell'individuo. Anche Luckmann¹¹⁶ come Berger sostiene che la conoscenza ha la sua base nella costruzione sociale della realtà. Queste diverse forme di concepire il costruttivismo, anche se condividono l'idea che le conoscenze si acquisiscono tramite un processo in cui il soggetto costruisce i propri saperi mediante l'interazione esterna, “difieren en cuestiones epistemológicas esenciales como pueden ser el carácter más o menos externo de la construcción del conocimiento, el carácter social o solitario de dicha construcción, o el grado de disociación entre el sujeto y el mundo” (Serrano e Pons, 2011:3). In quanto al modo di

¹¹⁵ Sociologo austriaco nato nel 1929.

¹¹⁶ Sociologo nato a Jesenice nel 1927. Ha studiato in Austria e successivamente negli Stati Uniti. Insegna sociologia nell'università di Francoforte (emerito dal 1994). Si occupa di sociologia fenomenologica e di sociologia della religione. (<http://www.treccani.it/enciclopedia/thomas-luckmann/>).

costruire, il costruttivismo sociale a differenza dei modelli cognitivi, che si basano in meccanismi autorregolatori, definisce il suo percorso secondo una determinata forma di organizzazione sociale. Cioè, “una conoscenza centrata sulla costruzione del significato, socialmente, storicamente e temporalmente contestualizzata, prodotto della costruzione attiva del soggetto attraverso forme di collaborazione e negoziazione sociale” (Varani, 2002:4).

Il soggetto che costrugge le conoscenze è sempre attivo giacché entra in contatto con l’ambiente e, secondo le caratteristiche esterne, acquisisce nuovi saperi che gli permettono di modificare continuamente quelli che aveva in precedenza. Ma le circostanze esterne entrano in contatto con gli elementi biologici e psicologici dell’individuo creando così quattro soggetti che differiscono in quanto alla natura e alla essenza: “el sujeto individual, el sujeto epistémico, el sujeto psicológico y el sujeto colectivo. Estos cuatro sujetos constructores, aunque no de manera totalmente isomorfa, van a dar lugar a cuatro modelos generales de constructivismo.” (Serrano e Pons, 2011:4).

VI.2 La costruzione dell’apprendimento in rete

Partiamo dai presupposti che le conoscenze si acquisiscono attraverso l’esperienza e allora riprendiamo il discorso piagetiano in cui le proposte pedagogiche e didattiche di natura costruttivista spostano l’attenzione dai contenuti all’interazione sociale; cioè, alla costruzione, che alla fine è un accumulo di conoscenze che piano piano si aggiungono a quelle acquisite previamente. Se ci spostiamo alla sfera socioculturale possiamo dedurre, con Vigotskij, che l’apprendimento è centrato nel contesto socioculturale in cui

si svolge l'interazione soggetto-oggetto e da cui dipende l'ulteriore costruzione interiore dei saperi. Insomma, costruttivismo cognitivo o costruttivismo socioculturale fanno parte di un unico approccio in cui la conoscenza e l'esperienza sono scindibili. A questo punto non possiamo più parlare di processo di insegnamento e apprendimento bensì di processo di apprendimento e di insegnamento. I ruoli si sono invertiti e il docente è passato ad un secondo piano del processo, in cui il discente acquisisce la maggiore importanza, giacché è colui chi veramente costruisce il suo proprio apprendimento e perciò diventa protagonista. Ma il suo protagonismo non è più considerato dalla prospettiva individualista ma dal contatto che costui stabilisce con gli altri componenti del processo. Vuol dire, l'interazione porta alla fine al lavoro cooperativo o meglio ancora, all'apprendimento collettivo o sociale, perché si sviluppa in un contesto determinato da diversi fattori socioculturali e pragmatici, di natura oggettiva e soggetta ai cambiamenti. "Un ambiente arricchito da momenti di riflessione individuale e collettiva, da domande euristiche pre-stabilite e da consegne volutamente polisemiche e aperte che lo studente può affrontare autodeterminando modi e percorsi, sulla base del proprio stile, degli interessi e delle strategie personali." (Varani, 2002:2).

In questo approccio di natura costruttivista e cognitiva ci sono dei modelli didattici che, secondo Antonio Calvani (1998:48):

- Mettono in risalto l'ambiente di apprendimento rispetto alla istruzione come sequenza preordinabile. Non aboliscono la programmazione curricolare, ma spostano l'attenzione sul contorno, sulla varietà dei supporti e dispositivi collaterali, che si possono affiancare all'alunno che apprende.
- Considerano un ambiente di apprendimento come un luogo virtuale d'incontro tra molteplici impalcature regolabili, attraverso giochi di mutua appropriazione.
- Vedono il processo didattico come non lineare bensì emergente e ricorsivo.

- Pongono forte enfasi sul discente, sulla autodeterminazione del percorso e degli stessi obiettivi.
- Danno forte risalto alla molteplicità delle piste percorribili ed alla varietà prospettica con cui si può vedere la conoscenza.
- Si avvalgono sensibilmente di tecnologie, in particolare come amplificatori della comunicazione e cooperazione interpersonale.

E in quanto all'uso delle nuove tecnologie si ripropongono dei modelli capaci di fare diventare attivo l'apprendimento finora passivo e ruotare il sistema con la finalità di puntare sul saper fare e sul saper essere, all'interno delle competenze basiche dell'apprendente. Cioè, ogni discente deve essere capace di costruire le sue conoscenze secondo la realtà in cui agisce come soggetto e inoltre, deve mettere in gioco una serie di abilità e di strategie didattiche per riuscire ad acquisire, anzitutto, e a sommare posteriormente tutto ciò che impara dagli altri e dall'ambiente esterno; mettendosi a confronto e autoanalizzando il proprio processo, in una continua autovalutazione di sé stesso e di ciò che impara mediante l'interazione. Tuttavia, l'apprendimento non è una trasmissione d'informazione bensì l'insieme dei fattori che costituiscono la personalità del discente: le abilità, le capacità, le strategie, l'ambiente socioculturale, il contatto collettivo e anzitutto l'esperienza come risultato dell'agire e del saper fare.

Per i teorici del costruttivismo socioculturale “l'attività mentale implica sempre un'interazione sociale, quando un individuo pensa si confronta costantemente con le interpretazioni sociali della propria cultura e ne utilizza gli strumenti, a partire dal linguaggio” (Colombo e Varani, 2008:13) in ciò che costituisce la conoscenza dell'ambiente in cui interagisce. Nell'apprendimento delle lingue straniere è fondamentale la conoscenza dell'ambiente socioculturale e pragmatico della lingua d'arrivo per riuscire ad acquisire le competenze sociolinguistiche necessarie per riprodurre i modelli comportamentali della nuova cultura che si assimila attraverso la

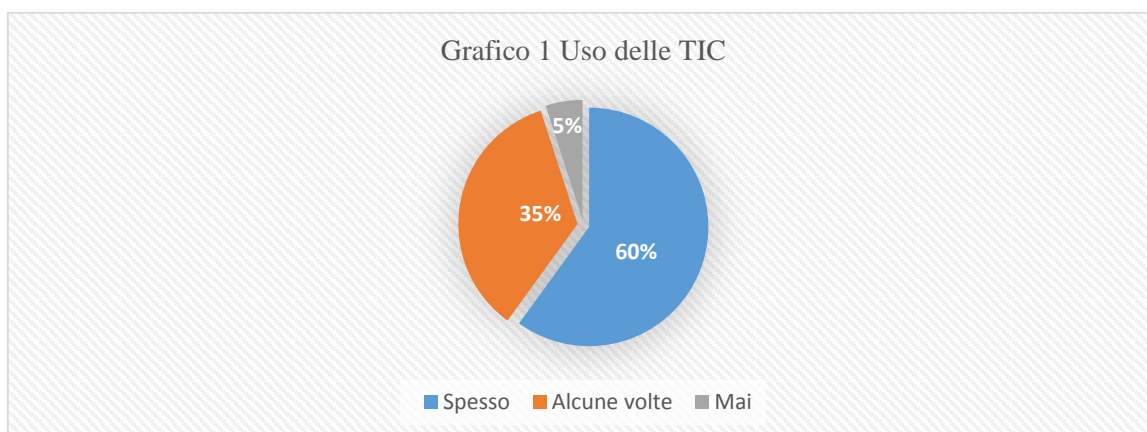
lingua. Perciò “una didattica costruttivista deve essere caratterizzata dalla costruzione e non dalla riproduzione di conoscenza, una costruzione inevitabilmente caratterizzata dallo stile cognitivo e dal tipo di intelligenza prevalente del discente. Una didattica che non deve semplificare ma rendere invece visibile la complessità della realtà e le sue multiprospettive rappresentazioni” (Varani, 2002:5).

Ma in quanto a ciò che ci interessa e riguarda il ruolo didattico dei social network e delle nuove tecnologie in generale nel processo di apprendimento delle lingue straniere e delle lingue seconde, è preciso chiarire la funzione costruttivista a partire dalle conoscenze preliminari che tutti abbiamo delle funzioni ad esse attribuite. E scartare i presunti miti che fanno delle reti sociali una risorsa da evitare nell’istruzione. Seguendo l’analisi di Cesare Rivoltella (2003:69) possiamo intravedere i vantaggi che ci offrono queste risorse e le molteplici applicazioni da sfruttare nell’approccio costruttivista che spunta, logicamente, nel lavoro cooperativo:

- Internet non è solo tecnologia, connessioni, un oggetto tra gli oggetti, ma uno spazio di negoziazione tra prospettive differenti. Ne risulta che la Rete non può essere pensata se non come un oggetto culturale della cui realtà sono parte integrante proprio quelle negoziazioni (scontro di opinioni, interpretazioni, usi sociali) cui essa dà occasione.
- Il luogo comune, a proposito di Internet, è il dato immediatamente più evidente. Lo accreditano e ne producono la diffusione sociale le istituzioni e le realtà produttive, gli studiosi e gli opinionisti dei media. Occorre registrarne l’esistenza e acquisirne consapevolezza per guadagnare un punto di vista sulla realtà della Rete capace di allontanarsi progressivamente da esso.
- La dialettica tra tecnofilia e tecnofobia [...] non porta fuori dal recinto del mito: tanto l’utopia ottimista di una tecnologia “dialogica” capace di pacificare il pianeta, quanto quella pessimista di una tecnologia “disgregante” responsabile della fine dei rapporti umani sono produzioni mitologiche e in quanti tali vanno decostruite.

Infatti, sono molteplici gli usi e i modi di sfruttamento che ci offrono le nuove tecnologie, ma le reti sociali, specificamente, fanno parte -nell'ambito docente- della cosiddetta tecnologia *disgregante* giacché il suo uso massificato ha un significato piuttosto banale se si vuole analizzare dal punto di vista di una buona funzione pedagogica e costruttiva della personalità degli apprendenti.

Per dimostrarlo, ci siamo avvalsi di questionari applicati ad un gruppo di docenti specializzati nell'insegnamento delle lingue straniere; e in questo caso, dello spagnolo come lingua seconda. Vediamo i risultati nel grafico 1.



Su un campione di venti insegnanti il 60% manifesta usare spesso le TIC nello sfruttamento didattico dei contenuti curricolari; mentre il 35% afferma utilizzarle alcune volte. A quanto pare soltanto un 5% non le utilizza mai; ma stiamo parlando di un ambiente accademico predisposto giacché è fornito di strumenti e di una infrastruttura che permette l'accesso a Internet. Le aule sono dotate di risorse d'avanguardia come la lavagna interattiva multimediale (LIM), computer, collegamento a Internet uno spazio che permette lo sfruttamento dell'aula aperta. Nonostante ciò, l'uso didattico delle nuove tecnologie non è del tutto sfruttato. Secondo Fiorella Farinelli (2010:8):

Non è dunque la distanza tra gli stili di apprendimento dei digital natives e il tradizionale modello della scuola la sola o la prima causa della sua crisi. È invece

evidente che se quella distanza c'è, e resiste, è anche perché non c'è stata la volontà politica e la capacità professionale di venire a capo di contraddizioni che esistono da tempo. E che da tempo segnalano l'inadeguatezza e l'inefficacia di un modello di insegnamento nato prima della scolarizzazione di massa, della televisione, dell'immigrazione globale, della necessità di apprendere per tutta la vita.

Un altro fattore venuto fuori dai questionari è l'età dei docenti, che secondo i risultati ottenuti, può influire relativamente giacché, se è vero che gli insegnanti al disopra dei cinquanta anni non utilizzano spesso le nuove tecnologie, anche è vero che alcuni docenti sotto i trent'anni nemmeno fanno un uso eccessivo. Perciò, si può affermare che l'uso delle TIC nella didattica delle lingue straniere e delle lingue seconde dipende dalle politiche dei centri scolastici, dalle competenze acquisite in ambito tecnologico ma anzitutto dalla predisposizione di ogni insegnante all'aggiornamento.

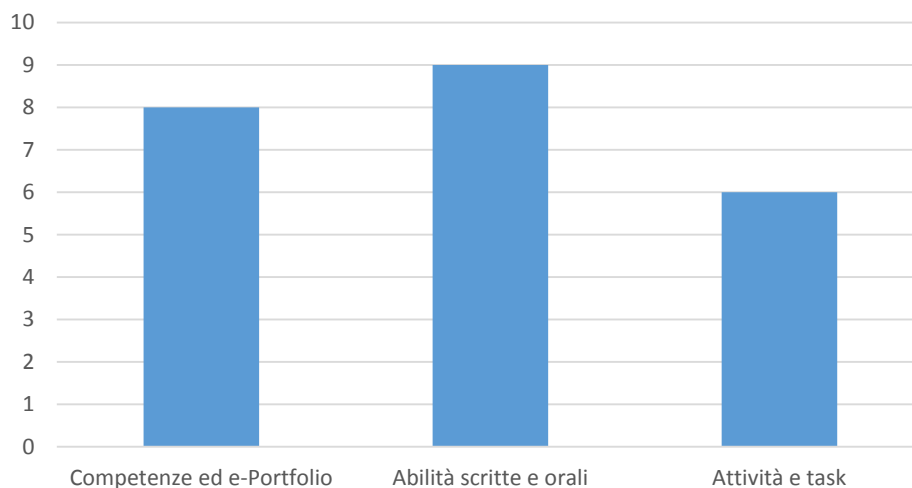
In quanto allo sfruttamento didattico delle nuove tecnologie possiamo vedere nel grafico 2 che otto insegnanti su venti le utilizzano per sviluppare le differenti competenze linguistiche, pragmatiche e socioculturali. L'e-Portfolio¹¹⁷, essendo una parte importante e innovativa dell'apprendimento che si svolge fuori dall'aula, trova anche nelle nuove tecnologie un punto forte di sviluppo. La maggior parte invece, nove su venti, le utilizzano per mettere in pratica le abilità sia scritte che orali; cioè, la comprensione orale, l'espressione scritta e l'espressione orale mediante video e attività

¹¹⁷ L'e-Portfolio è qualsiasi sistema digitale che favorisce un apprendimento riflessivo, permettendo (a una persona o a un'organizzazione) di raccogliere, gestire e pubblicare prove selezionate dei propri apprendimenti al fine di avere riconosciuto e accreditato il proprio patrimonio di conoscenze ed esperienze o di programmare ulteriori apprendimenti.

(http://ospitiweb.indire.it/adi/Eportfolio/ep1_200_eportfolio.htm).

nei siti web. Meno spazio però lasciano alle attività o meglio i task, utilizzati soltanto da sei docenti.

Grafico 2 Sfruttamento delle TIC



A questo punto possiamo ricavare “che l’immagine che la pedagogia costituisce della Rete è quella di una realtà-sistema che ha a che fare con il complesso delle azioni che da sempre costituiscono il proprio oggetto di riflessione/intervento: educazione-apprendimento-insegnamento-formazione” (Rivoltella, 2003:51).

Se si vuole “valorizzare la funzione sociale della conoscenza” si deve fare un uso adeguato delle nuove tecnologie che serviranno di mezzo per acquisire le competenze necessarie; e in questo senso è fondamentale dare la dovuta importanza “alle potenzialità che può esprimere la classe come gruppo nell’imparare dagli altri e con gli altri attraverso la negoziazione e la condivisione di interpretazioni sempre più raffinate, anche attraverso il conflitto che nasce dai diversi punti di vista” (Colombo e Varani, 2008:14) :

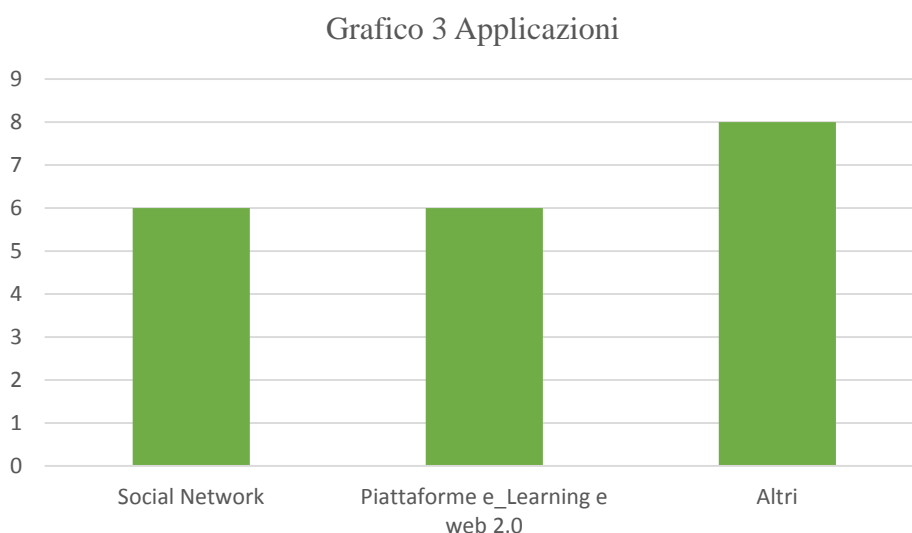
Una didattica euristica, dunque, che favorisca la ricerca e la costruzione attiva e autonoma del sapere e non la ricezione passiva di contenuti e tecniche; che operi la

mediazione fra processi cognitivi di base e processi psichici superiori, che favorisca l'acquisizione di conoscenze operando il confronto e l'integrazione fra il mondo esperienziale degli allievi e le esperienze didattiche proposte (Nigris, 2003:162).

Da qui la necessità per il docente di due fondamentali attenzioni: da un lato, lo sforzo di conoscere gli studenti, la loro "enciclopedia cognitiva", i loro processi mentali, aspettative e valori, attraverso l'osservazione e l'analisi del loro agire. Dall'altro, lo sviluppo di pratiche riflessive per mettere a fuoco e riconoscere queste dimensioni dentro di sé, in una parola, il proprio rapporto epistemico con la realtà (Colombo e Varani 2008:15).

Da tutto ciò il bisogno di adeguare l'insegnamento al profilo degli allievi che ormai sono i conduttori del processo di apprendimento; che deve seguire le nuove prospettive per una formazione aggiornata e d'avanguardia in cui le nuove tecnologie sono fondamentali per una corretta trasmissione dei contenuti, ma anzitutto, delle competenze e delle strategie che stimolino il processo didattico di acquisizione.

Dai questionari si possono estrarre anche le applicazioni più usate dai venti docenti intervistati. Possiamo vedere i risultati nel grafico 3.



Risultano, in primo luogo, altre applicazioni diverse dalle suggerite; cioè, siti web dedicati all'insegnamento delle lingue straniere, immagini multimedia, Internet nella sua estensione, presentazioni online o slide, giochi di memoria digitali, video. I social

network, le piattaforme e-learning e il Web 2.0 risultano al secondo posto, utilizzati da dodici insegnanti. La piattaforma più conosciuta è Moodle¹¹⁸, utilizzata come deposito di compiti e attività. Si usano anche delle piattaforme specifiche per l'apprendimento delle lingue com'è il caso dell'*Aula Virtual de Español (AVE)* creata dall'*Instituto Cervantes*¹¹⁹ con la finalità di diffondere lo spagnolo nel mondo ed adeguarsi alle nuove forme d'apprendimento odierno. Per quello che riguarda il *Web 2.0* si sfruttano i *Blog* e i *Wiki* gratuiti pubblicati su Internet da diversi autori; ma non si elaborano all'interno del proprio centro scolastico né si adattano al profilo degli alunni. Le reti sociali si utilizzano come deposito di materiali, come canale per ricavare altre informazioni, video o immagini, ma, principalmente si sfruttano i video di *Youtube*, la rete sociale più conosciuta nell'ambito accademico; anche se, in alcuni casi, ad uso anche *disgregante* dovuto ai contenuti di molti video, considerati poco didattici e non adattati ai livelli oppure senza sottotitoli.

¹¹⁸ Moodle è un LMS (Learning Management System), un sistema per la gestione di corsi online pensato per creare classi virtuali che permettano efficaci e coinvolgenti esperienze di apprendimento in rete. Viene utilizzato a livello internazionale per progetti didattici e formativi che prevedono il coinvolgimento attivo dei discenti e consentono l'apprendimento collaborativo, il lavoro di gruppo e lo scambio di conoscenza. La caratteristica principale di Moodle è quella di basarsi su principi pedagogici molto solidi, su una filosofia ben precisa, il costruzionismo sociale, adattandola e interpretandola in maniera da esaltare le potenzialità didattiche della rete. (http://egov.formez.it/sites/all/files/come_usare_moodle.pdf).

¹¹⁹ L'*Instituto Cervantes* è una istituzione culturale pubblica creata nel 1990 dal consiglio dei ministri e dipendente dal Ministero degli affari esteri spagnolo che ha come finalità la promozione e l'insegnamento della lingua spagnola e la diffusione della cultura spagnola [...] è membro dell'EUNIC (European Union National Institutes for Culture - Istituti di Cultura Nazionali dell'Unione Europea). L'*Instituto Cervantes* conta 58 centri nel mondo, 1240 professori ed eroga più di 1600 ore di corso al giorno. Le sedi principali si trovano a Madrid, nel palazzo delle Cariatidi della calle de Alcalá, antica sede del Banco Central, e ad Alcalá de Henares, città natale di Cervantes, nella calle Libreros. [...] prende il nome dallo scrittore Miguel de Cervantes. (https://it.wikipedia.org/wiki/Instituto_Cervantes).

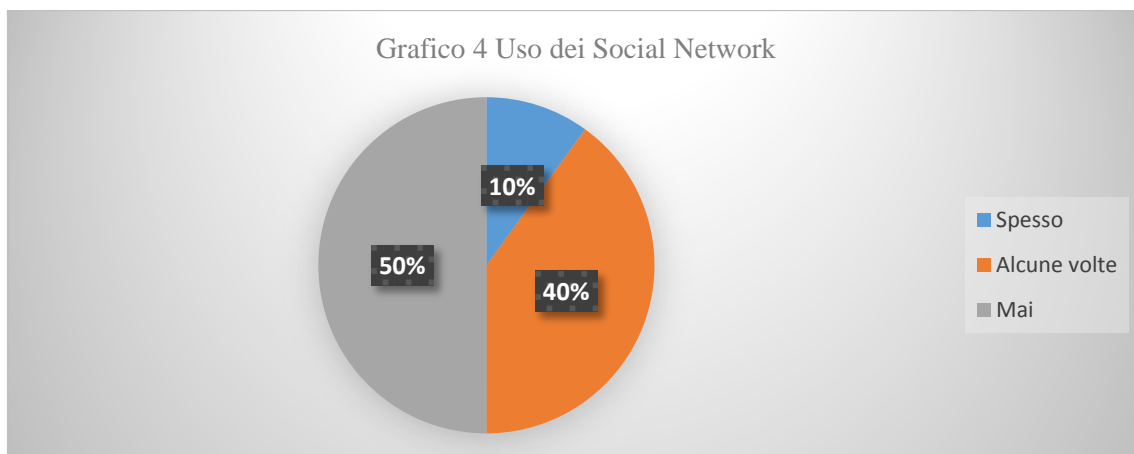
La conoscenza da parte dei docenti intervistati dei *Blog*¹²⁰ è relativamente scarsa. Anche se esistono da più di dieci anni sono poco elastici e pratici ma soprattutto poco dinamici per l'interazione didattica; e sono inoltre, difficili da creare e da accedere perché hanno bisogno di un computer e di molto tempo a disposizione per lavorarne. Non soltanto i docenti hanno difficoltà ma anche i discenti che alla fine si scoraggiano. Questo, secondo l'esperienza dei docenti; ma alcuni studiosi difendono il contributo didattico e cooperativo del *Blog* come risorsa nel processo di apprendimento delle lingue straniere. Per José Manuel Martínez Sánchez (2007:13) il *Blog* è un fenomeno semiotico e “se puede usar como hipertexto con una proyección analítica y descriptiva según su función lingüística y cultural.” Aggiunge che il *Blog* introduce la “secuencialità multiple”; cioè il lavoro collaborativo in momenti diversi ma sullo stesso contenuto; e i contenuti si aggiornano secondo i nuovi commenti e gli apporti dei discenti. Tutto questo ambiente di lavoro crea ciò che Sanz Vacas (2010:43-49) definisce *infocittà* cioè lo spazio in cui i cittadini interagiscono con il mondo virtuale ed esprimono le loro opinioni, i desideri e anche i loro sogni. Ogni giorno siamo più presenti nella rete producendo, comunicando e contribuendo con le nostre idee ad arricchire la *blogosfera*. E, senza dubbio, è un contributo in più al processo di apprendimento e insegnamento.

L'esperienza dei docenti per quanto riguarda il *Wiki* come risorsa di apprendimento è anche minima dovuto alla difficoltà e rigidità dell'applicazione, e anche alla poca conoscenza che hanno i discenti per cui il lavoro non è affatto facile. Alcuni docenti fecero degli esperimenti come applicazione per proporre l'e-Portfolio collaborativo però

¹²⁰ Secondo Lola Torres Río (2007:27-35) i *Blog* compaiono nel 2005. All'inizio con il *Web 1.0* erano fissi, poco dinamici e poco flessibili; ma ultimamente e grazie ai contributi del *Web 2.0* sono diventati risorse collaborative e dinamiche che contribuiscono all'apprendimenti collettivo. Aggiunge che veramente i *Blog* iniziano nel 1999 con i lavori di Rebecca Blood.

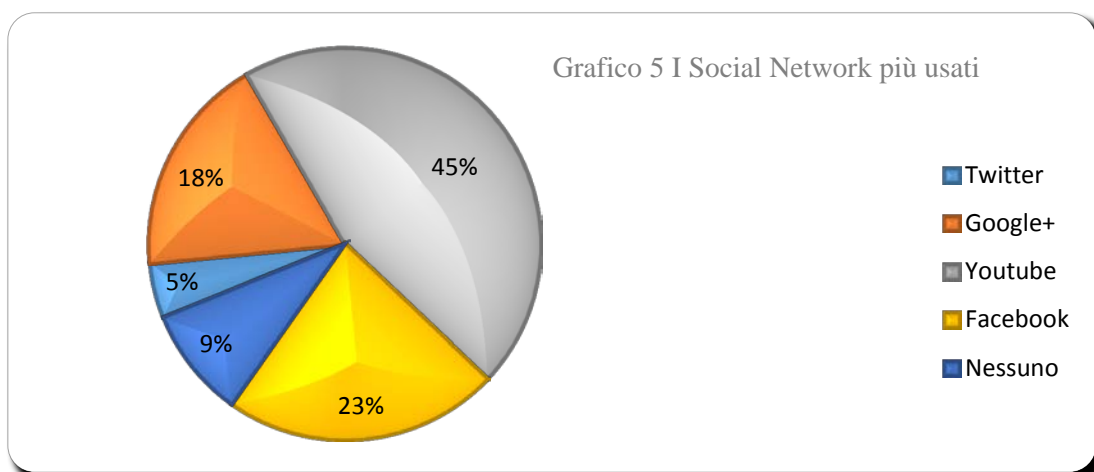
ci vuole molto tempo e tantissimo lavoro che a volte scoraggia gli alunni; perciò il docente deve stimolarli continuamente. Nonostante la difficoltà nell'uso la piattaforma si può utilizzare per le proposte di attività, task, progetti accademici, video e soprattutto per insegnare gli alunni a lavorare in modo collaborativo e cooperativo ed sperimentare diversi tipi di valutazione. Si può dire che il *Wiki* ha una funzione importante nello sviluppo delle competenze linguistiche, socioculturali e pragmatiche. Tuttavia è necessario migliorare questa risorsa dimodoché si possa avere un uso più complesso e professionale non molto lontano. Si tratta del “Wiki semantico” che racchiude l'eterogeneità dei dintorni affinché si possa creare una definizione completa e un modello concettuale portatore di elementi e di linguaggi semantici (Tramullaz e Garrido: 2009). Porto Requejo (2008:1) diffende la positività del *Wiki* nel processo didattico giacché “contribuye a la construcción de un modelo de aprendizaje responsable y reflexivo” in cui il ruolo del docente ha una funzione stimolante.

L'uso dei Social Network invece ha una spiegazione nel grafico 4 che risponde all'esperienza dei docenti intervistati. Le percentuali indicano che il 40% li utilizza alcune volte, il 10% li utilizza con molta frequenza ma il 50% non li utilizza mai. L'indisposizione all'uso didattico ha due spiegazioni: da un lato non si usano perché non si conosce la possibilità di sfruttamento didattico; dall'altro invece si pensa che esse hanno una funzione *disgregante*; perciò non sono consigliabili per la pratica docente.



Coloro che li usano fanno uno sfruttamento minimo; più che altro come contenitore di materiali, di documenti e di siti web. La maggior parte dei docenti non conosce le multipli possibilità didattiche che offrono forse per mancanza di formazione ma, soprattutto, perché si sono accomodati alla metodologia tradizionale.

A prescindere dall'opinione dei docenti intervistati possiamo dire che, da un punto di vista didattico, i Social Network sono molto flessibili e permettono l'introduzione di svariate tipologie di attività stimolanti, in modo organizzato e aperto. Abbiamo a disposizione *Google+*, *Facebook*, *Linkedin*, *Gnoss*, *Youtube* e *Twitter* con possibilità di sfruttamento ma, certamente, poco utilizzati dagli insegnanti. Come possiamo vedere chiaramente nel grafico 5, il più usato con il 45% è *Youtube*.



Al secondo posto c'è *Facebook* con il 23%, seguito da *Google+* con il 18%; soltanto il 5% utilizza *Twitter* e il 9% non utilizza nessuno. La facilità e varietà di video che offre *Youtube* dà la possibilità al docente di incorniciare il contesto delle competenze trasmesse sia in modalità presenziale che online. Per questa ragione gli insegnanti si accomodano alla semplicità e al minimo sforzo. Bisogna aggiungere, inoltre, che i video di *Youtube* sono facili da scaricare e conservare e si rinnovano con molta frequenza e dinamismo facilitandone l'uso didattico. Un'altra forma di sfruttamento nell'espressione orale è la creazione di video dagli studenti sotto la guida dei docenti per poi caricarli nella rete nel corrispondente account del corso, del docente o di ogni singolo studente. Con *Google+*, tramite l'account di *Gmail*, si possono creare delle comunità di apprendimento riservate in modo esclusivo agli studenti di un corso determinato, chiuse e senza possibilità di contatto con gli utenti che non ne appartengono. In questo modo si può organizzare il lavoro secondo gli obiettivi fissati. Nelle parole di Haro Ollé (2010:78):

Las comunidades de aprendizaje se perfilan como un medio excelente para aprender ya que se trata de un aprendizaje activo donde el rol de profesor y alumno pueden invertirse o quedar desdibujado, debido a que todos pueden aprender, por también todos pueden enseñar algo. En cierto sentido, el proceso educativo necesita catuar también como una comunidad de práctica donde los alumnos pueden ayudarse entre ellos y actuar como “expertos” en determinados momentos.

All'interno delle cosiddette comunità si possono proporre attività svariate per sviluppare le abilità linguistiche, ad esempio l'uso di video e l'espressione scritta che ne scaturisce dall'ascolto. Gli insegnanti devono essere preparati per affrontare le nuove scommesse educative, cioè, insegnare a utilizzare i Social Network e insegnare ad assimilare i contenuti didattici e tutte le competenze linguistiche implicite. Per fare ciò ci vogliono

delle attitudini specifiche come “altruismo, collaborazione e rispetto” e tre capacità basiche: gestire le conoscenze, disporre di creatività sufficiente per costruire i saperi e sviluppare dei risultati innovativi capaci di stimolare il pensiero critico (Haro Ollé, 2012). Ma da quello che si deduce dai questionari i docenti purtroppo non sono ancora preparati, o non vogliono esserlo, per affrontare la nuova sfida dell’apprendimento collettivo.

Per concludere questo paragrafo vorremo aggiungere che nonostante la poca volontà, timore o sconoscenza delle possibilità didattiche che offrono i Social Network, da parte dei docenti, “*Facebook* e *Google+* sono le due applicazioni di Internet che in più hanno trasformato le forme di partecipazione delle persone e che con maggiore vigore hanno contribuito al loro impatto sociale, giacché facilitano le comunicazioni, la pertinenza, l’identità grupale, la libertà di agire e l’espressività (Parra Castrillón, 2010).

Nella stessa linea della costruzione dell’apprendimento, e per riprendere il punto centrale di questo capitolo, appunto su come gli insegnanti devono adoperare le risorse che hanno a disposizione per canalizzare le conoscenze in modo costruttivo, è preciso insistere sul lavoro cooperativo in rete. Con la costituzione dei gruppi di lavoro collettivo “si creano ambienti di apprendimento che incorporano ed enfatizzano le strutture reticolari e complesse, razionali ed emotive, che caratterizzano i processi cognitivi; processi che, attraverso l’interattività consentita da questi strumenti, assumono forma esplicita diventando più facilmente osservabili, registrabili e analizzabili.” (Varani, 2002:8).

Tuttavia, nella costruzione dell'apprendimento, sarebbe conveniente rivedere e prendere in considerazione *la tassonomia degli obiettivi educativi* stabilita da Benjamin Bloom¹²¹ agli inizi degli anni Cinquanta e che, secondo Coinu (2006:24) “prende spunto dall'attività pratica degli insegnanti, più precisamente dal loro intento di raccogliere in modo empirico i criteri di valutazione presi a riferimento nell'esaminare i loro allievi e i relativi percorsi di apprendimento.” Bloom fa una divisione delle diverse “modalità di apprendimento” e le organizza in tre “aree o domini” che riguardano il modo di pensare e di produrre l'informazione, gli stimoli e l'emotività che contribuiscono alla creazione dei saperi e le “capacità spicomotorie” dell'apprendente; cioè più esplicitamente, *dominio cognitivo, dominio affettivo e dominio psicomotorio*. Ad ogni *dominio* corrispondono degli obiettivi specifici che pretendiamo spiegare a continuazione, seguendo la struttura di Coinu (2006:24-25):

- **Dominio cognitivo:** riguarda le attività intellettuali e logiche dell'individuo e viene suddiviso nei seguenti obiettivi didattici, nell'ordine dal più semplice al più complesso: a. conoscenza; b. comprensione; c. applicazione; d. Analisi; e. sintesi; f. valutazione. **Dominio affettivo:** è relativo al lato emotivo, agli stati motivazionali

¹²¹ Benjamin S. Bloom (1913-1999), psicologo dell'educazione statunitense, ha insegnato presso l'Università di Chicago ed ha lavorato come consulente per i programmi educativi di molte nazioni. Bloom dedicò i suoi studi alla comprensione dei processi di apprendimento riconoscendo all'insegnante l'intenzionalità progettuale in grado di offrire le condizioni migliori a ciascuno per poter imparare. Il suo metodo, che è formulato sulla base del *Mastery Learning*, invita gli insegnanti a predisporre le condizioni favorevoli all'apprendimento a partire dai bisogni individuali di ciascun studente. La condizione per l'applicazione di tale prospettiva è, ovviamente, il riconoscimento della dimensione individuale dell'apprendimento e, al contempo, l'ammissione della possibilità che chiunque possa apprendere qualsiasi cosa. Ad essere coinvolti non sono solo le scelte degli insegnanti e la loro relazione con gli studenti e i saperi disciplinari ma l'intera struttura scolastica che è chiamata ad una nuova considerazione di ogni studente: le differenze individuali nell'apprendimento e il livello di profitto raggiunto sono due sintomi dell'efficienza dei metodi educativi usati nella scuola. [Questa informazione è stata presa dal seguente sito web: <http://lascuola.it/nuovadidattica/it/home/contenuti/1382696226582/bloom; 1/03/2017>].

e ai valori che accompagnano l'individuo nel suo percorso d'apprendimento, e viene suddiviso nei seguenti obiettivi: a. ricettività; b. risposta; c. valutazione; d. organizzazione; e. caratterizzazione.

- Dominio psicomotorio: fa riferimento alle capacità psicomotorie dell'individuo. Quest'area non è stata analizzata a fondo da Bloom ed è stata pertanto completata alcuni anni dopo dai suoi seguaci. In questa sede proponiamo la classificazione di A. Harrow (1972): a. movimenti riflessi – risposte ad uno stimolo senza volontà cosciente; b. movimenti fondamentali di base – strutture motorie innate; c. abilità percettive – interpretazione degli stimoli o adattamento all'ambiente; d. qualità fisiche – caratteristiche funzionali organiche; e. movimenti di padronanza e competenza; f. comunicazione non verbale.

A questo punto, e in consonanza con Bloom,

allestire un ambiente di apprendimento significa quindi tenere sotto controllo vari aspetti interagenti [...]: ambiente fisico, tempi, insieme degli attori che agiscono al suo interno [...], aspettative, comportamenti, compiti e attività e strumenti o artefatti, oggetto di osservazione, argomentazione e manipolazione (Colombo e Varani, 2008:14).

Dunque, l'insegnante insieme al processo costruttivo dei saperi fa della “pratica un tipo di conoscenza particolare, situata e contestualizzata, fatta di azioni, di linguaggi, di repertori, costruita insieme ad altri e quindi distribuita, in cui i piani razionali si formano dentro l'azione, e non viceversa” (March, 1991 in Colombo e Varani, 2008:18), nella dinamica gruppele dell'apprendimento cooperativo in cui:

oltre alla sociologia e alla psicologia sociale, anche la tecnologia della cultura focalizza il proprio approccio interpretativo all'attività del soggetto (in questo caso declinandolo direttamente in ambiente telematico) sulla dimensione inter-individuale e cooperativa della costruzione dei significati simbolici” (Rivoltella, 2003:83).

E in quanto alle emozioni, nel processo di acquisizione delle conoscenze, esse diventano “informazioni riguardanti modelli di comportamento più o meno profondamente

interiorizzati e inconsci” (Sclavi, 2003:125) che favoriscono l’assimilazione delle competenze giacché sono implicite negli stimoli. Insomma, secondo Londrini (2004:19-20):

anche l’insegnamento è azione professionale che si esplica nel dominio della pratica, non confinabile nella razionalità tecnica, non riducibile a protocolli pedagogico-didattici [...]; un’azione che comunque cerca [...] di ricondurre l’imprevedibile a una qualche regolarità, cerca, cioè, una sua razionalità.

Riguardo ciò che abbiamo dimostrato nei grafici circa la funzione degli insegnanti in collegamento con le nuove tecnologie e riflettendo sulla *tassonomia* di Bloom possiamo concludere affermando che in questo modo, e secondo Varani, (2002:8):

si creano così, di fatto, ambienti di apprendimento che incorporano ed enfatizzano le strutture reticolari e complesse, razionali ed emotive, che caratterizzano i processi cognitivi; processi che, attraverso l’interattività [...] diventano più facilmente osservabili, registrabili e analizzabili.

VI.2.1 Modello sperimentale della costruzione dell’apprendimento in rete

Lungo gli ultimi quattro anni abbiamo messo in pratica un progetto sperimentale con studenti stranieri e spagnoli che studiano lo spagnolo come lingua seconda e l’italiano come lingua straniera.¹²² Nel cosiddetto progetto si è fatto un disegno di attività inserite

¹²² Secondo Balboni (2014:3) [...] l’insegnante di italiano L2 raramente fa questa professione in maniera esclusiva, a meno che non insegni in un Centro Linguistico di Ateneo o in una scuola privata di italiano: di solito infatti è insegnante di lettere o di lingue straniere che, per progetti di istituto o per ompletamento di cattedra o per sensibilità umana e civile, si occupa del Laboratorio di Italiano L2 in una scuola. In realtà è l’insegnante chiave per l’inserimento degli studenti stranieri: ma raramente questa funzione delicatissima gli viene riconosciuta dai colleghi, che però approfittano della sua presenza per scaricare su di lui il peso totale dell’integrazione linguistica, scolastica, culturale degli studenti migranti; b. l’insegnante di italiano LS ha una particolarità che lo accomuna ai colleghi che insegnano lingue di grande prestigio ma di scarsa attrattiva nel mercato internazionale delle lingue: deve insegnare l’italiano e contemporaneamente fare marketing per la sua lingua, per conservare il posto di lavoro. La principale forma di promozione che può fare un docente di italiano, usando i suoi allievi come testimonial, e la

in contesti e in situazioni diverse, “fornendo lo spazio/tempo necessario perché di volta in volta emergano le possibilità sempre diverse che il gruppo classe crea, a partire dalla consapevolezza che non è possibile progettare l’apprendimento, ma solo le condizioni di contesto che possono facilitarlo od ostacolarlo” (Wenger: 2007 in Colombo e Varani, 2008:15). Perciò, a partire dal contesto si intrecciano le situazioni linguistiche, collegate all’ambiente socioculturale in cui si svolgono e che sboccano nell’interazione, simile a quella che svolgono i madrelingua nel loro contesto naturale.

Il docente deve tenere conto di una serie di valori e di conoscenze che predispongono l’allievo all’apprendimento; attraverso lo stimolo che dipende principalmente dai saperi previamente acquisiti e le aspettative di quelli che dovrà acquisire dopo il processo didattico. Il docente, dunque, dovrà conoscere e definire il profilo degli alunni in base alla propria soggettività, “mediante la sua azione di mediazione didattica” (Colombo e Varani, 2008:16) e in collegamento con ciò che Howard Gardner¹²³ definì nella sua teoria delle *intelligenze multiple*, che oltre all’intelligenza *linguistica* e a quella *logica* ci sono altri sei tipi di intelligenza: musicale, spaziale, cinestetica corporea, interpersonale, intrapersonale e naturalistica. Fra queste è conveniente mettere in risalto il valore che

qualità del suo insegnamento. Mentre l’insegnante di italiano L2 a migranti viene apprezzato umanamente, come persona che si dà da fare per i più deboli, ma senza riconoscergli una professionalità specifica, l’insegnante di italiano Ls ha bisogno di far emergere e brillare la sua professionalità, di far sapere che ha fatto master e corsi specifici di formazione, che ha diplomi e certificazioni che attestano la sua competenza come insegnante: e in concorrenza con i colleghi di spagnolo, francese, tedesco ecc. e le sue armi sono il prestigio e la qualità[...]

¹²³ Lo studioso americano Howard Gardner, nato nel 1943, rappresenta un punto di svolta nello studio della intelligenza. Prima della sua teoria delle intelligenze multiple infatti la valutazione del Quoziente Intellettivo (IQ) veniva calcolata in base a due sole tipologie di intelligenza, quella *logica* e quella *linguistica*, che per molti studiosi rappresentavano il concetto di intelligenza generale (Marco Coinu, 2006:26).

hanno sia l'intelligenza spaziale sia le intelligenze interpersonale e intrapersonale nell'apprendimento informale in rete. Per Gardner (in Coinu, 2006:26):

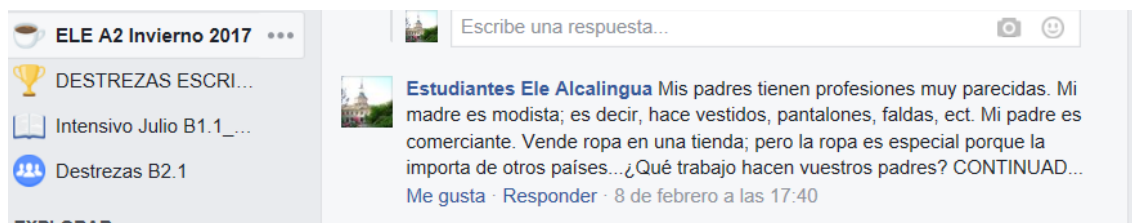
L'intelligenza spaziale "consiste nell'abilità di valutare gli ampi spazi [...] quella interpersonale consiste nella comprensione delle altre persone, come esse lavorano, come motivarle, come andare d'accordo con loro; quella intrapersonale consiste nella comprensione di se stessi, di chi si è, di cosa si cerca di raggiungere, di quello che si può fare per avere maggiore successo nella propria vita.

Perciò, partendo da questa prospettiva gardneriana, è necessario conoscere gli interessi dei discenti e le capacità di interazione che possono avere con gli altri membri delle comunità di apprendimento; giacché si tratta di apprendere in modo collettivo, diversamente dall'apprendimento individuale e tradizionale. Attraverso la creazione dei gruppi interattivi o delle comunità in rete si può arrivare allo stimolo dell'individualizzazione dell'apprendimento; partendo dal cooperativismo, che in pratica, aiuta e stimola in quanto alla libertà di scelta e all'appoggio costruttivo, sempre e quando ci sia un corretto indirizzo delle cosiddette comunità. In questo circuito entra in gioco la teoria *dell'apprendimento per esperienza (experiential learning)* di David Kolb¹²⁴. Per Kolb l'apprendimento è un ciclo che parte dall'esperienza, si ferma nell'osservazione riflessiva, si dilunga nella formazione e finisce nella sperimentazione; per poi tornare, con delle nuove esperienze, alle esperienze previamente acquisite, e così via.

¹²⁴ David Kolb, nato nel 1941, propone un modello formato da quattro elementi, rappresentati nel noto circolo dell'apprendimento per esperienza [...] Kolb suggerisce comunque che l'apprendimento spesso parte da un soggetto che fa una determinata azione e osserva l'effetto che ha provocato in quella particolare situazione in modo da poter generalizzare gli effetti riscontrati a qualsiasi azione simile che si ripresenterà in futuro[...] Quando i principi generali sono compresi, l'ultimo passo è la loro applicazione nel contesto di nuove azioni e circostanze ricominciando così il circolo virtuoso con delle nuove esperienze che nascono dalle riflessioni sulle esperienze passate (Coinu, 2006:28-29).

Vediamo come si può mettere in pratica l'*experiential learning* in una comunità di apprendimento informale in rete. Vediamo il seguente esempio di attività proposta ad un gruppo di studenti cinesi ed arabi che imparano lo spagnolo L2, in *Facebook*: l'insegnante propone un'attività interattiva di espressione scritta che gli alunni devono sviluppare in brevi paragrafi, trattandosi di un livello A2 (QCERL). L'attività consiste in un testo scritto sul mestiere che fanno i genitori (*¿Qué trabajo hacen vuestros padres?*)

Il docente elabora un modello basato nelle conoscenze che gli alunni possono avere sia della morfologia e della sintassi spagnola sia dei contenuti socioculturali che essa trasmette in questo contesto specifico; cioè, la vita familiare di ciascuno di loro.



A continuazione ogni studente elabora la propria risposta, seguendo il modello, cioè, basandosi nell'*esperienza concreta*, che secondo Kolb sarebbe “il coinvolgimento diretto e personale nelle esperienze, enfatizzando il lato intuitivo ed emotivo a scapito di quello prettamente razionale e scientifico nell'affrontare i problemi” (in Coinu, 2006: 30).

Últimas noticias
Messenger

ACCESOS DIRECTOS

ELE A2 Invierno 2017

DESTREZAS ESCRI...

Intensivo Julio B1.1_...

Destrezas B2.1

EXPLORAR

Grupos

Eventos

Páginas

Toques 2

Listas de amigos

Buscar amigos

Ocultar 18 respuestas

Wen Lin Mi padre es comerciante, tiene dos empresas de logística. Él siempre está ocupado, por eso su salud no es muy buena. Mi padre suele ir a viajes de negocios y él puede comprar muchos regalos para mí. Mi madre no funcionaba, porque le gustan viajar y jugar al mahjong jajajaja.
Me gusta · Responder · 12 de febrero a las 17:12

Salma Alm Mi padre es abogado, trabajo en Kuwait. Ha sido trabajado por más de treinta años. Mi madre es terapeuta y trabaja en Kuwait también. Todos vivimos en Kuwait por más de treinta años.
Me gusta · Responder · 12 de febrero a las 19:10 · Editado

Ele Xu Mis padres tienen profesiones muy diferentes. Mi madre es ama de casa, pero no es fácil porque todos los días ella tiene que ir a comprar comida para cocinar, limpiar la casa y cuidar la familia es muy fatiga. Mi padre es comerciante. Vende todo tipo de textiles de seda, por ejemplo: la bufanda, la manta y el pijama ect.
Me gusta · Responder · 12 de febrero a las 22:32

Selina Qo Mi padre es abogado, él está muy ocupado todos los días, casi todos los días para abrir una sesión judicial, pero mi madre es muy diferente, ella es ama de casa, todos los días en casa para atender a mi hermano.
Me gusta · Responder · 15 de febrero a las 20:22 · Editado

Possiamo vedere come ogni studente segue il modello che rappresenta la stessa realtà del docente; cioè, tutti hanno dei genitori che svolgono un qualsiasi tipo di lavoro, vuol dire che tutti lavorano anche se alcuni fanno dei mestieri molto simili, com'è il caso delle madri di Selina, Ele e Wen che sono casalinghe; e altri, invece, svolgono delle attività molto diverse: avvocati, commercianti, psicologi...

Buscar amigos

Un día como hoy

Ver más...

CREAR

Anuncio · Página · Grupo · Evento

Me gusta · Responder · 15 de febrero a las 20:22 · Editado

Skyseven Six Mi padre es un representante de su empresa. Él siempre está en un viaje de negocios para resolver los problemas de los generadores de su empresa. Mi madre se retira en casa normalmente hace los quehaceres domésticos y ve la televisión.
Me gusta · Responder · 15 de febrero a las 21:35

Nicolas Yang Mis padres están divorciados y tienen profesiones muy diferentes. Mi padre es gerente de una fábrica de papel, su flaco es la afición a la bebida. Mi madre es comerciante, tiene una guardería infantil, le gusta tardar mucho tiempo en jugar al mahjong.
Me gusta · Responder · 16 de febrero a las 3:04

Chris Cheng Mi padre es comerciante. Tiene una empresa de vestido. Es optimista y gracioso. Los niños le gustan mucho. Por lo general, está muy ocupado. Pero en su tiempo libre. Le gusta jugar juegos móviles. El juego le gusta más es "Candy Crush".
Me gusta · Responder · 16 de febrero a las 15:34

Attraverso le risposte possiamo vedere come ogni studente dimostra avere un orientamento all'osservazione riflessiva che, seguendo il modello di Kolb "cerca soprattutto di comprendere il significato di idee e situazioni, enfatizzando

l'osservazione e la comprensione piuttosto che l'applicazione" (Coinu, 2006:30). In questo punto del processo di apprendimento è più importante l'adesione al modello linguistico, per riuscire a capire bene ciò che si deve fare, piuttosto che la creazione di una nuova esperienza giacché non hanno ancora le competenze per definirla. Da qui l'importanza dei modelli pragmatici e linguistici proposti dai docenti che servono da input riflessivo per canalizzare meglio sia le conoscenze socioculturali che le strutture linguistiche necessarie per sviluppare le competenze che gli permetteranno di riuscire a capire, dopo la riflessione, e perciò di assimilare per poi produrre in base alle nuove conoscenze acquisite.

In questa attività gli alunni non vanno oltre l'osservazione riflessiva. A questo punto il docente può intervenire per correggere, e quindi potenziare la *concettualizzazione* dell'apprendimento, oppure partecipare anch'egli nello svolgimento dell'attività. Se decide di fare le correzioni deve pensare all'uso posteriore delle conoscenze per proseguire il ciclo di Kolb che spunterà nella *sperimentazione attiva*. Ma, l'intervento del docente con finalità esclusivamente correttora, non permette la sperimentazione attiva e quindi, la finalizzazione del ciclo. Ad ogni modo, "l'apprendimento può iniziare da uno qualsiasi dei quattro punti e dovrebbe essere interpretato piuttosto come una spirale" (Coinu, 2006:29).

Estudiantes Ele Alcalingua

Últimas noticias

Messenger

ACCESOS DIRECTOS

ELE A2 Invierno 2017

DESTREZAS ESCRIBIR

Intensivo Julio B1.1...

Destrezas B2.1

EXPLORAR

Grupos

Eventos

Páginas

Toques 2

Listas de amigos

Buscar amigos

Un día como hoy

Ver más...

CREAR

Anuncio · Página · Grupo · Evento

Me gusta · Responder · 16 de febrero a las 15:34

Estudiantes Ele Alcalingua Wen Lin Querrás decir que a tu madre no le gusta... 😂😂😂😂

Me gusta · Responder · 20 de febrero a las 16:13

Estudiantes Ele Alcalingua Salma Alm Mi padre lleva trabajando más de 20 años... Así se dice, Salma... 🤔🤔

Me gusta · Responder · 20 de febrero a las 16:15

Estudiantes Ele Alcalingua Ele Xu Mis padres tienen profesiones muy diferentes... Se escribe así, Ele. 😂😂

Me gusta · Responder · 20 de febrero a las 16:16

Estudiantes Ele Alcalingua Selina Qo Él está muy ocupado todos los días...

Me gusta · Responder · 20 de febrero a las 16:17

Estudiantes Ele Alcalingua Selina Qo Todos los días abre una sesión judicial. ¿Por qué escribes los verbos en infinitivo?

Me gusta · Responder · 20 de febrero a las 16:18

Estudiantes Ele Alcalingua Skyseven Six ¡Qué bien por tu madre! 😊

Me gusta · Responder · 20 de febrero a las 16:18

Estudiantes Ele Alcalingua Nicolas Yang ¡Muy bien, Nicolás!

PERFECT

Me gusta · Responder · 20 de febrero a las 16:19

Estudiantes Ele Alcalingua Chris Cheng Tiene una empresa textil... Le gustan mucho los niños y además, jugar a los juegos del móvil. 😊😊😊😊

Me gusta · Responder · 21 de febrero a las 18:28

Questo tipo di correzione, anche se è positiva perchè indica l'errore, non permette l'assimilazione e perciò, la sperimentazione, che vuol dire la rielaborazione dei contenuti indipendentemente dal modello iniziale.

Vediamo invece un altro esempio preso dalla chat dello stesso gruppo di *Facebook*: il docente propone una situazione che gli studenti, secondo il contesto, devono valutare considerando diverse circostanze ma senza uscirne dall'ambiente in cui si sviluppa l'azione. Devono, anzitutto, intuire l'esperienza e riflettere mediante l'osservazione per poi progettare e modificare; al punto di essere capaci di riproporre una nuova esperienza.



La *Gif* rappresenta una situazione in cui una ragazza si arrabbia e discute con il suo fidanzato. Gli studenti devono raccogliere l'informazione a partire dall'esperienza che si propone, aggiungendo diverse circostanze e quindi, sperimentando attraverso la proposta di nuove esperienze; passando così dall'*orientamento alla concettualizzazione astratta*¹²⁵ all'*orientamento alla sperimentazione attiva*¹²⁶. Vediamo i risultati:

¹²⁵ Chi manifesta un orientamento alla concettualizzazione astratta tende a manipolare idee e concetti seguendo principi logici, coinvolgendo nell'atto di conoscenza molto il pensiero e ben poco il lato emotivo (Coinu, 2006:30).

¹²⁶ Chi manifesta tale orientamento tende ad agire sulla realtà (sia essa relativa a situazioni o persone) per modificarla. Il suo credo è l'azione piuttosto che la riflessione, cosa che porta ad affrontare la realtà in maniera altamente pragmatica, preoccupandosi del funzionamento delle cose a prescindere dal loro valore o senso assoluto. Gli individui che manifestano tale abilità sono pertanto abili nel modificare le situazioni e nel raggiungere e realizzare i risultati (Coinu, 2006:30).



Evidentemente cambiano le circostanze della discussione ma non gli interlocutori; cioè, gli alunni costruiscono l'interazione a partire dagli stessi soggetti: fidanzata-fidanzato, non riuscendo così ad andare oltre. Cosa causa la rabbia della ragazza? Che il fidanzato: è uscito con un'altra ragazza, si è mangiato il suo biscotto preferito, ha rotto il trucco, ha visto un'altra ragazza per strada, ha fatto l'amore con la sua migliore amica, ha rotto il suo rossetto...

Anche se si proponeva di opinare sulla discussione fra il fidanzato e la fidanzata si poteva parlare di altre persone coinvolte, ad esempio i parenti dei fidanzati o gli amici e così ampliare le possibilità di *sperimentazione attiva*. Comunque l'apprendimento si

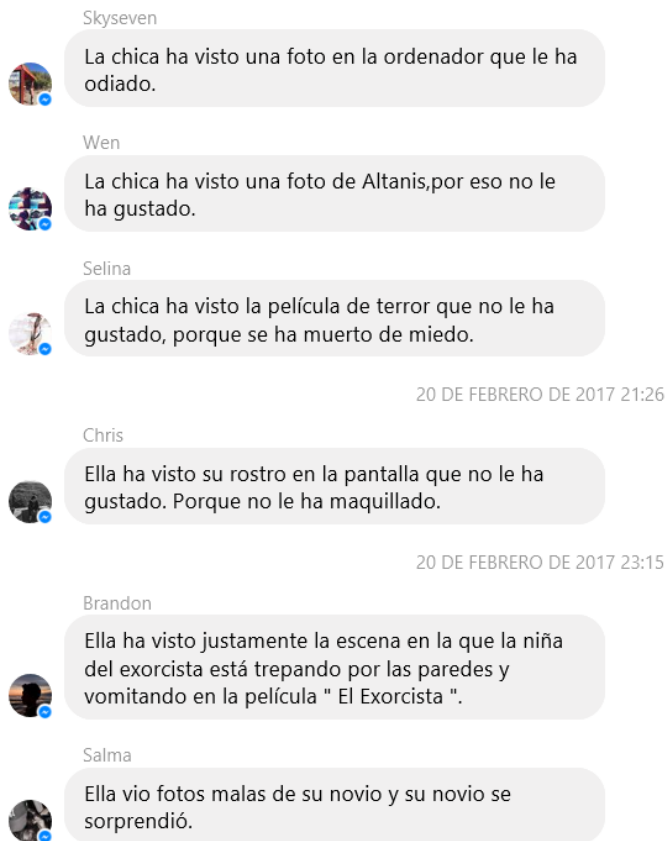
verifica oltre la riflessione dovuto all'intervento della competenza pragmatica che facilita lo spazio e il contesto della situazione; dimodoché sono costretti ad agire ma conoscendo la realtà e attraverso l'inferenza. In questo caso è uno stimolo emotivo che ha un valore universale e facile da misurare in qualsiasi cultura.

In questa *Gif*, invece, la reazione della ragazza può intuire altre circostanze che permettono di ampliare la *sperimentazione attiva*. Vediamo:



Il docente propone una domanda alla quale devono reagire gli studenti, rispettando il contesto suggerito: *Cosa succede alla ragazza?* E propone anche un modello linguistico: *Il film non le è piaciuto.*

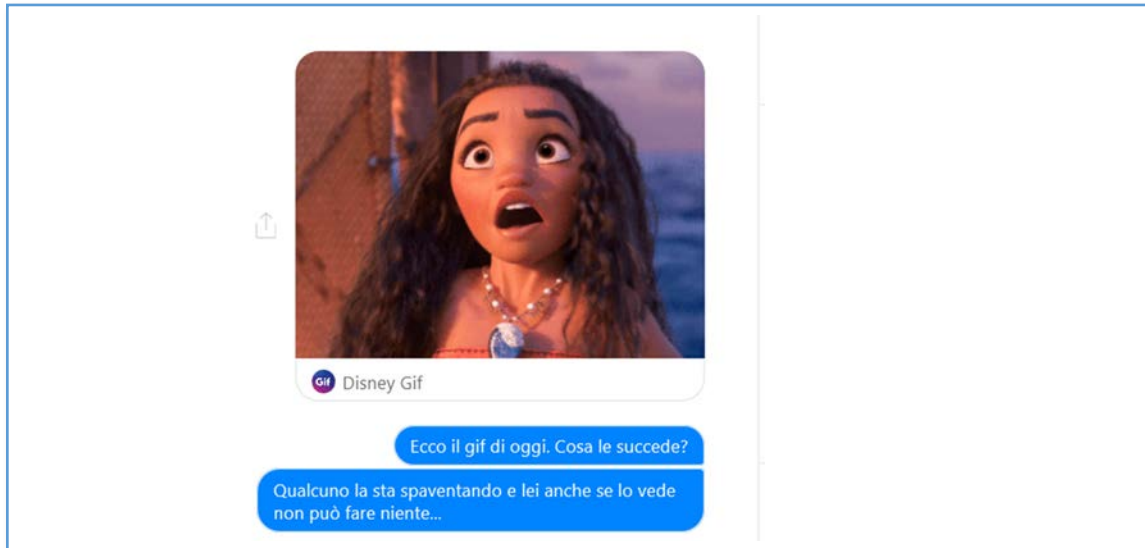
Gli studenti reagiscono ampliando l'informazione e aggiungendo nuove circostanze alla situazione:



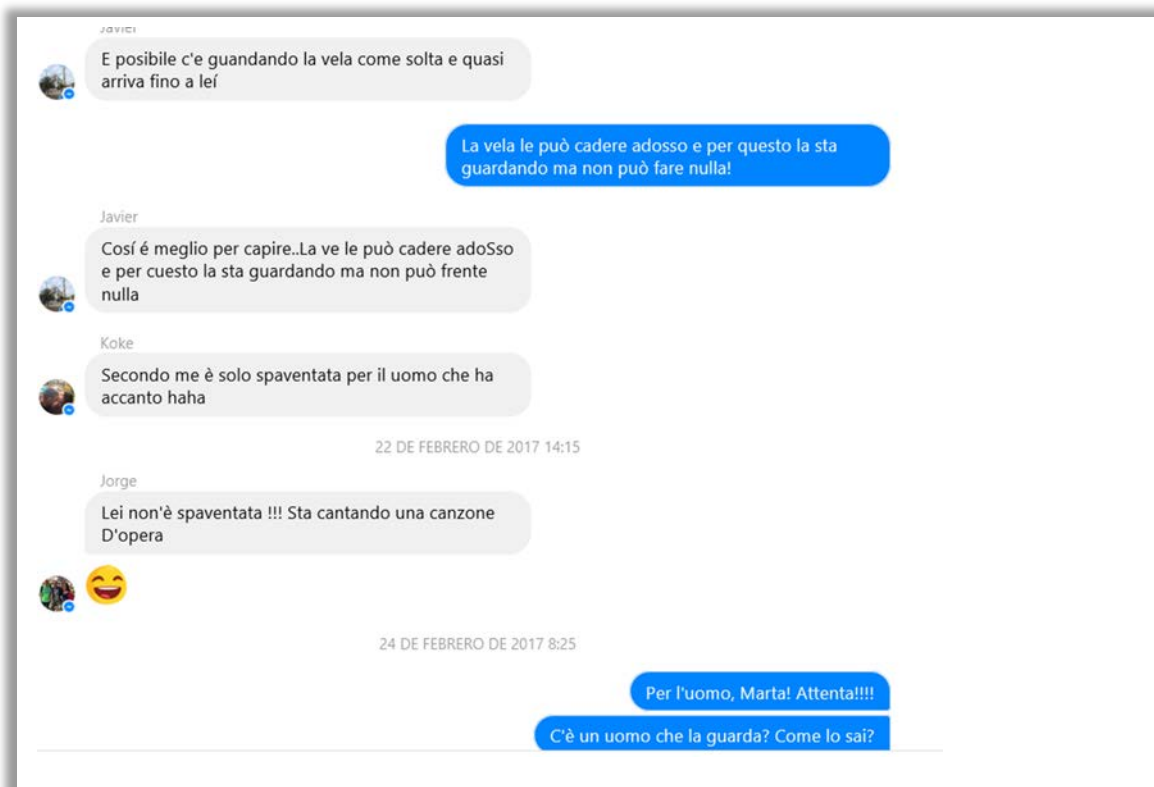
Oltre a seguire l'esempio del film, alcuni studenti come Skyseven, Wen, Cris e Salma, hanno proposto altre *esperienze attive* come: una fotografia che odia, una foto di Altanis che non le piace, la sua propria immagine, delle fotografie che non le piacciono del suo fidanzato...ampliando così la possibilità di modificare la situazione, affrontando la realtà in modo chiaramente pragmatico. E applicando le competenze acquisite, cioè, la competenza socioculturale, la competenza lessica, la competenza grammaticale e la competenza pragmatica.

A continuazione vediamo un esempio dell'apprendimento dell'italiano LS (Lingua straniera). Si tratta del gruppo di *Acceso A2*. Questi studenti studiano l'italiano nella modalità a distanza mentre che gli studenti di spagnolo L2 seguono le modalità presenziale e semipresenziale.

Alla proposta della seguente *Gif*, in cui il soggetto – una ragazza – si spaventa di fronte ad un oggetto che non conosciamo ma che possiamo intuire.



Anche se nel modello didattico compare un oggetto maschile, gli studenti reagiscono in questo modo: parlano sia della vela sia di un'altra persona.



Jorge e Koke interagiscono ampliando ancora la *sperimentazione attiva*: - “secondo me è solo spaventata per l’uomo...” – “Lei non è spaventata! Sta cantando una canzone d’opera.” Questi due studenti riescono a oltrepassare i confini del modello didattico proposto, modificando le situazioni e aggiungendo nuovi risultati.

Per il docente, quindi, secondo Maddalena Colombo e Andrea Varani (2008:17):

Allestire un ambiente di apprendimento significa quindi, tenere sotto controllo vari aspetti interagenti, un insieme complesso e sinergico di elementi, dove, in una logica sistemica, il mutamento di ogni variabile non è indipendente bensì in stretta interazione con le altre, in una relazione di reciproca influenza.

L’insegnante non è il protagonista bensì il soggetto che guida il processo in cui i discenti fanno e disfanno fino alla riproposta delle proprie conoscenze come risultato finale del processo. “L’insegnante non trasmette il contenuto, tanto meno produce l’apprendimento; invece, crea (col supporto istituzionale del contesto-scuola) un campo pedagogico dove l’alunno possa esercitare con frutto l’azione di apprendere” (Damiano, 2007:164).

In questo senso i Social Network rappresentano un modello elastico di apprendimento a partire dai contesti creati attraverso le immagini, i video e le situazioni, in cui possono stabilire un approccio diretto con i membri della comunità di apprendimento, condividere le esperienze e trarre dei risultati; cioè, la *sperimentazione attiva* o la capacità di andare oltre i modelli linguistici prestabiliti. E allora, dal punto di vista costruttivista “l’apprendimento è considerato come il risultato di un processo sociale, culturalmente connotato, in cui la dimensione grupale assume un ruolo prioritario” (Doris Valente, in Colombo e Varani, 2008:181). E perciò, “l’uso della telematica nella didattica è quindi efficace non tanto e non solo perché permette l’utilizzo di una rete di

computer a supporto della formazione, quanto perché consente di avviluppare una trama di interrelazioni tra i partecipanti allo stesso processo (Valente, 2008:182).

VII. PRAGMATICA E COMPORTAMENTO LINGUISTICO INTERCULTURALE

La conversazione, ovvero la comunicazione dialogica, è stata oggetto di studio, oltre che della linguistica, di diverse discipline quali la sociologia, l'antropologia, la psicologia, con una conseguente varietà di approcci adottati e di obiettivi di studio. Questo interesse interdisciplinare

è motivato dal fatto che la comunicazione dialogica è luogo privilegiato di manifestazione di diversi modi dell'agire sociale e psichico dell'uomo.

Cecilia Andorno, *Linguistica testuale*

L'apprendimento delle lingue straniere fa parte di uno dei principali propositi di studio della linguistica applicata, cioè, l'analisi contrastivo con la lingua d'origine degli studenti e la loro predisposizione alla trasferenza dei significati. Nonostante, le nuove metodologie didattiche impostano l'insegnamento verso il contesto, in una nuova tendenza di apprendimento linguistico in cui la lingua d'arrivo è un insieme discorsivo nel quale l'ambiente che la circonda non soltanto è utile per paragonare sia la fonetica che la morfologia ma soprattutto le abitudini e i modi di essere, e inoltre, "estrategias de cortesía, o formas de bromear, entre otros aspectos pragmalingüísticos considerados claves para el dominio de cualquier lengua" (Alba-Juez, 2015: 15).

Nel costruttivismo il soggetto impara ciò che vede, tocca, condivide e assimila, quello che stabilisce il contatto fisico e culturale. Si mette in contatto con la cultura che lo circonda, e tramite l'interazione, acquisisce i valori e le connotazioni pragmalinguistiche, che nel loro insieme, costituiscono l'universo della lingua d'arrivo.

Tutti questi fattori socioculturali e linguistici devono essere interiorizzati e il risultato di codesto processo sarebbe la *riflessività* che in parole di Colombo e Varani (2008:91):

A livello individuale la riflessività si può tradurre in capacità di auto-analisi, narrazione della propria esperienza, visione critica delle situazioni vissute direttamente, apprendimento dagli errori commessi; a livello sistemico attraverso la cumolazione culturale (cultura scritta e tramandata; cultura circolante...), l'uso sociale della memoria, la dimensione temporale dei fenomeni, si mettono al vaglio le esperienze indirette e passate per contraddirle e superarle; pertanto la riflessività diviene in se stessa un fattore di trasformazione sociale.

La lingua, perciò, si assimila e si acquisisce attraverso l'esperienza personale per poi essere trasformata secondo i modi di essere e di agire dei protagonisti.

Le attività quotidiane a cui si affronta il soggetto che vuole acquisire la L2/LS danno validità alle interazioni e facilitano lo scambio comunicativo, inserendolo negli atti linguistici che determinano l'autenticità dell'insieme sociolinguistico e pragmatico.

In questo contesto, il soggetto si sposta e risponde alle interazioni dei madrelingua determinando, in modo spontaneo, le diverse funzioni del linguaggio, dai registri formali e informali alle diverse sfumature della lingua: i saluti, gli scherzi, le abitudini culturali, la storia, la religione, tra tanti altri aspetti pragmaticulturali e pragmalinguistici che costituiscono l'insieme linguistico e culturale di una lingua che non è altro che la storia e la cultura di un determinato paese.

Quindi, imparare una nuova lingua significa impadronirsi della sua cultura e addentrarsi nei valori intrinseci di uso nei diversi contesti sia formali che informali ed essere così capaci di comunicare in modo reale ed effettivo; e non è possibile tradurre i propri valori culturali e adattarli alla nuova cultura d'arrivo. È necessario, immergersi e

conoscerli per poi, tramite il paragone, assimilarli nella propria natura. Giacché, “*todos estos sistemas toman una cierta forma discursiva para su expresión, incluyen las prácticas sociales y los valores de la cultura determinada, y por tanto componen la identidad personal, social y cultural del hablante*” (Alba-Juez, 2015:18). In questo modo, “*l’apprendimento emerge dall’interazione sociale in cui gruppi di individui intrattengono rapporti di natura collaborativa finalizzati alla costruzione di conoscenze comuni e condivise*” (Doris Valente in Colombo e Varani, 2008:181) in cui la pragmatica è il segno distintivo di ogni atto comunicativo. E in questo contesto è preciso definire il concetto di pragmatica. Secondo Victoria Escandell¹²⁷ (2006:16):

La pragmática es, por tanto, una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical: nociones como las de *emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo* van a resultar de capital importancia.

Finora eravamo abituati ad imparare le lingue straniere memorizzando la morfologia e la sintassi e cercando di riprodurre, in modo artificiale, la fonetica. Ma lontani da questo metodo tradizionale ci incontriamo di fronte alla cultura per analizzarla, confrontarla con la L1 e immergerci nelle sue vene più profonde, assimilando, in questo modo, i modi di essere di tutto l’universo linguistico e culturale che circonda la lingua d’arrivo. E in questo caso le tecnologie della informazione e della comunicazione hanno un ruolo determinante giacché ci avvicinano e facilitano il contatto diretto con le persone che

¹²⁷ María Victoria Escandell Vidal è Dottoressa di Ricerca in Lingüística Ispanica presso l’università Complutense di Madrid e Professoressa Ordinaria di Lingua Spagnola presso l’Università Nazionale di Educazione a Distanza di Madrid.

fanno parte della cosiddetta cultura e ci forniscono le strategie necessarie per acquisire tutte le competenze che ci permetteranno di avere il controllo della L2/LS.

La conoscenza del mondo diventa primordiale per capire l'atteggiamento e i contesti della lingua straniera che ci interessa. E mai è totalmente simile al nostro mondo, a quello della nostra lingua e della nostra cultura. Perciò, senza conoscere la cultura altrui non saremo mai capaci di parlare bene una lingua straniera. Per risolvere questi inconvenienti abbiamo bisogno della pragmatica che ci indica quanto sia importante il contesto in cui si muove il soggetto, l'emisore e il destinatario (secondo l'età, la professione, il livello sociale, i rapporti di amicizia o di lavoro e i contesti in cui si trova in ogni momento della comunicazione) tutto è importante giacché, continuamente, è soggetto al cambiamento. E dipende anche dall'intenzione comunicativa. Perciò, una lingua non si può misurare soltanto per la sua morfosintassi bensì per il suo universo sociopragmatico e culturale.

Secondo Van de Castele (2011:903-904):

En esta interacción lingüística oral o escrita intervienen dos partidos complementarios: un emisor y un receptor. En el discurso oral, ambos suelen estar presentes, mientras que en el discurso escrito la interacción se realiza más bien de un modo indirecto, no inmediato. Esencial en la pragmática discursiva es el traslado del interés en las formas lingüísticas a una focalización en el proceso comunicativo. Así, el texto se considera como una actividad lingüística comunicativa en la cual la interacción de los actores (emisor y receptor) asume un papel céntrico. Se enfoca el lenguaje en uso. Conviene por lo tanto estudiar el contexto que rodea al acto comunicativo. Esto implica considerar el texto como un proceso y no como un producto acabado.

Per Van de Castele sia l'emisore che il destinatario costruiscono l'atto comunicativo ma le caratteristiche della comunicazione dipendono dal contesto e dalla situazione comunicativa. I protagonisti, perciò, stabiliscono i limiti dell'interazione e l'atto

linguistico diventa un processo nel quale si intrecciano sia gli elementi linguistici sia quegli extralinguistici, strettamente legati ai fattori culturali e interculturali, secondo la conoscenza che i soggetti hanno dell'universo circostante. E questo vuol dire, “sviluppare la capacità di mettere in relazione le parole che usiamo con il contesto in cui ci troviamo nel momento in cui le usiamo” (Nuzzo e Gauci, 2012:9). Perciò, spiega Nuzzo “ la competenza pragmatica dei parlanti garantisce generalmente la possibilità di giocare in modo estremamente sofisticato con gli strumenti di modificazione della forza illocutiva sia nella produzione sia nella comprensione degli enunciati” (2012:17).

Per capire meglio in cosa consiste la pragmatica e l'importanza della sua applicazione nell'ambito didattico è fondamentale fare un percorso diacronico e conoscere il suo sviluppo sia filosofico che linguistico, secondo Gutiérrez Ordóñez (2006). Austin¹²⁸, nel suo libro *How to do things with words* (1962), insieme a Saussure¹²⁹ crea le basi per la

¹²⁸ Austin, John Langshaw: Filosofo (Lancaster 1911 - Oxford 1960), dal 1952 al 1960 professore di filosofia morale al Corpus Christi College di Oxford. Ha elaborato una forma peculiare di filosofia linguistica, per molti versi originale rispetto agli analoghi tentativi di G. E. Moore e L. Wittgenstein. L'analisi del linguaggio ordinario secondo Austin doveva essere condotta in forma sistematica con lo scopo di recuperare attraverso di essa le più profonde e significative distinzioni radicate nella concezione del mondo dell'uomo comune. Le espressioni linguistiche si distinguono non tenendo conto esclusivamente delle informazioni che con esse si comunicano (atto locutivo), ma considerando anche le particolari azioni che con esse si realizzano (atto illocutivo; per es., l'asserire, il comandare, il prescrivere, ecc.) e i diversi effetti che esse producono negli ascoltatori (atto perlocutivo). La maggior parte dei suoi scritti furono resi pubblici dopo la sua morte: *Philosophical papers* (1961); *Sense and sensibilia* (1962, trad. it. 1968); *How to do things with words* (1962). (<http://www.treccani.it/enciclopedia/john-langshaw-austin/>).

¹²⁹ Ferdinand de Saussure: Linguista svizzero, nato a Ginevra il 26 novembre 1857, ivi morto il 22 febbraio 1913. Allievo delle università di Ginevra, Lipsia e Berlino; dottore dell'università di Lipsia nel 1880, dal 1881 al 1891 insegnante all'École des Hautes Études di Parigi; dal 1901 alla morte professore di linguistica indoeuropea e sanscrito all'università di Ginevra; dal 1907 anche di linguistica generale. Spirito sistematico, appartenente a una famiglia di scienziati, fondò la scuola linguistica francese che considera il linguaggio come un fatto prevalentemente sociale, e quella ginevrina che, spingendo questo

nascita della pragmatica, branca della linguistica che pretende dare al linguaggio una connotazione non soltanto formale (dal punto di vista dei codici) bensì comunicativa, ove il vero protagonista del processo comunicativo diventa il contesto, intorno al quale si smuovono i soggetti e gli oggetti connessi ad un canale.

Saussure parlava nella sua opera della dimensione sociale del linguaggio anche se all'epoca, era semplicemente considerato come un fatto *intersoggettivo*. Ma, quando sviluppa la variazione linguistica includendo i diversi vettori spaziali, sociali e situazionali, considerati dei parametri fondamentali, in quel momento sorge la sociolinguistica. E a partire da questo momento l'evoluzione della ricerca e, soprattutto l'uso linguistico e la comunicazione, distinguono fra *forma* e *funzione*. Il contributo della psicologia è stato determinante, dalla psicologia evolutiva alla psicologia sociale fino ad arrivare alla psicologia cognitiva e a determinare la psicolinguistica. “El resultado ha sido un crecimiento cuantitativo que ha tenido repercusiones cualitativas profundas. Se ha producido un cambio de paradigma científico: nos hallamos en lo que hemos denominado la Lingüística de la Comunicación” (Gutiérrez Ordóñez, 2006:27). In questo modo avviene il passaggio dalle regole agli atti comunicativi.

principio alle sue conseguenze logiche, ha condotto alla creazione della cosiddetta *stilistica*, alle dottrine logiche sulla struttura della frase (Séchehaye), e più tardi alle dottrine "fonologiche" della scuola di Praga. Le sue idee fondamentali sono state raccolte dagli allievi e pubblicate dopo la sua morte nel *Cours de linguistique générale* (Parigi, 1ª ed. 1916; 2ª ed. 1922). La lingua è per lui un sistema convenzionale di "segni". L'insieme delle infinite opposizioni fra i segni costituisce il "sistema" di una lingua, che possiamo studiare sincronicamente (cioè descrivere) oppure diacronicamente (cioè confrontare con altro sistema più antico o recente). Si trova, così, in netto contrasto con gli attuali indirizzi panstorici. (<http://www.treccani.it/enciclopedia/ferdinand-de-saussure>)

Attraverso l'evoluzione delle metodologie linguistiche e della didattica applicata all'apprendimento e insegnamento delle lingue straniere siamo stati testimoni della necessità di dare spazio alle competenze comunicative e ai contesti socioculturali. Di creare un binomio linguistico-comunicativo fra la morfosintassi e la pragmatica, dando priorità alla comunicazione contestualizzata. Il risultato ancora è in processo; ma la applicazione dell'insegnamento verso l'azione sta rispondendo positivamente e sta dimostrando, inoltre, l'efficacia di una dinamica più aperta, flessibile e condivisa.

Infatti, per trasmettere la *parola parlata*, i soggetti utilizzano i sensi ed esprimono i loro sentimenti e le loro emozioni, in modo unico e discontinuo. Per riuscire a comunicare ci vuole un tessuto familiare compatto e “un pluralismo culturale”; giacché “le culture orali agiscono e reagiscono simultaneamente” (Mc Luhan, 2001:4); e nella reazione si stabilisce l'interazione che sbocca negli atti linguistici che consistono in trasmettere qualcosa dall'emisore al destinatario, in un contesto determinato e tramite un canale. A questo punto possiamo parlare di sociopragmatica, disciplina linguistica che studia il collegamento fra la pragmatica e gli aspetti culturali della L2/LS. La finalità di questa disciplina è lo studio delle convenzioni sociali che caratterizzano l'universo socioculturale della lingua d'arrivo, sia questa L2 o LS, giacché la mancata conoscenza delle norme di comportamento socioculturali dei soggetti che entrano in contatto con la lingua d'arrivo, può avere una percezione negativa verso questa nuova cultura. In questo modo, l'obiettivo principale è riuscire a trasmettere ai discenti l'importanza di conoscere le abitudini, le caratteristiche socioculturali e i costumi della società che studiano perché è evidente che non si può imparare una lingua senza il suo componente culturale che la identifica; e perciò, è fondamentale creare un clima di tolleranza verso i nuovi aspetti culturali che si allontanano dalla L1 di partenza. E anche se non è

necessario impadronirsene, si è importante conoscerli, perché dalla conoscenza nasce l'applicazione e il comportamento (De Pablos, 2006).

Per capire meglio queste situazioni comportamentali che caratterizzano le lingue e le loro società è necessario conoscere a fondo la teoria degli atti linguistici, a partire da Searle¹³⁰, chi sostiene che “El uso del lenguaje está regulado por reglas y principios [...] pero junto a las reglas propiamente dichas, deben existir determinadas actitudes por parte de los participantes” (Escandell, 2008:64).

Searle, secondo Maria-Elisabeth Conte, classifica “enunciazioni performative esplicite, e molto spesso parla di verbi illocutivi”¹³¹ (1983:116). Vediamo da vicino la classificazione di Searle (Conte, 1983:116):

- Lo scopo o la ragion d'essere, *illocutionary point* o *illocutionary purpose*, che trova un corrispettivo nella condizione essenziale.
- La direzione d'adattamento, *direction of fit*, che per alcune illocuzioni va dalle parole al mondo, per altre dal mondo alle parole.
- Lo stato psicologico espresso (che è il corrispettivo della condizione di sincerità).

¹³⁰ Searle ritiene che la filosofia del linguaggio è parte di una teoria dell'azione, perché, dopo tutto, “parlare è una forma di comportamento”, governata da regole. Apprendere e padroneggiare una lingua significa apprendere e padroneggiare queste regole. “Parlare una lingua, -afferma Searle -, vuol dire impegnarsi in una forma di comportamento governato da regole; o, per dirla in modo più deciso, parlare significa eseguire degli atti secondo certe regole.” (<http://www.federica.unina.it/lettere-e-filosofia/teorie-del-linguaggio-e-della-comunicazione/la-teoria-degli-atti-linguistici-austin-e-searle-intenzionalita-e-coscienza/>).

¹³¹ L'atto illocutivo, detto anche *atto illocutorio* (in ingl. *illocutionary act*), è uno degli aspetti dell'atto linguistico: le parole proferite contano, in virtù di convenzioni tacitamente accettate, come l'esecuzione di un atto che va al di là del semplice dire e comporta effetti convenzionali sui destinatari. Sono quindi atti illocutivi quelli di affermare, diagnosticare, comandare, promettere, ringraziare, fare una domanda, fare un'obiezione, ecc. ([http://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-illocutivi_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-illocutivi_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/)).

Vuol dire il collegamento fra sintassi e comunicazione o comportamento socioculturale; cioè, il tentativo di esprimersi a partire dalle regole ma immersi nei ruoli sociali determinati dall'ambiente fisico, in una doppia immagine di essere e società. La capacità di mettere in contrasto la forma di essere con la forma di agire per arrivare a concludere la comunicazione in modo effettivo, in un costante scambio fra il soggetto e il mondo che lo circonda. In quanto allo stato psicologico è la condizione mentale ed emotiva che il soggetto esprime durante la comunicazione. Tutto ciò deriva ad altre cinque classi: “rappresentativi, direttivi, commissivi, espressivi e dichiarativi” (Conte, 1983:116). Gli atti rappresentativi consistono nella formulazione degli enunciati secondo le conoscenze del soggetto; cioè, sostenere, comunicare o annunciare. I direttivi, hanno un'intenzione da parte del locutore che incide, in modo positivo o negativo, sull'interlocutore, nel compimento di una determinata azione: pregare, ordinare o consigliare. In quanto agli atti commissivi, questi hanno una proiezione futura nell'intenzione di compiere una determinata azione: promettere, accordare, offrire, minacciare. Gli atti espressivi esprimono lo stato psicologico del locutore, le sue emozioni e i suoi desideri verso gli altri, nella comunicazione: ringraziare, salutare, augurare, denunciare. E, infine, gli atti dichiarativi, attraverso cui il soggetto esprime la sua influenza nell'ambito di appartenenza. Si tratta di nominare, rilasciare e battezzare, fra altri.

Tutti questi atti linguistici, applicati all'apprendimento di una lingua straniera, determinano le condizioni necessarie per assimilare le regole siano morfosintattiche che pragmatiche, e quindi, facilitare l'acquisizione attraverso le competenze necessarie.

È da considerare che non sempre si collega il livello linguistico dell'alunno con le norme sociopragmatiche in questione. I due aspetti possono essere assimilati in modo indipendente; e se il discente si trova in immersione linguistica, favorirà l'acquisizione del secondo aspetto (De Pablos, 2006). Un'altra questione è la difficoltà di distinguere fra modi di agire e convenzioni sociali durante l'interazione linguistica in contatto con la lingua straniera. È qui dove il soggetto della L1 deve capire e conoscere i diversi comportamenti della L2/LS che in generale differiscono molto dai contesti della lingua di partenza. Influiscono anche le caratteristiche personali sia del locutore che dell'interlocutore, il genere e l'età; giacché, come ben sappiamo ci sono grandi differenze fra giovani, adulti, anziani, uomini e donne. Anche in questa dimensione ci vuole l'adattamento adeguato per saper fare e saper esprimersi; cioè, l'acquisizione delle competenze basiche ma adattate alla conoscenza del mondo della lingua d'arrivo. La relazione fra gli interlocutori è un atto linguistico da considerare che determina la distanza o la vicinanza, dipendendo dai registri adeguati alla comunicazione. In questo caso sarebbe l'uso del Lei/Tu dipendendo dalle circostanze e dai soggetti che partecipano nel processo comunicativo, determinato anche dallo status sociale o culturale; cioè, l'uso della cortesia. È anche determinante il contesto in cui avviene la comunicazione essendo essa diversa secondo l'ambiente formale o informale. E secondo l'ambiente il soggetto che entra in contatto con la lingua d'arrivo deve saper differenziare e dirigere il proprio comportamento. Molte volte il linguaggio verbale non è sufficiente per esprimersi bene perciò è necessario ricorrere al linguaggio non verbale o paralinguaggio e alla cinesica per imparare i gesti, le posture e i modali; cioè, il linguaggio del corpo, che a seconda della cultura d'arrivo potrebbe essere un atteggiamento determinante; come sarebbe, ad esempio, il caso della cultura spagnola.

Carlos De Pablos (2006) propone una serie di attività che permettono di mettere in pratica la pragmatica nell'interazione con la lingua e la cultura d'arrivo, ad esempio, i roleplay che riproducono alcuni atti linguistici come saluti, richieste o ringraziamenti e che portano gli allievi alla riflessione sul contrasto con la cultura di partenza. Sono anche molto utili i film, per mettere a confronto gli aspetti culturali della L1 e della L2. E certamente, l'uso delle tecnologie che facilitano l'immersione nei contesti reali in modo imminente.

Non possiamo concludere il nostro studio della teoria di Searle senza considerare i commenti critici fatti da Victoria Escandell al rispetto (2008:77):

La teoría de los actos de habla es insuficiente para explicar el mecanismo de la interacción. La indeterminación de los actos de habla no es una imperfección de la comunicación humana, sino un requisito previo para permitir una interacción fluida y en constante proceso de elaboración. El punto de vista adoptado es demasiado estático, y no pone de manifiesto la naturaleza dinámica y estratégica de la comunicación humana. La lógica interna del desarrollo de la conversación se pierde si se disecciona el discurso en actos de habla. Las unidades del habla non son “hechos consumados”, sino unidades en construcción.

Da lì che la costruzione della comunicazione linguistica sia molto ampia e oltre le teorie, la pragmatica occupa, giorno dopo giorno, uno spazio considerevole nella comunicazione umana. Così lo conferma Laura Alba-Juez (2015) per chi, nonostante le controversie e i disaccordi sulle teorie, l'esperienza che abbiamo finora sull'applicazione contrastiva sia interculturale che interlinguistica è gratificante in quanto apporta dei risultati positivi nell'apprendimento, sempre più autonomo, d'immersione e assimilazione per contatto. Da lì, la teoria delle *routine conversazionali*, per la quale il linguaggio si può ricostruire a partire dalle situazioni e dalle interazioni.

Vuol dire che gli interlocutori imparano dalle interazioni e le applicano ogni volta che sia necessario e si trovino nel contesto adeguato, in una sorta di riadattamento a partire dall'esperienza, ricorrendo alle abilità linguistiche e culturali. In questo settore abbiamo avuto il contributo della pragmatica cognitiva che sostiene il linguaggio in quanto al risultato di un processo epistemologico che, secondo Yus Ramos (1997), mette in risalto la funzione del linguaggio nella comunicazione di fronte all'importanza della conoscenza linguistica per se stessa e in quanto all'immagazzinaggio dell'informazione s'intuisce che il soggetto sia capace di accumulare nella sua esperienza una serie di aspettative sulla situazione linguistica; perciò sia l'emisore che l'interlocutore possono ricorrere a delle routine di comportamento per ridurre lo sforzo nel processamento dell'informazione in un'attività volontaria di risparmio linguistico.

Precisamente in questo settore, il collegamento fra la pragmatica e la tecnologia risulta molto interessante ma soprattutto pratico giacché sia gli individui che la cultura e i Social Network mantengono una relazione reciproca "lungo tre assi", secondo Pier Cesare Rivoltella (2003:72-73):

- L'asse tecnologia-individuo. [...] Non c'è indipendenza tra il percorso che dall'uomo conduce alla tecnologia e quello che dalla tecnologia ritorna sull'uomo: si tratta di una relazione di reciprocità in cui azione e retroazione non sono prerogativa né solo dell'uno, né solo dell'altra.
- L'asse individuo-cultura. [...] Il rapporto tra gli uni e gli altri non va pensato in termini lineari semplici (produttore-ricevitore) ma nel senso di una continua negoziazione tra gli uni e gli altri (produttore-ricevitore); il mondo sociale (terzo vertice) e cioè l'ambiente, il contesto, il sistema di relazioni economiche, politiche e sociali che costituisce lo sfondo su cui le relazioni tra gli individui sono possibili; infine, gli oggetti culturali (quarto vertice), cioè le "espressioni significative" attraverso le quali il patrimonio simbolico di una cultura (valori, credenze) si manifesta.

- L'asse cultura-tecnologia. [...] La tecnologia retroagisce sulla cultura e la società modificandone pratiche e routine [...] Gli studi di scienza e tecnologia hanno evidenziato il carattere proprio della tecnologia di essere sempre collocata dal punto di vista culturale, storico, geografico: la tecnologia come la scienza è una pratica sociale.

Dalle definizioni di Rivoltella si capisce la stretta relazione che mantiene il soggetto (produttore del messaggio) con l'interlocutore, sommersi nei contesti culturali in cui fluisce la comunicazione e senza di cui sarebbe impossibile interagire. Ma, oggidi, senza la tecnologia nemmeno è possibile raggiungere buona parte della comunicazione se consideriamo che la tecnologia fa parte della nostra vita; e che i rapporti ormai non sono più presenziali ma anche virtuali. Perciò, la comunicazione avviene in tre fasi, secondo le modalità presenziale, semipresenziale e a distanza e così l'apprendimento. La pragmatica, quindi, si serve della tecnologia per allargare la relazione spazio temporale e avvicinare gli interlocutori in una nuova dimensione senza barriere, ma con il segno culturale che marca la differenza. Ed è attraverso questa varietà socioculturale che impariamo gli elementi che costituiscono la lingua d'arrivo, e in questo caso, utilizziamo la tecnologia come canale per far arrivare il messaggio da "produttore a ricevitore" e così via.

VII.1 Interculturalità e tecnologia. La competenza plurilingue e interculturale

Prima di iniziare a parlare dell'interculturalità bisogna partire dalla idea che il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCERL) (2001: capitolo 8.1) ha della competenza plurilingue e interculturale, definita come:

[...] la facoltà che una persona, come soggetto sociale, ha di usare le lingue per comunicare e per prendere parte a interazioni interculturali in quanto padroneggia, a livelli diversi, competenze in più lingue ed esperienze in più culture. Questa

competenza non consiste nella sovrapposizione o nella giustapposizione di competenze distinte, ma è piuttosto una competenza complessa o addirittura composita su cui il parlante può basarsi.

Il soggetto deve essere capace di comportarsi e di trasmettere messaggi in diverse lingue che corrispondono anche a culture differenti, e deve interagire con padronanza; vuol dire conoscendo le aspettative che accompagnano gli entorni socioculturali su cui si sposta e in cui diventa parte dell'intercomunicazione. E per riuscirne è fondamentale sviluppare tutte le competenze generali che riguardano il sapere: "saper fare, saper essere e saper apprendere", senza di cui non può costruire una personalità interculturale disposta a dare e a percepire durante lo scambio linguistico e culturale. Ogni discente deve partire da una base personale solida in cui la conoscenza di sé stesso e le aspettative del mondo che lo circondano coincidano per creare uno sfondo culturale capace di contrastare con gli altri contesti con cui l'individuo interagisce.

Il sapere, è definito dal Consiglio d'Europa (2001:12) del seguente modo:

Conoscenza dichiarativa intesa come ricavata dall'esperienza (sapere empirico) o da un apprendimento formale (sapere accademico). La conoscenza del mondo fa riferimento a luoghi, istituzioni, organizzazioni, persone, oggetti, avvenimenti, processi, azioni. La conoscenza socioculturale fa riferimento alla vita di tutti i giorni, alle condizioni di vita, alle relazioni interpersonali, al linguaggio del corpo, alle convenzioni sociali in un'ottica di consapevolezza interculturale.

Se la conoscenza è "ricavata dall'esperienza" vuol dire che l'individuo deve interagire con il contesto in cui si svolge la sua attività linguistica y culturale e conoscere non soltanto i codici ma, soprattutto, le forme di fare e di agire dell'intera comunità che compone la lingua veicolare. Deve assimilare e far parte di sé tutti i componenti

culturali che danno forma alla lingua che adopera, partendo dalla L1 per immergersi nella L2/LS.

E dal sapere deve arrivare al “saper fare”, cioè, saper comportarsi secondo le norme che stabiliscono i componenti culturali del contesto di arrivo. Per il QCERL (2001:13):

Saper fare: sono le abilità sociali (capacità di comportarsi rispettando le convenzioni); le abilità correnti (capacità di compiere efficacemente le azioni di vita quotidiana); abilità tecniche e professionali (capacità che richiedono specializzazioni mentali e fisiche); le abilità del tempo libero (attività artistiche, sport...); le abilità interculturali (capacità di risolvere malintesi con sensibilità e strategie per entrare in contatto con culture diverse, senza pregiudizi e relazioni stereotipate).

Abilità fondamentali che determineranno il comportamento del soggetto nella comunità linguistica di arrivo; partendo dalle conoscenze prelieve che ha della sua cultura (L1) ma, essendo consapevole, delle differenze che provocano le nuove aspettative, giacché, “quando si parla di contesto di comunicazione bisogna considerare la distinzione tra il semplice significato linguistico delle parole e quello che può essere attribuito dai parlanti” (Santoro e Vedder, 2016:54); perciò la lingua di partenza e la lingua di arrivo possono contrastare in questo senso se si tiene conto “che il significato delle parole usate nella comunicazione è modificato non solo dagli elementi del contesto inteso in modo *classico* ma anche dai giudizi degli interlocutori e dalle loro intenzioni comunicative” (Santoro e Vedder, 2016:54).

Ma, in verità, gli interlocutori devono, necessariamente, avere una conoscenza del mondo a cui si affrontano sia in modo linguistico che culturale (Santoro e Vedder, 2016:56):

Nell'apprendimento di una L2, le inferenze possono potenziare la comprensione del significato, integrando la conoscenza del mondo al contesto in cui appaiono le unità lessicali. Considerando in particolare l'approccio implicito e quello esplicito, possiamo pensare che le inferenze, per quanto presenti in entrambi gli approcci, vengano trattate in modo diverso. Il contesto che nell'approccio implicito è il principale portatore di informazione semantica e produce l'inferenza, nell'approccio esplicito ha un ruolo marginale visto che i processi associativi sono legati alla parola stessa, essendo così più indipendenti dalle informazioni contestuali.

Quindi, entrano in contatto la sintassi con la semantica e la pragmatica per rendere più effettiva la comunicazione. Il saper fare all'interno di un determinato contesto socioculturale rende la comunicazione dell'individuo più reale e comprensibile; ciò che Morris¹³² definisce come “comportamenti sociali reciproci” fra gli interlocutori (Mounin, 1970:69).

In quanto alla definizione del linguaggio e al suo ruolo comunicativo, Mounin, fa un'analisi della riflessione filosofica di Charles Morris che ci aiuta a capire meglio l'importanza della capacità del soggetto di saper fare, saper comunicare, saper inserirsi nel contesto della L2/LS per intrecciare gli elementi linguistici che fanno possibile il discorso comunicativo. E conclude affermando che “el lenguaje se compone de una pluralidad de signos y en un lenguaje, cada signo tiene una significación común para muchos interpretadores” (1970:69) coloro che hanno il dominio delle inferenze e le conoscenze delle aspettative nei diversi contesti in cui avviene la comunicazione;

¹³² Charles Morris: Filosofo statunitense (Denver, Colorado, 1901 - Gainesville, Florida, 1979); ha recato sul terreno del pragmatismo e del behaviorismo americani le istanze più vive delle indagini neopositivistiche europee sull'analisi del linguaggio e sul carattere linguistico dei problemi filosofici, elaborando una scienza generale dei segni linguistici, o semiotica. Egli l'ha costruita da un punto di vista biologico-behavioristico, esaminando la funzione assoluta dal segno nel comportamento degli organismi; quindi, attraverso la distinzione dei vari usi del segno e dei modi di significare, è pervenuto alla classificazione dei diversi tipi di discorsi (<http://www.treccani.it/enciclopedia/charles-morris/>).

giacché ogni comunità linguistica può differire in quanto maneggia diversi elementi o situazioni comportamentali provenienti da abitudini, tradizioni, religioni e dalla storia che determina il segno culturale di una comunità linguistica specifica.

Ma, oltre al saper fare, è anche fondamentale il “saper essere” in quanto alla predisposizione che il soggetto comunicativo deve avere per rendere fattibile l’interazione linguistica, e perciò, la comunicazione. Vediamo, a continuazione, come il Consiglio d’Europa definisce questa competenza (2001:14):

Saper essere: comprende le competenze esistenziali che non sono solo condizionate dalle conoscenze, ma anche da atteggiamenti, motivazioni, valori morali, convinzioni, stili cognitivi e da fattori della personalità come intelligenza, spontaneità, ambizione, autostima, introversione....

Competenze che l’individuo, che entra in contatto con un’altra realtà sociale, deve sviluppare per evitare uno scontro culturale negativo e, allo stesso tempo, dimostrare che è capace di adattarsi al nuovo tipo di comportamento che esige la lingua di arrivo.

È chiaro che il comportamento e l’accettazione di un’altra cultura simile o totalmente diversa dalla propria è fondamentale nell’acquisizione delle conoscenze che fanno parte del nuovo contesto in cui l’individuo dovrà agire, in contatto con un altro tipo di società e di valori, che rispondono a dei codici specifici che si dovranno acquisire. Perciò, il contesto fisico e sociale influisce nella personalità dell’individuo modificandone le abitudini e la maniera di vedere il mondo che aveva acquisito in modo spontaneo nella lingua di partenza; e in questo modo, se non è capace di avere un atteggiamento positivo verso la nuova situazione non riuscirà a sviluppare una personalità recettiva in risposta alle nuove aspettative socioculturali. Qui entriamo sia in ambito sociolinguistico che

psicolinguistico e ci remontiamo all'ipotesi di Sapir-Whorf sulla *relatività linguistica*, analizzata da Sara Parkinson. Secondo la cosiddetta linguista, sia Edward Sapir¹³³ che Benjamin Lee Whorf¹³⁴, sostengono che “la estructura de una lengua afecta a la forma en que el pueblo que habla esa lengua ve el mundo [...] y no solamente influye en la forma en que sus hablantes ven el mundo sino que puede controlar su visión del mismo” (Parkinson de Saz, 1980:269). È così come la personalità del discente deve essere preparata per adattarsi alla nuova situazione giacché con molta probabilità ci saranno dei cambiamenti notevoli che richiedono un'attitudine positiva e aperta verso l'interculturalità a cui si espone. Perciò, essere ricettivo vuol dire saper essere. Ma, di fronte alla L2/LS, deve anche avere una buona disposizione verso l'apprendimento, cioè, la predisposizione a *saper apprendere* che “in generale è la capacità di integrare nuove conoscenze a quelle già esistenti. È anche la capacità di imparare attraverso la

¹³³ Antropologo e glottologo statunitense (Lauenburg, Pomerania, 1884 - New Haven, Connecticut, 1939), capo della sezione antropologica nel Museo del Canada (1910-25), poi professore di antropologia e linguistica nell'università di Chicago (1927-31), quindi (1931) nella Yale University di New Haven. Oltre a numerosi studi dedicati alla descrizione e classificazione genetica e tipologica delle lingue amerindiane, Sapir pubblicò un'opera di sintesi, *Language* (1921; trad. it. 1969), importante perché vi si delinea la nozione di lingua come sistema funzionale e si sottolinea la complessità della realtà linguistica con un'ampiezza di vedute lontana dai contrapposti esclusivismi caratteristici della linguistica nordamericana dei decenni successivi. Il suo nome resta legato, in particolare, all'elaborazione dell'*ipotesi S.-Whorf*, secondo la quale esisterebbe una stretta connessione tra organizzazione del sistema linguistico, categorizzazione di un universo semantico e culturale (<http://www.treccani.it/enciclopedia/edward-sapir/>).

¹³⁴ Linguista e antropologo statunitense (Winthrop, Massachusetts, 1897 - Wethersfield, Connecticut, 1941). Ha recato fondamentali contributi alla conoscenza delle lingue amerindiane (in particolare di quella degli Hopi); importanti anche i suoi scritti teorici (*Collected papers on metalinguistics*, 1952; *Language, thought and reality*, 1956). Molto nota in particolare la sua tesi, conosciuta come *ipotesi Sapir-W.*, sul rapporto tra linguaggio e cultura e il ruolo che il linguaggio gioca nella cultura, nel senso che le categorie e i concetti mediante i quali viene organizzato il flusso dei fenomeni differiscono da cultura a cultura, essendo linguisticamente condizionati e conseguentemente condizionando la codificazione della realtà che ci è di fronte.

sensibilità alla lingua e alla comunicazione, attraverso le abilità fonetiche generali, le abilità di studio, le abilità euristiche” (Consiglio d’Europa, 2001:15).

Una volta l’individuo sia fornito dalle competenze basiche avrà acquisito la maturità fisica e mentale necessaria per affrontare la nuova realtà linguistica. Ma la nuova realtà comunicativa è composta da diversi canali che incidono nella costruzione dei significati e nella socialità in cui si mettono in pratica i referenti culturali. Pier Cesare Rivoltella fa un’analisi della situazione partendo dagli studi di Thompson¹³⁵ che “definisce la comunicazione come un genere particolare di attività sociali che comporta la produzione, la trasmissione e la ricezione di forme simboliche” e il *fenomeno-comunicazione* ha due componenti strutturali (Rivoltella, 2003:103-104).

- La dimensione simbolica, cioè il fatto che la comunicazione abbia a che fare con la produzione e la circolazione di materiali che per l’uomo sono dotati di significato.
- La dimensione sociale, cioè il fatto che la comunicazione non consista solo di messaggi, di contenuti (le forme simboliche), ma anche (soprattutto) delle pratiche attraverso le quali essi vengono prodotti, messi in circolazione e appropriati dai

¹³⁵ John Brookshire Thompson (Minneapolis, 20 luglio 1951) è un sociologo britannico. È professore di Sociologia nella facoltà di Scienze Sociali e Politiche all’Università di Cambridge ed un membro dell’élite Jesus College. *The Media and Modernity. A Social Theory of the Media* (1995) è il tentativo di formulare una teoria sociale dei mezzi di comunicazione di massa, analizzando il complesso e articolato rapporto che - fin dal tardo medioevo - intercorre tra l’industria medioevale e i poteri economico, politico e coercitivo. Thompson propone una teoria che tenga conto del ruolo o meglio, dei ruoli svolti dai media nella modernità, avvertendo tutte quelle argomentazioni che hanno considerato e considerano i mezzi di comunicazione e il loro sviluppo come un semplice riflesso della vita sociale, economica e politica delle varie epoche. Thompson si richiama piuttosto a Gadamer e agli ermeneutici, sottolineando il ruolo dei contesti e delle singole risorse individuali nella comprensione dei messaggi simbolici trasmessi dai mass media. I suoi molteplici contributi hanno caratterizzato lo sviluppo dell’analisi e della comprensione dei processi culturali e politici della modernità, in particolare per quanto riguarda il ruolo dei media nella trasformazione delle categorie di spazio-tempo nella vita sociale e nella creazione di nuove forme di azione ed interazione. (https://it.wikipedia.org/wiki/John_Thompson_sociologo).

soggetti. Tutte queste pratiche sono orientate e condizionate dai contesti sociali nei quali gli individui vivono immersi.

L'individuo, nella sua dimensione sociale, utilizza però, differenti mezzi per comunicare e interagire; mezzi che possono essere fisici o tecnici: è il caso specifico delle tecnologie e concretamente dei Social Network, che fanno possibile l'approccio con i fenomeni sociali che lo circondano. E in quanto a essi, vediamo come li definisce Thompson (1998:24):

I fenomeni sociali possono essere considerati come azioni intenzionali eseguite in contesti sociali strutturati. La vita sociale è costituita da individui che perseguono scopi e obiettivi di vario tipo. Nel far questo, essi agiscono sempre all'interno di insieme di circostanze date, circostanze che dotano individui differenti di inclinazioni e opportunità diverse. Questi insieme di circostanze possono essere definite *campi di interazione*, per usare un termine fecondamente sviluppato da Pierre Bourdieu.

L'individuo o il discente, in questo caso, acquista così una personalità linguistica e interculturale che deve mettere in pratica attraverso l'interazione con la lingua di arrivo.

Il concetto di pluriculturalità può essere interpretato da diversi punti di vista ma la finalità principale, intesa da Godezzi (1998:22) è riuscire a “capire la cultura degli altri attraverso la nostra esperienza culturale fino a diventare dei mediatori culturali.” È veramente una costruzione progressiva di conoscenze che si intrecciano con la nostra forma di vedere il mondo e ci permettono, tramite lo sviluppo della competenza di saper essere, di accettare gli altri modi di vivere, di essere e di agire. La prospettiva di Godezzi (1998:22) ci avvicina ad un principio educativo che ci conduce a diversi settori in cui l'educazione culturale favorisce la costruzione e la valutazione della propria identità sia personale che culturale, che sarebbe la base fondamentale che ci permette di interagire con delle altre identità individuali e sociali. Allo stesso modo, l'educazione

interculturale facilita la formazione dei valori democratici e rinforza sia il rispetto mutuo che la tolleranza, la giustizia e la pace.

Per Risager (1998:243) le lingue straniere si imparano seguendo un percorso interculturale basato in quattro approcci: “l’approccio della cultura straniera, l’approccio multiculturale, l’approccio transculturale e l’approccio interculturale.” In quanto alla cultura straniera, in questo approccio è considerato soltanto il contesto socioculturale della cultura di arrivo senza contrastarlo con la cultura di partenza del discente; perciò non esiste una relazione fra le due culture che si viene sviluppata nell’approccio interculturale che mette a confronto i due modi di vedere il mondo e le loro aspettative, sviluppando, inoltre, un senso critico nei confronti della diversità interculturale. Nella multiculturalità si fa un’analisi delle differenti culture che esistono nella lingua di arrivo che permette la conoscenza della diversità etnica, oltre che linguistica e culturale, e l’interrelazione con la cultura di partenza.

Meyer (1991), nella sua visione globale dell’apprendimento delle lingue straniere, intravede la competenza interculturale e risalta il suo valore come le abilità di una persona di comportarsi in modo adeguato e flessibile ogni volta che si affronta a delle situazioni che rispecchiano una serie di azioni, di attitudini e di aspettative, chiaramente rappresentative delle culture straniere che dobbiamo accettare e assimilare nella nostra prospettiva interculturale.

Secondo lo studio che hanno fatto Curci e Dell’Ascenza del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (2001:5.1.1.2) riguardo la conoscenza socioculturale e la

consapevolezza interculturale, si riferiscono al plurilinguismo individuale e collettivo come:

Una didattica del plurilinguismo, che si nutre dell'apertura degli orizzonti, del riconoscimento dell'altro da sé, dunque di una pluralità di visioni, non può non far tesoro del sapere sulla 'cultura quotidiana', su riti e rituali nella comunicazione, su tabù e stereotipi, convinzioni e convenzioni, sul linguaggio del corpo. Essa dovrebbe osare spingersi, come già suggerisce il Quadro, a rendere l'apprendente consapevole del suo ruolo potenziale di mediatore interculturale. Le prospettive sono comunque ben più complesse di quelle di un semplice dialogo tra culture, proprio per la pluralità di culture già coesistenti sia nella realtà dentro e fuori l'ambiente di apprendimento sia nell'apprendente stesso.

Il discente, dopo la sua maturità linguistica, deve assorbire le nuove aspettative offerte dalla cultura a cui si avvicina e prestare attenzione alle nuove conoscenze socioculturali che gli permetteranno di controllare il suo comportamento linguistico. Comincia così un nuovo percorso verso le esperienze della L2/LS che arricchirà i prerequisiti interculturali assimilati nella L1. E per quello che riguarda la *consapevolezza interculturale* Curci e Dell'Ascenza la analizzano in questo modo, a partire dal QCERL (2001:5.1.1.3):

È importante sottolineare che nella consapevolezza interculturale rientra ovviamente anche la consapevolezza delle differenze locali e sociali di entrambi i mondi, e inoltre di un ben più ampio ventaglio di culture di quelle rappresentate dalla L1 e dalla L2 dell'apprendente. Questa consapevolezza più ampia contribuisce a contestualizzarle entrambe. Oltre alla conoscenza oggettiva, la consapevolezza interculturale ingloba anche la visione che ogni comunità ha dell'altra, e quindi dei relativi stereotipi nazionali.

Non prima di entrare in contatto con la cultura di arrivo, il discente può riuscire a conoscere a fondo i suoi referenti culturali. Lo farà attraverso l'immersione linguistica nei contesti socioculturali e nelle comunità di interesse personale. In questo modo, "il

sapere, grazie all'attiva e diretta partecipazione del soggetto, lo si intende come costruito. Se inoltre sorpassiamo la distinzione tra soggetto conoscente e soggetto conosciuto [...] la conoscenza di un soggetto [...] sarà data dalle azioni compiute sullo stesso" (Gattico, 2015:117) e attraverso le inferenze fornite dalla cultura di arrivo. In questo modo l'educazione interculturale, secondo Cecilia Silva (2013:831) pretende di formare i soggetti perché siano capaci di agire nei nuovi contesti culturali della L2/LS e lo fa tenendo conto di vari fattori fra cui:

Capire che tutti abbiamo comportamenti condizionati culturalmente giacché il luogo di nascita e quello di residenza influiscono sul modo di parlare e di comportarsi.

Sviluppare le abilità necessarie per localizzare e organizzare l'informazione della cultura di arrivo. Stimolare la curiosità intellettuale sulla cultura della lingua L2/LS e far nascere l'empatia verso i soggetti che compongono la cosiddetta società.

Nella nostra società odierna però la conoscenza e l'interazione interculturale avviene anche attraverso l'uso delle tecnologie; e nel nostro caso dei Social Network. Ad esempio, se usiamo *Facebook* come canale veicolare di conoscenza e di interazione, possiamo inoltrarci nella cultura spagnola o nella cultura italiana e conoscere da vicino i loro referenti culturali senza muoverci da casa o dall'aula; e ci permette di lavorare insieme ad altri allievi nella costruzione della nuova realtà socioculturale che presenta la lingua di arrivo sia l'italiano per gli studenti stranieri (LS) o lo spagnolo per gli studenti stranieri (asiatici e occidentali) che abitano in Spagna e sono in immersione (L2). In questo scenario virtuale tutti gli attori hanno un doppio ruolo, diventano sia produttori che ricettori dei messaggi e dell'informazione che fa parte della costruzione della conoscenza. In questo modo vediamo un'alterazione nelle funzioni dell'emittente e del destinatario che può essere alternativa. A questo tipo di comunicazione, *bidirezionale*, facciamo riferimento ogni volta che decidiamo di costruire le conoscenze in rete.

A questo punto il ruolo della pragmatica come agente interculturale “non mette in discussione l’idea del trasferimento dei significati e la funzione del luogo su cui il paradigma geografico si regge” (Rivoltella, 2003:120) giacché non ce n’è uno spostamento reale, ma nonostante, il discente riesce a raggiungere il luogo in cui dovrà interagire con la cultura della lingua d’interesse. Rivoltella mette in rilievo che:

[...] l’esperienza della rete come luogo (asse dello spazio) e come medium per trasmettere informazioni a molte persone, a grande distanza, in poco tempo (asse del tempo) non viene smentita dentro il nuovo paradigma. Di certo, però, viene profondamente ripensata. La trasmissione dei significati viene, così, riconcettualizzata come una attività più che come un semplice transfer. La produzione e lo scambio delle forme simboliche sono solo un momento di un più ampio lavoro di appropriazione negoziata in cui nessuno degli attori coinvolti è passivo e i significati scambiati si modificano e arricchiscono proprio in virtù dello scambio. Questo spostamento comporta di continuare comunque a spiegare come avvenga la trasmissione della cultura, ma secondo una prospettiva decisamente differente. (2003:120).

In questo contesto, ma senza togliere significato all’immersione fisica, ci addentreremo nell’analisi sperimentale della L2/LS in questione, mettendo a confronto le diverse forme di vedere e di concepire il mondo sia delle culture asiatiche (più lontane da noi per abitudini, modi di vita e di organizzazione sociale, attitudini e atteggiamenti emozionali) che di quelle occidentali, leggermente più vicine in quanto alla storia e alla religione, fra altri fattori che studieremo più approfonditamente nelle diverse attività e microattività proposte in *Facebook*, gestito come uno spazio virtuale di apprendimento che abbiamo chiamato *Aula sociale*.

VII.1.1 I modi di essere e di agire: la cultura italiana in rete

Come sappiamo, la sociolinguistica studia le interazioni fra la lingua e la società e gli effetti che i fattori socioculturali hanno su di essa. Il vocabolo *società* è costituito da

molti referenti e microreferenti culturali: la famiglia, i vicini di casa, le classi sociali, il lavoro, le professioni, la religione, il paese, le abitudini e i costumi tradizionali, le feste tipiche, la razza, il sesso, la politica, la gastronomia, le varietà regionali, ecc. (Parkinson, 1980).

A continuazione analizzeremo degli esempi di attività proposte agli studenti di italiano (LS) in cui si vedono chiaramente le differenze interculturali delle due società in confronto (L1/L2). L'attività fa parte della sperimentazione su Facebook (*Gruppo segreto Acceso 2016-2017*).



Attività 1. Il docente propone un'attività interculturale sulla gastronomia italiana che deve essere sviluppata in modo collaborativo. Oltre ad organizzare i gruppi di lavoro, il docente spiega il contenuto e propone un modello che riproduce la situazione dimodoché gli allievi siano capaci di rispettare i fattori sociali che differenziano le due culture in contrasto.

Uned Italiano
28 de febrero

BUONGIORNO RAGAZZI, OGGI PREPARIAMO UN PRANZO SPECIALE PER FESTEGGIARE IL COMPLEANNO DI UN'AMICA. SI TRATTA DI UN PRANZO COOPERATIVO PERCIÒ CI DOBBIAMO DIVIDERE IL LAVORO:

1. JAVIER FA LA SPESSA
2. JORGE PREPARA IL PRIMO PIATTO
3. MARTA PREPARA IL SECONDO PIATTO
4. LUCIA PREPARA IL DOLCE
5. TUTTI INSIEME ORGANIZZATE LA FESTA E PREPARATE LA CASA.

BUON PRANZO E BUON COMPLEANNO!

Me gusta Comentar

Si tratta di una attività di *role plays* ove ognuno deve comportarsi seguendo una funzione sociale nel contesto proposto. Tutti sono amici della ragazza che fa gli anni perciò, se vogliono fare una festa e festeggiare il suo compleanno, è preciso che si organizzino e distribuiscano il lavoro: fare la spessa, preparare i piatti e il dolce, e poi devono anche preparare la casa con il dovuto arredamento. Questo tipo di attività interattiva, secondo Nuzzo e Gauci (2012:21):

[...] sono simulazioni di scambi comunicativi in cui due o più interlocutori assumono certi ruoli definiti in base a condizioni sperimentali predeterminate. I *role plays* possono essere chiusi o aperti: nel primo tipo, il parlante reagisce a uno stimolo (una situazione che viene presentata dal ricercatore) senza ricevere risposta dall'interlocutore, mentre nel secondo tipo l'interlocutore partecipa alla conversazione, che si conclude solo quando le due parti raggiungono quella che essi ritengono sia la conclusione dello scambio [...] D'altra parte, con il *role play* è possibile controllare sia variabili socio-linguistiche sia parametri socio-pragmatici [..]

In questo caso, l'interlocutore reagisce controllando il fattore socioculturale e fa, allo stesso tempo, una correzione sia linguistica che comportamentale, cioè, pragmatica. Propone un modello culturale che, però, non tutti gli alunni riescono a capire o meglio ancora, non se ne rendono conto del fattore interculturale ma soltanto di quello linguistico.



Uned Italiano 2. JORGE: Forse è meglio preparare due primi, faccio la pasta e il risotto...

Me gusta · Responder · 28 de febrero a las 8:20

Con questo referente culturale lo studente dovrebbe continuare il suo ruolo, preparando i primi piatti proposti; giacché nella cultura gastronomica italiana sia la pasta che il risotto fanno parte dei primi piatti, e trattandosi di una festa di compleanno, è usuale prepararne tanti: antipasti, contorni, primi, secondi e i dolci. Nella cultura italiana i

festeggiamenti vengono associati al cibo, predominando incluso sulle bibite (e anzitutto quelle alcoliche).

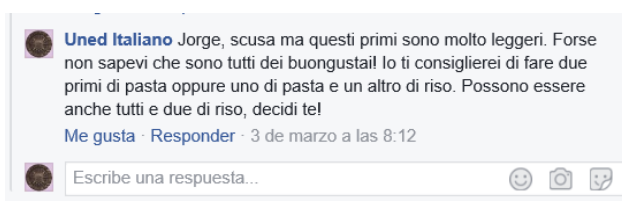
Jorge, lo studente che doveva preparare il primo piatto, nonostante le indicazioni sul fattore culturale, cioè *Forse è meglio preparare due primi, faccio la pasta e il risotto...*, non avverte la differenza culturale e, in modo spontaneo, propone il primo piatto ma dal punto di vista dei suoi referenti culturali e delle aspettative che controlla, quelle della L1:



Jorge Gonzalez Bermudez Per la festa come primi piatti, vado a preparare, una provoletta e una insalata di lattuga con prosciutto e melone
Me gusta · Responder · 1 de marzo a las 14:17 · Editado

Il suo intervento nell'interazione corrisponde all'abbinamento fra le due culture (L1/LS). Infatti, lui propone dei prodotti utilizzati nella cucina italiana: *una provoletta, il prosciutto*, e anche *l'insalata di lattuga e il melone* soltanto che l'interazione non si svolge nella situazione adeguata giacché non si tratta di antipasti o contorni (che sarebbe l'equipollente nella cultura italiana di *insalata di lattuga, prosciutto e melone e provoletta*) bensì di primi piatti, come si proponeva nel modello interattivo. Si tratterebbe allora, come indicano Nuzzo e Gauci (2012:26) di un'*inadeguatezza pragmatica* "che caratterizza gli apprendenti anche avanzati ed è spesso all'origine di malintesi nell'interazione con i parlanti nativi" mentre che, con i non nativi, non si avvertirebbe l'*inadeguatezza* se non hanno un controllo delle inferenze e una conoscenza del mondo e della cultura italiana in modo specifico. Siamo, quindi, di fronte ad una trasposizione culturale nella quale il discente sposta le sue conoscenze della cultura spagnola e le inserisce nel contesto italiano, inserendo dei prodotti locali ma ignorando i fattori culturali, cioè, che prodotti compongono i primi piatti. E, inoltre che nella cultura italiana e in un tipo di festeggiamento, un'*insalata* e una *provoletta* non sarebbero sufficienti e incluso, potrebbe essere un'offesa, offrire a degli invitati un

primo piatto così povero e scarso. Per l'apprendente della LS è molto difficile intravedere i fattori culturali giacché, come ben dice Coseriu (1985:16), chi parla una lingua si presenta come un'identità appartenente ad una determinata comunità che ha dietro di sé molti secoli di storia e ne rappresenta, tramite la lingua, tutte le tradizioni. Perciò, chi entra in contatto con la LS deve essere consapevole di tutto questo svantaggio socioculturale; ma è fondamentale acquisirlo, anche se in modo discreto, per riuscire a riprodurre gli atti linguistici regolati correttamente dalle regole che impongono i diversi parametri culturali della società di arrivo. Comunque, nonostante l'avvertenza sul fattore culturale: *Forse è meglio preparare due primi, faccio la pasta e il risotto...*, l'apprendente persiste nella sua scelta. Vediamo come si svolge tutta l'interazione:



Il docente interviene per avvertirgli, ancora una volta, la necessità della considerazione del fattore culturale. Il fatto che non va bene, nel contesto italiano che si propone, di preparare un primo piatto così poco consistente e fuori dalle normative gastronomiche attinenti alla società italiana in concreto. Vediamo l'esempio preso dall'interazione:



I fattori culturali che si presentano sono collegati al lessico; cioè al significato che non si riferisce alle cose come *enti* bensì all'essenza di esse, all'universalità dell'esperienza individuale; o meglio ancora, all'esperienza come possibilità infinita (Coseriu, 1985:40).

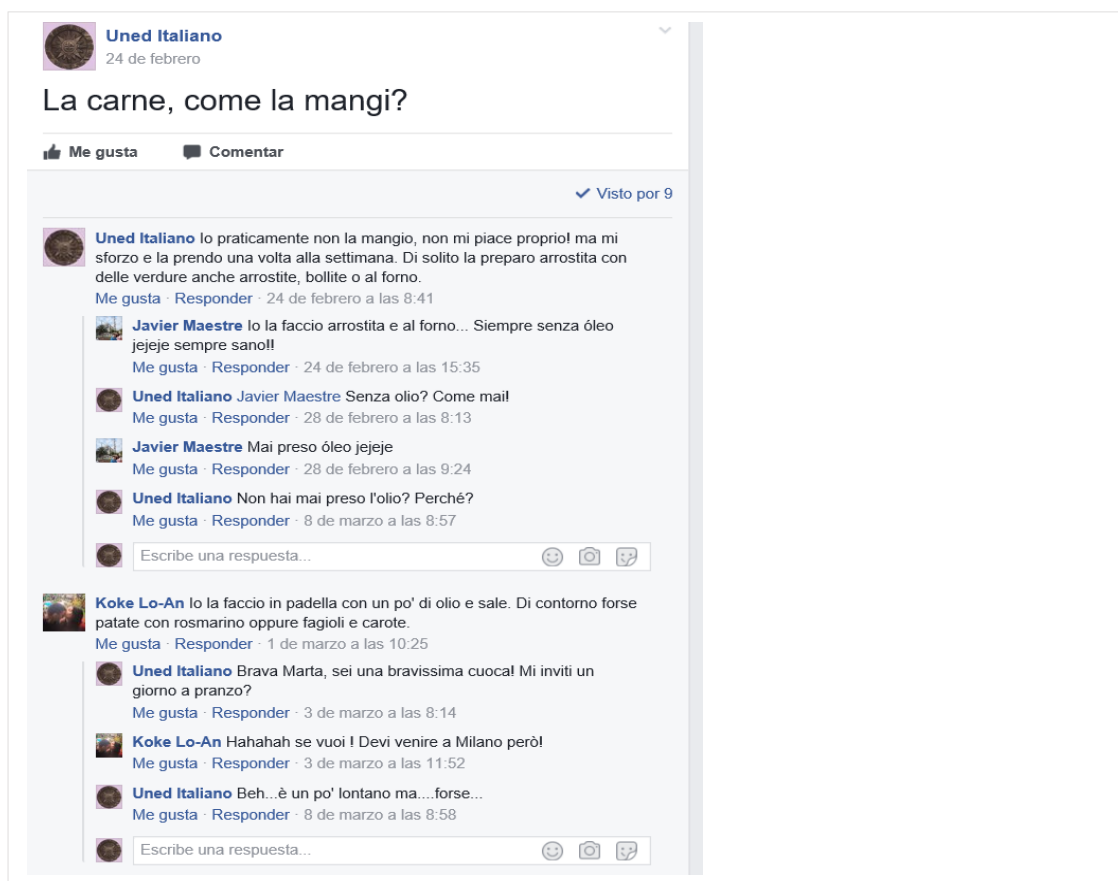
In questo modo, Jorge è avvertito del suo errore interculturale tramite dei suggerimenti che comunque facevano parte della stessa interazione; e che indirettamente, corrispondevano a un modo di correggere e anche, forse, di valutare il suo intervento, oltre la lingua e le sue strutture morfosintattiche. Il docente interviene come un altro interlocutore e utilizza la cortesia come lo farebbe qualsiasi nativo: *Jorge, scusa ma questi primi sono molto leggeri*, l'uso dell'aggettivo plurale *leggeri* dovrebbe fare reagire l'apprendente; nonostante ciò, lui non lo avverte, non è cosciente del fatto che sia un errore. Il docente cerca di costruire una serie di aspettative che riguardano il contesto gastronomico italiano strettamente vincolato con la tradizione di associare il cibo ai festeggiamenti sociali, siano essi formali o informali: *Forse non sapevi che sono tutti dei buongustai*. In questa frase, carica di significato socioculturale, si dà una inferenza molto importante: il cibo è importante per gli italiani / agli italiani piace mangiare bene / gli italiani amano la buona cucina / gli italiani sanno apprezzare il buon cibo / gli italiani mangiano molto e bene; perciò sono dei buongustai. "L'esistenza di atti linguistici indiretti è una manifestazione della flessibilità di uso delle lingue, che si manifesta a ogni livello e consente ai parlanti di forzare e modificare l'uso delle espressioni linguistiche." (Andorno, 2015:73). In questo caso si tratta di una domanda indiretta con uno sfondo dubbioso che ha l'intenzione evidente di fare reagire l'apprendente e modificarne l'atteggiamento linguistico. Ma, siccome l'allievo ignora

l'intervento dell'interlocutore, egli ricorre allora, all'emissione di un consiglio: *Io ti consiglierei di fare due primi di pasta oppure uno di pasta e un altro di riso*, trattandosi, in questo caso, di *un atto linguistico direttivo*. “Con un atto di questo tipo, il parlante chiede all'ascoltatore di impegnarsi a proposito di uno stato di cose” (Andorno, 2015:65) e il consiglio consisterebbe in tenere conto di ciò che nella cultura italiana significa preparare i primi piatti. Si tratterebbe, inoltre, di uno degli “aspetti concomitanti dell'atto linguistico [...] l'aspetto illocutivo, legato alle intenzioni del parlante.” (Lavinio, 2004:65). In questo caso, di consigliare sull'uso adeguato di un referente culturale della gastronomia italiana.

E l'interlocutore, cioè, il docente conclude affermando che *Possono essere anche tutti e due di riso...* Con questa affermazione si costruisce *un atto assertivo*, che, secondo Andorno (2015:65) “con un atto di questo tipo, il parlante si impegna sulle verità di uno stato di cose” cioè, il fatto che nella cultura italiana il risotto fa parte dei primi piatti. E in questo modo vuole chiarire questo referente culturale: il risotto, e anche la pasta sono dei primi piatti.

L'interazione finisce con l'atto direttivo: *decidi te!*, che vuol dire decidi tu stesso ciò che vuoi preparare ma entro le aspettative proposte. Ma non ci sono state, purtroppo, altre risposte all'interazione. Per risolvere questo problema di *inadeguatezza* ci sono ancora in corso molti studi sperimentali, da esperti, per riuscire a capire qual è il modo più efficace per insegnare la pragmatica. “In particolare, gli studiosi si sono concentrati sulla distinzione tra insegnamento esplicito e insegnamento implicito, cercando di misurare l'efficacia relativa di questi due orientamenti in relazione allo sviluppo delle competenze pragmatiche.” (Nuzzo e Gauci, 2012:84).

Attività 2. Nella seguente attività interattiva possiamo vedere come Koke, una studentessa spagnola che, però, abita a Milano da alcuni anni è inserita nella dinamica culturale italiana.



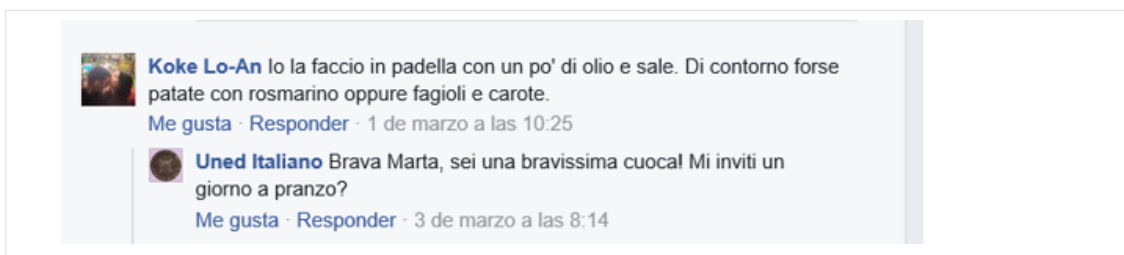
In questo caso si tratta dell'acquisizione della L2, in immersione linguistica. E possiamo comprovare benissimo l'uso, invece, dell'adeguatezza linguistica e culturale.

Alla domanda: *La carne, come la mangi?* Che sarebbe un *atto diretto*, cioè, “la possibilità di esprimere in modo più o meno diretto una determinata forza illocutiva” (Andorno, 2015:73). Secondo Andorno (2015:69):

Diverso dalla richiesta è l'atto della domanda, cioè interrogare l'interlocutore sulla verità di uno stato di cose. Fra le condizioni di felicità di un atto di domanda sono la

non conoscenza da parte del parlante dell'informazione richiesta e la supposizione da parte sua che l'interlocutore ne sia invece a conoscenza.

La domanda, perciò, pretende avere delle risposte attinenti al contesto in cui si inserisce; cioè, la cultura gastronomica italiana. Vediamo la risposta di Koke: *Io la faccio in padella con un po' di olio e sale. Di contorno forse patate con rosmarino oppure fagioli e carote...* Si può vedere come la sua risposta si addice perfettamente all'abitudine degli italiani di servire i secondi piatti con il contorno.



Dall'esempio si può dedurre che Koke ha una conoscenza del contesto gastronomico italiano, conosce bene l'ambiente socioculturale e ha un controllo delle aspettative giacché non si limita a risponde ma aggiunge delle informazioni che sono rilevanti per la cultura italiana: *Di contorno forse patate con rosmarino oppure fagioli e carote.* In questo caso ci sono due referenti fondamentali che distinguono il modo di fare degli italiani: l'uso del *contorno* e il *rosmarino* per condire le patate. Sappiamo bene che non tutte le culture utilizzano il *contorno* come si fa in Italia. E in quanto al *rosmarino*, soltanto gli italiani lo usano in questi contesti gastronomici. Questo tipo d'interazione linguistica e socioculturale è possibile attraverso lo spazio virtuale delle *comunità telematiche* che comunicano senza barriere da qualsiasi angolo spazio-temporale.

I Social Network contribuiscono, pertanto, all'avvicinamento dei soggetti che condividono gli stessi interessi e che vogliono scambiare le loro opinioni imparando fra

di loro. Ormai, imparare una lingua ed essere in contatto con i soggetti che la parlano è abbastanza semplice, basta con aver acquisito le competenze tecnologiche e digitali.

Questo *gruppo segreto di Facebook* avvicina diversi studenti che si trovano in differenti città spagnole, da Nord a Sud e facilita la loro interazione con la finalità di acquisire la lingua d'arrivo, in questo caso, l'Italiano (LS). Perciò, consideriamo necessario fare una riflessione sulla *natura dello spazio della rete*, per capire meglio l'importanza di questo tipo di formazione a distanza. Ci avvicineremo alla spiegazione dalla mano di Rivoltella che fa un percorso diacronico da Aristotele a Kant (2003:93):

Da una parte vi è la posizione *oggettivista* di chi, a titolo diverso, opta per la definizione dello spazio nei termini di una *res*, cioè di qualcosa dotato di realtà: è questo il senso tanto della definizione aristotelica (*limite estremo del contenente*) che di quella newtoniana (*sensorium Dei*); in un caso si pensa allo spazio come alla grande scatola dentro la quale tutto (noi e gli oggetti) si trova e si muove, dall'altra si fa riferimento a quella realtà assoluta che deve esistere se le nostre misure dello spazio devono avere un senso. A questa prospettiva si contrappone la posizione *fenomenista* di coloro che, invece, pensano allo spazio piuttosto come alla modalità attraverso la quale il soggetto fa esperienza del mondo: è il caso della definizione leibniziana (*relazione tra i coesistenti*) e di quella kantiana (*intuizione pura della sensibilità*); entrambe, sebbene la prima in termini più moderati, alludono chiaramente al fatto che lo spazio di per sé considerato non esisterebbe se si prescindesse dall'attività sensoriale attraverso la quale il soggetto lo coglie.

Perciò, lo spazio è un contenitore in cui diversi soggetti possono scambiare opinioni, esperienze ed emozioni. Da questo punto di vista del pensiero filosofico, attraverso la storia, arriviamo alla nostra sperimentazione linguistica e interculturale utilizzando lo spazio infinito che ci offrono le tecnologie e, specificamente, i Social Network.

Un'altra questione da riflettere in questo tipo di lavoro è la concezione temporale, anch'essa secondo la definizione aristotelica sarebbe *una misura del movimento*

secondo il prima e il poi, e per Kant il tempo è insieme allo spazio, *una intuizione pura della sensibilità*. “Il tempo misurato in Internet, fa riferimento aristotelicamente alla misura del movimento e trova la propria traduzione nella sequenza di stringhe di caratteri che compongono un messaggio” (Rivoltella, 2003:98). Allo stesso modo che pensiamo “allo spazio di Internet in termini non spaziali, va valutata la necessità di pensare al tempo di Internet al di là della misura della velocità di trasferimento dei dati” (Rivoltella, 2003:101), e concludiamo con Weinberger (2002:86-87) (in Rivoltella 2003:101):

Il tempo uniforme è una misura di un genere di tempo più fondamentale, quello che incontriamo nella nostra vita. Proprio come abbiamo constatato che la nozione di spazio astratto e uniforme nasconde la nostra reale esperienza dello spazio, così anche la nostra visione di un tempo astratto e uniforme ci impedisce di cogliere la vera natura del tempo vissuto. Il tempo uniforme è formato da istanti indipendenti, ma al di fuori della storia della nostra vita questi atomi di tempo non riusciamo mai a sperimentarli.

E così sia il tempo sia lo spazio rispondono alle nostre aspettative vitali nei contesti in cui sperimentiamo le nostre peripezie interculturali e le nostre emozioni che definiscono la nostra personalità appartenente ad una determinata comunità socioculturale.

Partendo dal tempo e con il tempo ci addentriamo in una nuova attività nello spazio formale/informale della cortesia. La collaborazione comunicativa fra parlante e ascoltatore è fondamentale per raggiungere l’obiettivo dell’interazione interculturale. Per questa ragione il soggetto deve fare tutto il possibile per trasmettere il messaggio in modo adeguato e secondo le caratteristiche socioculturali dell’interlocutore, e cercare di essere cortese, evitando le offese; cioè, mantenere la comunicazione rispettando le aspettative del contesto e della situazione. Si deve tenere conto, inoltre, del tipo di

relazione con l'altra persona e controllare l'uso del linguaggio, secondo una complessa serie di fattori sociali come l'età, il sesso, le conoscenze previe, la posizione sociale, l'autorità e il rango sociale che occupa nella comunità di arrivo. Queste variabili determinano, perciò, la distanza o la vicinanza fra gli interlocutori.

Vediamo adesso come gli esperti definiscono la cortesia in questi termini interculturali.

Secondo Victoria Escandell Vidal (2006:142):

La cortesía puede entenderse, por tanto, de dos maneras diferentes. Puede concebirse, en primer lugar, como *conjunto de normas sociales*, establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros, prohibiendo algunas formas de conductas y favoreciendo otras: lo que se ajusta a las normas se considera cortés, y lo que no se ajusta es sancionado como descortés. Esta cortesía se ha interpretado como un mecanismo de salvaguardia que establecen todas las sociedades para que la agresividad de sus miembros no se vuelva contra ellos mismos. Puesto que se trata de normas externas, es esperable que lo que puede ser cortés en una sociedad, sea descortés en otra.

Tutte queste regole misurano *il rispetto dell'interlocutore e della sua immagine sociale*, secondo Cecilia Andorno (2015:115-118):

Si usa distinguere fra una faccia positiva, che riguarda il bisogno di dare e ricevere approvazione e giudizi positivi fra interlocutori, e una negativa, che riguarda la necessità di rispettare la libertà d'azione degli interlocutori; le strategie di cortesia mirano a salvaguardare entrambe [...] Infine, la nozione di cortesia è alla base della distinzione fra *mosse comunicative preferenziali e non preferenziali*¹³⁶ in una

¹³⁶ “La nozione di mossa comunicativa richiama quella di atto linguistico, nel senso che entrambe mirano a descrivere i tipi di azione che si possono eseguire con le parole; la differenza fra i due concetti è più che altro originata dai diversi orizzonti di ricerca nei quali si inseriscono: la nozione di atto linguistico è definita in ambito logico, con un procedimento deduttivo a partire dall'osservazione di casi esemplari; quella di mossa comunicativa è definita in ambito etnolinguistico, con un procedimento rigorosamente empirico, a partire dall'osservazione di molteplici conversazioni concrete.” (Andorno, 2015:109).

sequenza complementare [...] La successione e le modalità di esecuzione di turni e mosse sono determinate e determinano a loro volta i rapporti di potere fra i parlanti e contribuiscono a costruire l'evento comunicativo nel suo complesso. Fra le strategie più studiate c'è l'insieme dei rituali di cortesia con cui i parlanti mirano a preservare l'immagine sociale reciproca.

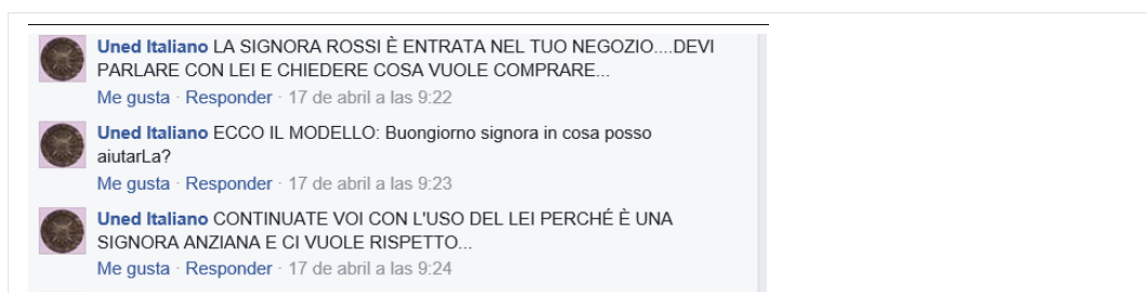
Dunque, l'uso della cortesia è relativo a seconda della società in questione, e ogni comunità, incluso all'interno di altre comunità più grandi, hanno un codice prestabilito di comportamento che stabilisce i confini comunicativi degli interlocutori e marca le differenze sociali, economiche e di genere, fra tante altre. In ambito interculturale, è chiaro che la cortesia può causare innumerevoli interferenze pragmatiche secondo la lingua di partenza e quella d'arrivo; e secondo il modo in cui sono interpretati gli atti linguistici in ciascuna delle lingue a confronto. Per questo motivo l'insegnamento deve adeguarsi alle differenze e trasmettere le conoscenze che marcano le diversità di comportamento di ogni società, interpretato come un atto linguistico contestualizzato. Per Grande Alija (2005:332) "los diversos factores sociales e intencionales implicados en la expresión de la cortesía son fundamentales. No en vano, a menudo el éxito de la comunicación depende directamente de ella y del modo en que los interlocutores se han preocupado por atender a la imagen social del otro." Evidentemente, il contesto socioculturale influisce sulla scelta delle forme di cortesia. In questo caso, gli atti linguistici hanno un ruolo determinante nella percezione della cortesia che dipende sia dal parlante che dall'ascoltatore.

Attraverso quest'attività pretendiamo trasmettere ai discenti le principali differenze che regolano il trattamento sociale interculturale. Le caratteristiche che determinano un comportamento diverso da altri. Si tratta, più concretamente, di formule che si utilizzano per dirigersi a diverse persone appartenenti a strati sociali specifici, e che

diferiscono secondo la lingua e la società in cui interagiscono. Ci riferiamo più specificamente alla *deissi sociale* “relativa alla segnalazione dei rapporti sociali reciproci esistenti fra gli interlocutori e messi in gioco nello scambio comunicativo” (Andorno, 2015:39); cioè, *l’alternanza d’uso fra gli illocutivi tu e lei* in riferimento all’interlocutore. “Con questa opposizione, il parlante segnala il proprio rapporto sociale nei confronti dell’ascoltatore in termini di *intimità e simmetria*” (Andorno, 2015:39). Ma non è uguale in tutte le società giacché alcune sono più formali di altre. Più avanti vedremo il contrasto fra la società spanola e quella italiana.

Attività 3. *La signora Rossi è entrata nel tuo negozio. Devi parlare con lei e chiedere cosa vuole comprare. Devi ricordare che in passato la signora Rossi era una tua cliente, ma sono passati molti anni e non è stata mai una relazione di amicizia, perciò siete praticamente degli sconosciuti.*

In questo caso il docente propone un contesto che ha la funzione di “determinare il significato degli enunciati poiché specifica la *vaghezza* delle espressioni linguistiche” (Andorno, 2015:17); e una situazione specifica, entro cui si deve svolgere l’interazione, rispettando le norme sociali e le strutture linguistiche necessarie.



The image shows a screenshot of a social media thread on the platform 'Uned Italiano'. It contains three posts, each with a profile picture of a coin and the text of the post. The first post asks for help with a language activity. The second post provides a model response. The third post continues the activity with a specific instruction.

Uned Italiano LA SIGNORA ROSSI È ENTRATA NEL TUO NEGOZIO....DEVI PARLARE CON LEI E CHIEDERE COSA VUOLE COMPRARE...
Me gusta · Responder · 17 de abril a las 9:22

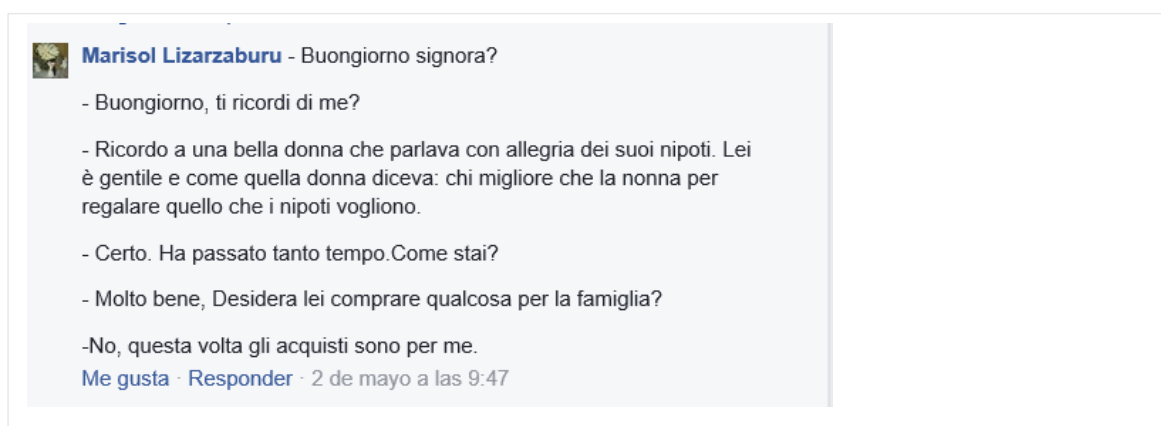
Uned Italiano ECCO IL MODELLO: Buongiorno signora in cosa posso aiutarLa?
Me gusta · Responder · 17 de abril a las 9:23

Uned Italiano CONTINUEATE VOI CON L'USO DEL LEI PERCHÉ È UNA SIGNORA ANZIANA E CI VUOLE RISPETTO...
Me gusta · Responder · 17 de abril a las 9:24

Con la proposta di questo tipo di attività ci chiediamo la ragione dello sfruttamento didattico nell’insegnamento delle lingue straniere e troviamo la risposta nell’importanza dell’uso reale del linguaggio; dimodoché il sistema sintattico, morfologico e semantico di una lingua non può staccarsi dal contesto d’uso e perciò, dall’*identità individuale e*

sociale degli interlocutori, dalle loro *intenzioni* e nemmeno dalla loro *conoscenza del mondo*. Quindi, è fondamentale avvicinare l'apprendente alla lingua di arrivo ricavando così un apprendimento efficace e adeguato alle caratteristiche della comunicazione. “Evidentemente, desde esta perspectiva, los diversos factores sociales e intencionales implicados en la expresión de la cortesía son fundamentales” (Grande Alija, 2005:332). Ed è altrettanto importante trasmettere tutte le conoscenze riguardo l'immagine personale e sociale dell'interlocutore; il riconoscimento della cortesia verbale come principio pragmatico basico e orientato verso il mantenimento dell'equilibrio sociale; l'identificazione dei fattori sociali e intenzionali presenti nelle diverse strategie di cortesia; la fusione fra il trattamento della cortesia verbale e la capacità di esprimere e di interpretare gli atti linguistici nello sviluppo delle conversazioni spontanee e l'acquisizione della prospettiva interculturale in modo che sia possibile valutare le differenze culturali e i diversi modi d'intendere la cortesia (Grande Alija, 2005).

Vediamo come si sviluppa l'attività su *Facebook* e come l'uso dei Social Network fanno possibile l'interazione e l'apprendimento della LS:



The image shows a screenshot of a Facebook chat conversation. On the left, a profile picture of a woman is next to the name "Marisol Lizarzaburu". The text of the conversation is as follows:

Marisol Lizarzaburu - Buongiorno signora?

- Buongiorno, ti ricordi di me?

- Ricordo a una bella donna che parlava con allegria dei suoi nipoti. Lei è gentile e come quella donna diceva: chi migliore che la nonna per regalare quello che i nipoti vogliono.

- Certo. Ha passato tanto tempo. Come stai?

- Molto bene, Desidera lei comprare qualcosa per la famiglia?

-No, questa volta gli acquisti sono per me.

Me gusta · Responder · 2 de mayo a las 9:47

Marisol, parte dalle inferenze e dalla conoscenza del mondo che ha acquisito nella L1, e non considera le differenze della LS o semplicemente, non le avverte, non se ne

accorge. Tutto ciò succede perché possibilmente l'apprendente non ha una conoscenza approfondita della cultura di arrivo. Marisol parte da una cultura che lungo la storia è diventata molto più informale di quella della LS. Infatti, nella cultura spagnola è possibile dare del *tu* alle persone anziane se codeste lo consentono o se si ha una leggera conoscenza; perciò, anche se esiste una notevole differenza fra le forme di trattamento *tu/usted* (*tu/lei*), realmente si fa più uso del *tu*. Non succede lo stesso nelle società ispanoamericane considerate molto più tradizionali e persistenti nella formalità. Al contrario, l'uso del *lei* si fa anche a livello familiare. Questi contrasti avvengono dovuto allo sviluppo della società e a volte sono marcati dal fattore religioso che mette in risalto la condizione di rispetto verso i membri della famiglia; soprattutto i nonni e i genitori, perciò, l'uso del *lei*.

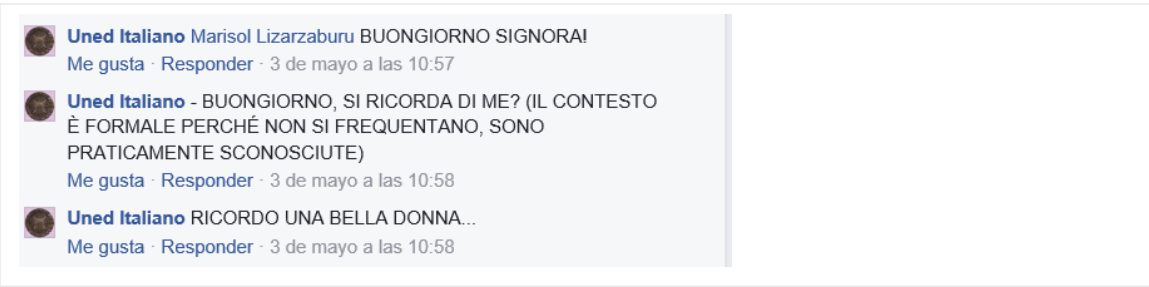
Vediamo cosa dice al rispetto Victoria Escandell (2004:11):

El tipo de relación determina la distancia lingüística que se establece entre los interlocutores, y que se manifiesta, entre otras cosas, en la elección de fórmulas de tratamiento. Como es bien sabido, hay muchas lenguas que, como el español, emplean dos formas de tratamiento diferentes: una informal y familiar (*tú*) y otra formal y de distancia (*usted*). Conocer las condiciones de uso de las diferentes formas es una necesidad fundamental para los alumnos que provienen de lenguas en las que tal distinción no existe. Pero dominar este aspecto es quizá más difícil para los alumnos en cuya lengua hay también dos formas parecidas a las nuestras, ya que las condiciones con arreglo a las cuales se distribuye el uso de una u otra forma varían extraordinariamente de una sociedad a otra. Por ejemplo, una buena parte de los profesores universitarios españoles (especialmente los más jóvenes, pero no sólo ellos) tutea a sus alumnos y acepta de buen grado que éstos les tuteen; este tipo de tratamiento sería totalmente impensable e inapropiado en una lengua y una cultura como la japonesa [...] Pero no hace falta irse tan lejos a buscar contrastes: en una lengua y una cultura como la italiana, tan cercana a la nuestra, también sería impensable el tuteo, independientemente de la juventud del profesor.

Ogni società adopera delle forme di trattamento d'accordo alle tradizioni e, principalmente, alla loro forma di vedere e di concepire il mondo. Ciò indica che l'insegnamento delle lingue straniere deve aggiustare i parametri dimodoché si faccia evidente l'uso adeguato di codeste regole affinché la comunicazione sia reale.

Dalle spiegazioni precedenti si vede chiaramente la differenza fra la cultura italiana e quella spagnola in quanto alle formule di trattamento. Mentre la cultura spagnola diventa sempre più informale quella italiana mantiene intatti i suoi codici di cortesia. Perciò, nella cultura italiana non è possibile dare del *tu* a una persona anziana che non conosciamo o conosciamo molto poco, e incluso, conoscendola si mantiene la distanza, per rispetto, almeno che faccia parte della famiglia: mamma, nonna, zia ecc. Ma dipende anche dal contesto, se questo è rurale e ristretto, probabilmente si mantenga la distanza in segno di rispetto come occorre nelle società sudamericane.

Il docente, appena avverte l'*inadeguatezza* linguistica e culturale, ricorda all'alunna quali sono i parametri socioculturali della lingua italiana: *Il contesto è formale perché non si frequentano, sono praticamente sconosciute...* Questo, certamente, dopo aver capito anche l'età dell'interlocutore. Dunque, sia la distanza che l'età, indicano l'uso del *lei* in questo contesto perché così lo determina la cultura e il modo di pensare, di agire e di essere degli italiani; diverso, in questo senso alla cultura di partenza, perciò un elemento in più da assimilare nell'apprendimento della lingua straniera.




The screenshot shows a WhatsApp chat interface with three messages from 'Uned Italiano'. Each message includes a profile picture, the name 'Uned Italiano', and a timestamp. The first message is from Marisol Lizarzaburu. The second and third messages are from 'Uned Italiano' and contain the text discussed in the main text of the page.

Uned Italiano Marisol Lizarzaburu BUONGIORNO SIGNORA!
Me gusta · Responder · 3 de mayo a las 10:57

Uned Italiano - BUONGIORNO, SI RICORDA DI ME? (IL CONTESTO È FORMALE PERCHÉ NON SI FREQUENTANO, SONO PRATICAMENTE SCONOSCIUTE)
Me gusta · Responder · 3 de mayo a las 10:58



Uned Italiano RICORDO UNA BELLA DONNA...
Me gusta · Responder · 3 de mayo a las 10:58

La situazione è molto simile nell'attività 4: *Fare un dialogo utilizzando il Lei nella seguente situazione...* in cui l'immagine favorisce la comprensione del contesto:

 **Uned Italiano**
3 de mayo a las 11:02

BUONGIORNO RAGAZZI, DAI A LAVORARE!
BUONGIORNO RAGAZZI, ECCO L'ATTIVITÀ DI QUESTA SETTIMANA. DOVETE FARE UN DIALOGO USANDO IL -LEI NELLA SEGUENTE SITUAZIONE:
Il signore Ventura (destra) riceve nel suo ufficio il signore Russo (sinistra). Rappresentano due ditte diverse e devono mettersi d'accordo per un progetto comune di mercato. Non si conoscono e hanno un rapporto soltanto professionale. Il registro è totalmente formale.

V: - Buongiorno signore Russo, lieto di conoscerLa. Sono appena arrivato da Bergamo.
R: - Buongiorno e benvenuto. Si accomodi, prego! Gradirebbe un caffè?
V: - No grazie! Lei è molto gentile ma ho preso il caffè all'aeroporto e non voglio esagerare con la caffeina. Per oggi va bene così.
R: - È la prima volta che viene a Roma?
V: - Veramente sono venuto almeno cinque volte ma con la mia famiglia, non per lavoro.
R: - Lei allora non aveva mai fatto nessun progetto con noi?
V: - No, questa è la prima volta che lavoro con la vostra ditta e con Lei personalmente, ma sono molto contento e direi fortunato, perché mi hanno parlato molto bene di Lei. È veramente un uomo in gamba....
ADESSO CONTINUETE VOI....

 Me gusta  Comentar

Il docente, nel modello di lingua, presenta le caratteristiche socioculturali affinché gli allievi siano capaci di intuire le aspettative: *Non si conoscono e hanno un rapporto soltanto professionale. Il registro è totalmente formale...* Inoltre, sono in ufficio, e appartengono a due ditte diverse: *Il signore Ventura riceve nel suo ufficio il signore Russo. Rappresentano due ditte diverse e devono mettersi d'accordo per un progetto comune di mercato...* Attraverso il contesto conosciamo i referenti: Il signore Ventura e il signore Russo sono due uomini d'affari e ciò ci indica il comportamento secondo le formule di cortesia della cultura italiana.

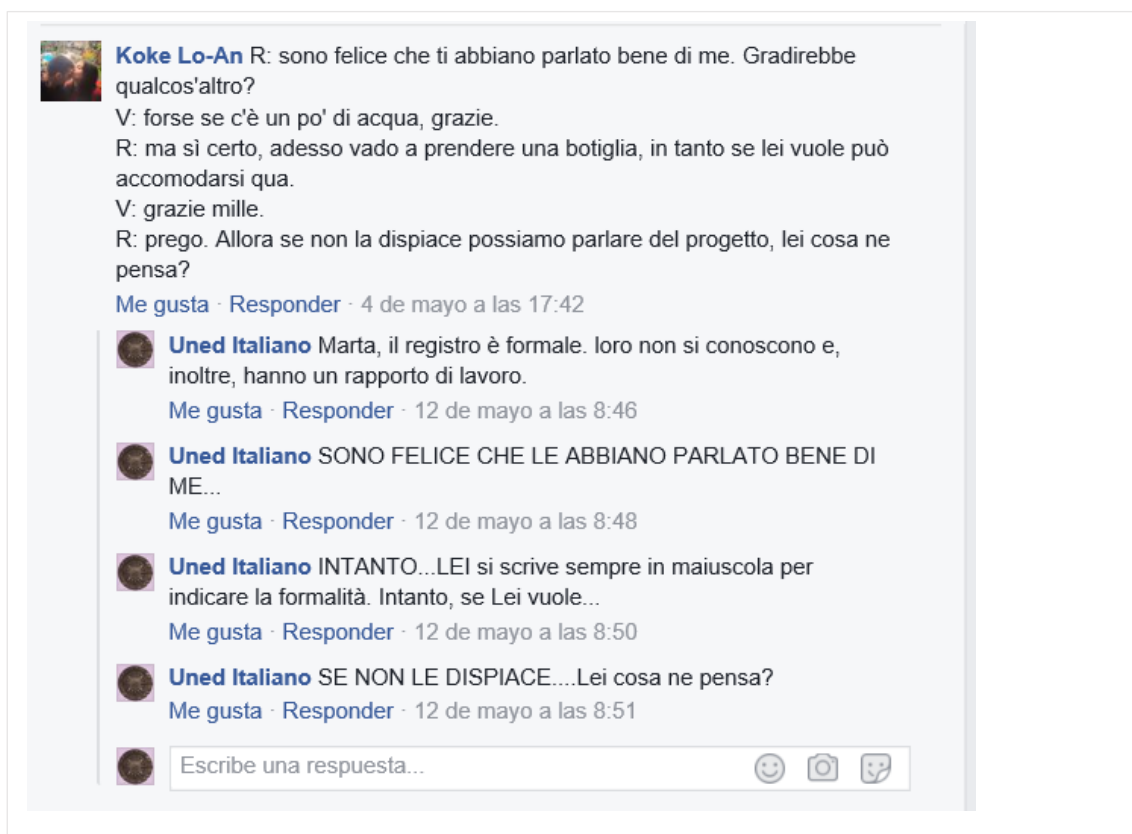
 **Uned Italiano** ha compartido un enlace.
28 de abril a las 9:28

BUONGIORNO RAGAZZI, ECCO L'ATTIVITÀ DI QUESTA SETTIMANA. DOVETE FARE UN DIALOGO USANDO IL -LEI NELLA SEGUENTE SITUAZIONE:
Il signore Ventura (destra) riceve nel suo ufficio il signore Russo (sinistra). Rappresentano due ditte diverse e devono mettersi d'accordo per un progetto comune di mercato. Non si conoscono e hanno un rapporto soltanto professionale. Il registro è totalmente formale.

V. - Buongiorno signore Russo, lieto di conoscerLa. Sono appena arrivato da Bergamo.... [Ver más](#)



Nonostante ciò, Koke allo stesso modo di Marisol, non avverte la distanza che il contesto richiede e, partendo dalla L1, introduce nella LS gli stessi parametri socioculturali; cioè, l'uso del *tu*, come possiamo vedere dalle risposte nell'interazione:



The screenshot shows a WhatsApp chat interface. At the top, a message from 'Koke Lo-An' is visible, followed by a response from 'Uned Italiano'. The chat history shows several messages from 'Uned Italiano' with timestamps. At the bottom, there is a text input field with the placeholder 'Escribe una respuesta...' and icons for emojis, photos, and voice recording.

Koke Lo-An R: sono felice che ti abbiano parlato bene di me. Gradirebbe qualcos'altro?
V: forse se c'è un po' di acqua, grazie.
R: ma sì certo, adesso vado a prendere una bottiglia, in tanto se lei vuole può accomodarsi qua.
V: grazie mille.
R: prego. Allora se non la dispiace possiamo parlare del progetto, lei cosa ne pensa?
Me gusta · Responder · 4 de mayo a las 17:42

Uned Italiano Marta, il registro è formale. loro non si conoscono e, inoltre, hanno un rapporto di lavoro.
Me gusta · Responder · 12 de mayo a las 8:46

Uned Italiano SONO FELICE CHE LE ABBIANO PARLATO BENE DI ME...
Me gusta · Responder · 12 de mayo a las 8:48

Uned Italiano INTANTO...LEI si scrive sempre in maiuscola per indicare la formalità. Intanto, se Lei vuole...
Me gusta · Responder · 12 de mayo a las 8:50

Uned Italiano SE NON LE DISPIACE...Lei cosa ne pensa?
Me gusta · Responder · 12 de mayo a las 8:51

Escribe una respuesta...

Dall'analisi possiamo vedere, però, che Koke incrocia, indistintamente, le due forme di cortesia senza accorgersene. A questo punto il docente le avverte l'*inadeguatezza*: *il registro è formale. Loro non si conoscono e , inoltre, hanno un rapporto di lavoro...*Nella cultura italiana i rapporti di lavoro sono molto diversi da quelli familiari e di amicizia; ci vuole la distanza e il rispetto. Perciò, questa forma di trattamento sarebbe considerata dall'interlocutore italiano come una chiara mancanza di rispetto e di educazione; mentre che, nella cultura spagnola sarebbe normale, cioè si accetterebbe, sebbene le formule di cortesia della cultura spagnola consentano anche un trattamento di distanza in queste situazioni e in codesti contesti professionali. Ciò significa che la cultura spagnola è molto più flessibile e informale di quella italiana; e di questo deve

tenere conto sia il docente che l'apprendente nell'insegnamento della L2/LS. Ma qua c'è qualcosa altro da aggiungere: Koke abita a Milano, è in immersione nella L2, perciò dovrebbe conoscere bene il comportamento degli italiani in queste situazioni; nonostante ciò, non avverte l'*inadeguatezza* interculturale perché le sue aspettative di origine predominano; essendo, tra l'altro due modelli culturali molto simili che alla fine le provocano confusione e più difficoltà in assimilare i particolari che ne fanno la differenza.

Come risultato dell'analisi delle attività 3 e 4 in cui i risultati sono stati l'imposizione della L1 sulla L2/LS, ci domandiamo se è possibile insegnare bene la pragmatica e quale sarebbe il modo più efficace per insegnarla? Diversi studiosi della materia come Olstain e Cohen (199) e LoCastro (1997) cercano le risposte nell'acquisizione delle strategie per riuscire ad affrontare una nuova concezione del mondo in modo spontaneo; Liddicoat e Crozet (2001) focalizzano *l'intervento didattico* e si appoggiano nell'uso dei *role plays*. Takahashi (2010:130 in Nuzzo e Gauci, 2012:81) “suggerisce che sull'insegnabilità della pragmatica interferiscano diversi fattori, tra cui gli obiettivi dell'intervento didattico e la *proficiency* linguistica degli apprendenti” ma non sempre è possibile raggiungere gli obiettivi proposti in questo ambito dovuto agli inconvenienti che presentano tutti i fattori interculturali messi a disposizione nel processo didattico.

Di conseguenza non sarebbe possibile affermare in termini assoluti se la pragmatica sia insegnabile o meno, ma occorrerebbe valutare quali fenomeni pragmatici siano insegnabili in relazione alle conoscenze linguistiche complessive, o a specifiche conoscenze grammaticali, dei destinatari dell'intervento didattico (Nuzzo e Gauci, 2012:81).

Sebbene, l'illimitato spazio delle tecnologie e dei Social Network, permettano il contatto diretto con la cultura italiana, in questo caso, e la ricerca dei costumi che conformano la conoscenza del mondo, le inferenze e tutto l'insieme delle aspettative socioculturali. Comunque, è possibile insegnare la pragmatica entro questo spazio e con queste risorse giacché permettono l'avvicinamento e il contatto; oltre che l'immersione in contesto.

Infatti, nella seguente attività (5), l'interlocutore ha dovuto fare un percorso interculturale e capire le differenze della L2, o meglio, rendersi conto giacché essendo in immersione è questione di riflessione.

Attività 5: Ti sei fatto fidanzato/a e sei invitato/a a mangiare in campagna. Quel giorno conoscerai i genitori e i parenti della tua coppia. Pensa alle situazioni e al comportamento secondo i parametri della cultura italiana. In questo caso formale e tradizionale perché i futuri suiceri sono grandi e abitano in un paese piccolo della Sicilia: Reagisci e crea un dialogo riproducendo le azioni.

TI SEI FATTO FIDANZATO/A E SEI INVITATO/A A MANGIARE IN CAMPAGNA. QUEL GIORNO CONOSCERAI I GENITORI E I PARENTI DELLA TUA COPPIA. PENSA ALLE SITUAZIONI E AL COMPORTAMENTO SECONDO I PARAMETRI DELLA CULTURA ITALIANA. IN QUESTO CASO FORMALE E TRADIZIONALI PERCHÉ I FUTURI SUOCERI SONO GRANDI E ABITANO IN UN PAESE PICCOLO DELLA SICILIA. REAGISCI E CREA UN DIALOGO RIPRODUCENDO LE AZIONI



Partendo dalla situazione proposta, Koke risponde all'interazione creando un dialogo che si aggiusta ai parametri culturali: l'uso della formalità nel rapporto iniziale fra membri di due famiglie diverse nella presentazione ufficiale di un fidanzamento.

Il docente, a partire dal modello di lingua, inizia l'interazione che è continuata da Koke, adeguandosi al contesto e alle aspettative indicate:

Papà: Piacere Paola e benvenuta!

Paola: Buongiorno signore Viaggio, sono molto lieta di conoscerLa.

Mamma: Oh Paola, cara, benvenuta!

Paola: Signora Viaggio, Lei è bellissima!

Mamma: Grazie, cara sei molto gentile ma gli anni si vedono, e come!!!!

Io: Papà, mamma questa è Paola la mia fidanzata!

Mamma: Giulio, Paola...avete pensato a sposarvi? Mio figlio è un ragazzo serio...I giovani di oggi.....!!!!

CONTINUETE VOI...

12 DE MAYO DE 2017 11:17

Koke

Paola: ancora non ci abbiamo pensato, anche perché come ben sa Lei suo figlio non vuole parlare di queste cose.

Io: ma non è vero, ma non ne abbiamo soldi.

Mamma: non ti preoccupare Paola, anche suo padre faceva così.. ma alla fine guarda..

Paola: Signora Viaggio è tutto buonissimo.

Papà: eh, perché ho cucinato io.

Paola: allora Signore Viaggio Lei è un vero chef.

Mamma: parliamo delle zucchine bruciate?

Io: smettila, per una volta che cucina..

Paola: le posso chiedere le ricette dopo?

Mamma: certo di sì



MAR 8:14

Attraverso questo modello d'interazione possiamo capire che il contesto ideale per tutte le lingue è la *conversazione*, che non è altro che un tessuto di domande e di risposte, di opinioni e di complicità che permettono la cooperazione fra gli interlocutori in un discorso perfettamente correlato (Tusón, 2000).

Il contesto, insomma, “en la conversación o en el mundo de la escritura, es un cojín generoso, que sirve de amortiguador y evita los trompazos de la significación” (Tusón, 2000:72). In questo caso, “tanto el significado, como la estructura y el uso del lenguaje, responden al marco social y cultural que los sustenta” (Yus Ramos, 1997:37).

VII.1.2 I modi di essere e di agire: la cultura spagnola in rete

Inizieremo questo sottocapitolo facendo riferimento alla pragmatica cognitiva, secondo Francisco de Yus Ramos (1997) e alla funzione del linguaggio nella comunicazione, con uno speciale riferimento alla psicologia cognitiva nel suo ruolo interpretativo degli enunciati che costituiscono la comunicazione umana; giacché nella didattica odierna prevale la funzione comunicativa del linguaggio sulla conoscenza linguistica in sé stessa. Tutto ciò nell'intenzione di sviluppare la competenza interculturale e di integrare

l'apprendimento cooperativo in base al continuo scambio di significati sociali e culturali.

Ma non è possibile stabilire il contatto interculturale senza lo sviluppo delle competenze basiche: *saper essere, saper fare, saper comprendere e saper implicarsi*, fondamentali nell'acquisizione delle nuove conoscenze sul modo di fare e di agire della cultura di arrivo. In questo senso, Álvarez Baz (2012) parte dall'idea di Byram (1995) quando afferma che qualsiasi soggetto che vuole imparare una lingua straniera ha di fronte a sé un'interpretazione culturale completamente o parzialmente diversa alla sua lingua di partenza; perciò, deve essere consapevole della sfida a cui si affronta; cioè, un insieme di valori, di norme e di comportamenti che deve adattare a quelli previamente conosciuti nella lingua madre. Quindi, il discente si trova di fronte ad una nuova situazione e a delle aspettative che deve assimilare e integrare alla sua personalità. Prendendo in considerazione, anche, sia la diversità temporale sia quella spaziale e comportamentale. Seguendo queste considerazioni l'apprendente deve essere capace di accogliere, in modo approssimativo o allo stesso livello della cultura di origine (L1), quella di arrivo (L2); e deve sviluppare la sensibilità linguistica e culturale dimodoché riesca, non soltanto a identificare ma soprattutto a utilizzare, tutte le strategie necessarie per accettare le nuove aspettative che offre la cultura della L2 con cui stabilisce un contatto diretto. E inoltre, deve essere capace di superare tutti gli stereotipi (Álvarez Baz, 2012), affinché le nuove conoscenze gli risultino profittevoli; riuscendo in questo modo a sviluppare tutte le competenze necessarie per stabilire lo scambio linguistico e perciò l'interazione comunicativa con la lingua seconda.

Nel nostro caso si tratta, specificamente, di studenti di cultura cinese che sono in immersione linguistica e culturale in Spagna; perciò, apprendenti di L2 che partono da inferenze e da contesti socioculturali totalmente differenti; e le cosiddette differenze culturali impediscono il progresso sia linguistico che culturale, che a volte risulta, addirittura, scoraggiante. Questi discenti devono, necessariamente, interiorizzare e adoperare una serie di abilità e di comportamenti interculturali per fare possibile l'inserzione nella cultura della lingua seconda; e per riuscirne ci vuole la partecipazione attiva dei docenti, implicati nel processo.

Si partirà da varie proposte didattiche inserite nel gruppo segreto di *Facebook* *B1.1_Destrezas Escritas y orales*¹³⁷, sviluppatosi durante il trimestre marzo-giugno del 2017.



Il gruppo B1.1 è formato da 11 studenti cinesi e una studentessa giapponese. La maggior

¹³⁷ Abilità scritte e orali.

parte dei discenti ha delle caratteristiche molto simili. Vediamo le differenze e le similitudini nel grafico 1: il gruppo è prevalentemente femminile giacché ci sono soltanto tre studenti maschi e ognuno di loro rappresenta i tre gradi di difficoltà.

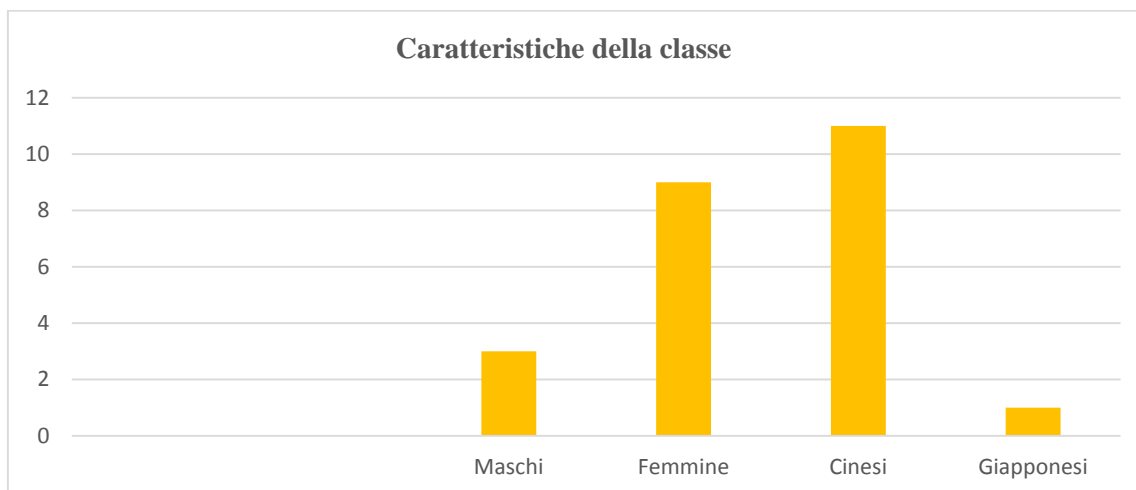


Grafico 1: *Caratteristiche della classe*

Dal grafico possiamo capire le differenti velocità della classe in quanto al grado di difficoltà: alto, basso e medio (grafico 2).

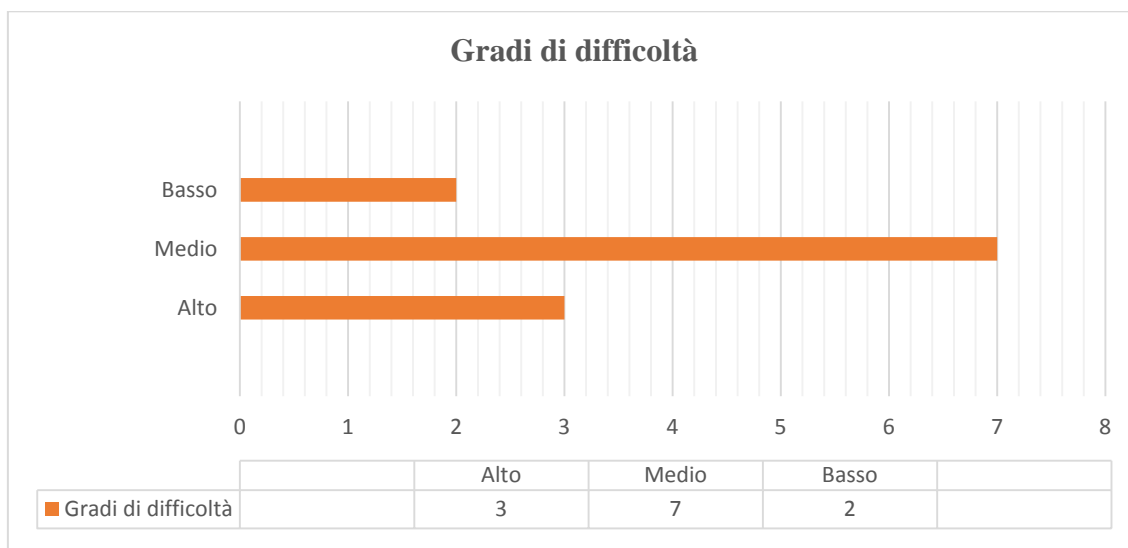


Grafico 2: *Gradi di difficoltà della classe*

Partiamo dal contesto di appartenenza del gruppo (L1) per arrivare al contesto di inserzione (L2). I discenti del gruppo sperimentale provengono da un contesto d'origine

che ha una visione del mondo a partire da ideogrammi e quindi, l'acquisizione del significato mediante l'alfabeto risulta, oltre che difficoltosa, complessa e disuguale. Nella loro concezione del mondo i referenti occupano luoghi differenti, dall'arte alla gastronomia e dalla politica alla società. Hanno sistemi diversi e modi di pensare, di fare e di agire abbastanza dissimili dalla cultura occidentale. Dovuto a queste caratteristiche socioculturali ed etnologiche, l'inserimento contestuale della L2 ha un processo di adattamento molto lungo e contorto, a partire dall'integrazione sociale e incluso gastronomica: dagli orari alle abitudini quotidiane; e soprattutto il comportamento emotivo-sensitivo e l'assenza di contatto fisico che difficoltano i fattori extralinguistici nella comunicazione. Per Parret (1983) la distinzione fra *contesto esistenziale* e *contesto situazionale* consiste in due fattori principali: le espressioni e i significati che danno luogo alla *sociologia*, alla *sociolinguistica* e alla *sociologia del linguaggio*. Van Dijk e Kintsch (1983) citati da Yus Ramos (1997) propongono uno schema sull'informazione contestuale che i parlanti utilizzano durante la creazione di *macrostrutture* comunicative, riguardo le *conoscenze culturali*, la *situazione socioculturale* e la *situazione comunicativa*. Le *conoscenze culturali* hanno un ampio campo di referenti, dalle attività portate a termine da una determinata comunità linguistica alle azioni e ai modi di fare di codesta società; tenendo conto delle *circostanze biofisiche* e degli *oggetti specifici*. Per quanto riguarda la *situazione socioculturale*, è importante considerare sia il tipo di situazione che le funzioni e i ruoli, nonché le regole e le proprietà sia individuali sia sociali. E la *situazione comunicativa* comprende il proposito dell'interazione, gli atti linguistici e il *contesto referenziale concreto*; cioè, la presenza di persone e oggetti.

Hymes (1964) spiega l'importanza *dell'etnografia della comunicazione* in riferimento ai modi di essere e di fare di una determinata comunità; giacché la condotta comunicativa non può mai essere indipendente dal modello imposto dall'interlocutore in una situazione concreta. Hymes studia a fondo la competenza comunicativa e si interessa, principalmente, dell'uso della lingua nella comunicazione socioculturale e degli apporti degli interlocutori senza di cui non si potrebbe parlare di *efficacia comunicativa*. Ma, oltre il contesto, è anche importante sia la situazione che le inferenze. Durante il processo comunicativo gli interlocutori si inseriscono in situazioni concrete e scambiano la comunicazione con soggetti specifici in accordo sui temi previamente conosciuti o stabiliti e secondo il grado di fiducia e di conoscenza. Inoltre, sviluppano l'atto comunicativo in uno spazio fisico limitato e rispettando il tempo accordato. Ci riferiamo, specificamente, alle *coordinate personali, tematiche e fisiche* del linguaggio (Tusón, 2000).

In quanto alle inferenze, come ben sappiamo le conoscenze del linguaggio, dell'ambiente e dei soggetti sono molto complesse; tuttavia ci avvaliamo degli indizi e dei sintomi per mettere in gioco dei meccanismi interpretativi che ci servono per capire il comportamento degli agenti comunicativi e dell'influsso dell'ambiente in cui avviene la trasmissione degli atti linguistici (Tusón, 2000).

Andorno (2014:78) fa una spiegazione molto ampia e chiara del significato e dell'importanza delle inferenze nella comunicazione interculturale:

La produzione di inferenze è dunque il risultato dell'attività di comprensione e interpretazione degli indizi presenti nel modello di discorso; esse possono scaturire quindi da tutte le componenti del contesto [...] il discorso in atto, la situazione

comunicativa, le conoscenze e aspettative generali sul funzionamento del mondo e sul comportamento delle persone.

Se applichiamo tutti questi concetti al gruppo sperimentale *B1.1* avremo dei risultati da valutare e studiare minuziosamente. In primo luogo, sia il contesto che le inferenze sono in processo di apprendimento e di assimilazione. Sebbene è vero che sono in immersione linguistica, le disuguaglianze interculturali impediscono il progresso dei discenti che si vedono affettati dagli scontri culturali; ciò produce la chiusura o addirittura il rifiuto con delle conseguenze evidenti: la creazione dei ghetti, vuol dire, la comunicazione fra i simili o appartenenti alla stessa comunità che ha gli stessi referenti e le medesime inferenze. Dunque, la ricostruzione delle inferenze che fanno parte della comunità linguistica di arrivo richiede uno sforzo che non sempre riesce ad avere successo.

Nel processo di acquisizione della L2, i discenti cinesi applicano le strategie della L1, che in questo caso sarebbe la tecnica mnemonica; cioè, l'apprendimento delle strutture linguistiche che vogliono ritenere nella memoria ma senza entrare in contatto con i tessuti che conformano la rete socioculturale. Allo stesso modo cercano di riprodurre, ma in modo molto artificiale, i contesti e le situazioni.

Torniamo, dunque, agli atti linguistici per analizzare le funzioni comunicative proposte ai discenti del gruppo *B1.1*. Partendo dai modi di dire e dal modo di fare ci troviamo a spiegare, insieme a Lavinio (2004:65), gli enunciati degli atti linguistici provvisti di tre aspetti concomitanti:

L'aspetto *locutivo*, che è relativo alla produzione materiale dell'enunciato, all'emissione concreta dei suoni, intonazioni e parole calate entro una struttura

sintattica. L'aspetto *illocutivo*, legato alle intenzioni del parlante: asserire, domandare, ordinare, promettere, giurare, consigliare, pregare, informare, spiegare ecc. L'aspetto *perlocutivo*, inerente agli effetti del dire. Il dire, infatti, non è mai "innocente", ha sempre delle conseguenze, anche se non sempre visibili. Certo, se si dà un ordine e il destinatario ubbidisce, il risultato dell'azione compiuta è percepibile. Ma chi ascolta prende sempre atto, se non altro mentalmente, di quanto gli viene detto e il risultato perlocutivo può limitarsi a ciò.

In questo caso, però, ci interessa mettere a prova l'aspetto *illocutivo*, legato ai consigli in modo specifico e per iniziare l'analisi dei risultati delle sequenze didattiche proposte; perciò, gli *atti direttivi* più concretamente.

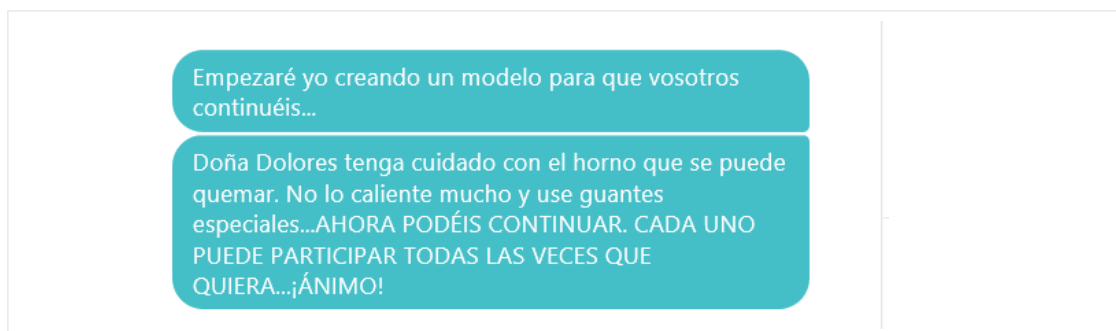
Attività 1: *La signora Dolores sta preparando un piatto molto speciale per il compleanno del nipote.*¹³⁸

A continuazione il docente spiega le caratteristiche del contesto e indica la situazione: *la signora è da sola e ha molto lavoro; inoltre, ha ottanta anni ed è stata poco bene.* A partire da questo contesto socioculturale i discenti devono mettere in pratica, in modo interattivo in una simulazione attraverso *Facebook*, l'atto di consigliare: *Dobbiamo darle dei consigli per evitare che si faccia male e riesca a preparare bene tutti i piatti.*

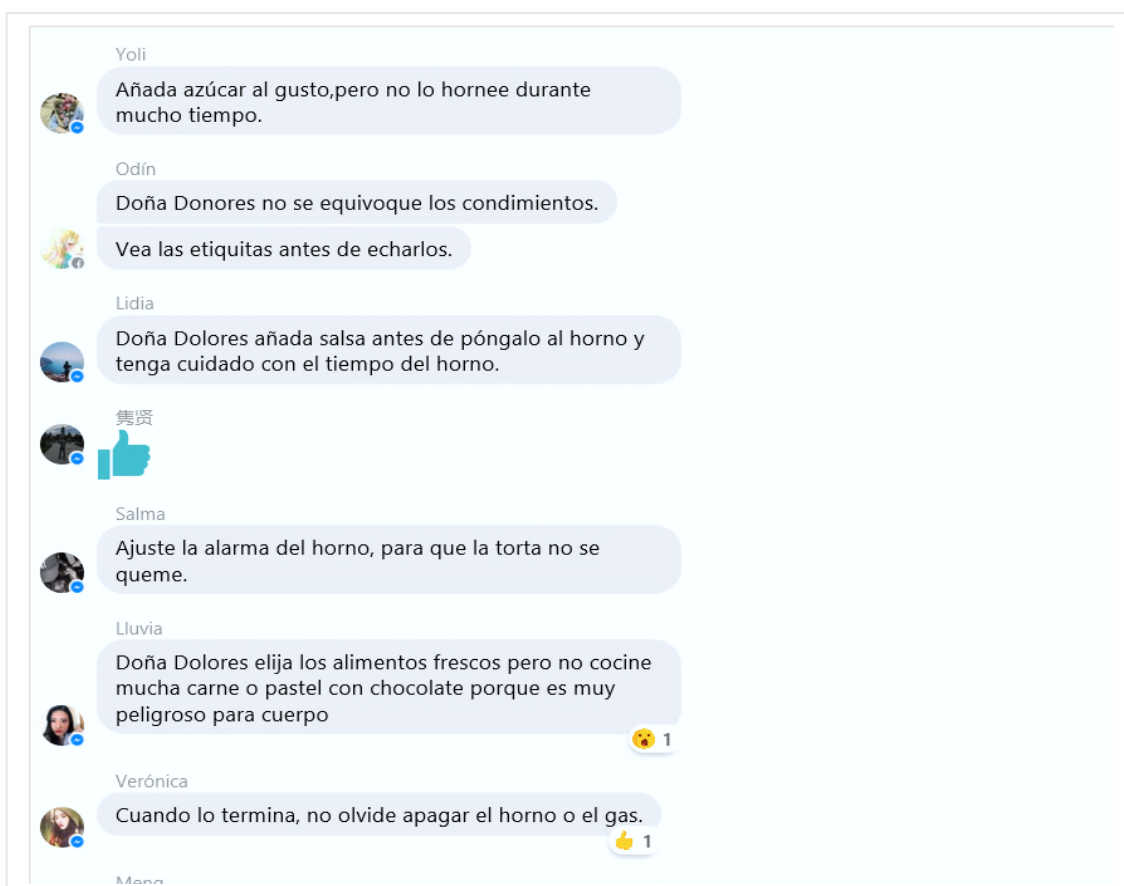


Doña Dolores está preparando un plato muy especial. Es un plato típico español para la fiesta de cumpleaños de su nieto Juan; pero está sola y tiene mucho trabajo. Además ha estado un poco enferma y tiene 80 años. tenemos que darle algunos consejos para que no se haga daño y todo le salga bien.

Si suppone che a partire dall'informazione socioculturale proposta, i discenti dovrebbero essere capaci di produrre, in modo naturale, l'interazione. Il docente, però, offre un modello di lingua per aiutarli ad addentrarsi nella situazione: *Stia attenta con il forno che si può bruciare. Non lo riscaldi molto e utilizzi i guanti speciali...*



Adesso vediamo le reazioni e i risultati dell'interazione:



In questo caso i referenti culturali sono delle parole specifiche collegate all'ambito della

cucina: *i guanti, il forno, il verbo bruciare, i verbi accendere e spegnere*; giacché “nell’approccio implicito le unità lessicali sono parte della comunicazione, hanno lo scopo di far parlare e di far comprendere il testo. Nell’approccio esplicito si mette invece in rilievo il lessico in sé, in modo da guidare l’attenzione degli apprendenti e da farli riflettere sul significato di ciascun elemento.” (Santoro e Vedder, 2016:59). Tramite il lessico i discenti entrano in contatto con la situazione in cui si svolge l’atto linguistico; e in questo modo avvertono un certo pericolo in quanto una signora di una certa età deve manipolare il forno caldo. Ma in realtà gli studenti seguono il modello, introdotto dall’insegnante, in modo abbastanza fedele:

Yoli: *Non lo inforni durante molto tempo.*

Lidia: *Aggiunga la salsa prima di metterlo in forno.*

Salma: *Aggiusti l’allarme del forno in modo che non si brucci.*

Veronica: *Quando finisce di cucinare, non dimentichi di spegnere il forno e il gas.*

Alcuni di loro, invece, sono riusciti ad andare oltre e a collegare le competenze della signora che ha ottanta anni con i referenti; cioè, una signora di quell’età sicuramente non vede molto bene e confonde gli ingredienti, ad esempio il sale e lo zucchero: *Aggiunga lo zucchero; Non confonda i condimenti; Guardi bene le etichette alimentari...*E addirittura, hanno pensato alla salute della signora Dolores: *Scelga gli ingredienti freschi e non cucini molta carne né prepari i dolci pesanti perché fanno male alla salute.*

La capacità di collegare diversi elementi all’interno di una stessa situazione è un buon segno di conoscenza delle aspettative anche se tutto l’insieme è molto guidato dal docente; perciò non è sufficiente per valutare il dominio della situazione; cioè la conoscenza del contesto interculturale.

Comunque è chiaro che ci troviamo di fronte ad una funzione comunicativa in cui “il messaggio è orientato prevalentemente sul destinatario” (Lavinio, 2004: 60):

[...] nel senso che è costruito allo scopo (e nel tentativo) di fargli fare qualcosa di preciso e di regolarne il comportamento, abbiamo la dominanza della *funzione conativa* (dal latino *conor* “mi sforzo, tento”), spesso affidata in maniera esplicita e diretta a forme dell’imperativo. La sua dominanza è tipica in leggi e regolamenti, divieti e ordini, ma anche negli slogan, nei discorsi propagandistici e nei messaggi pubblicitari.

Ma, in questo caso specifico si tratta di usare l’imperativo per dare dei consigli pratici in cucina e che sarebbe stato più complesso senza il contesto. Grazie a ciò i discenti hanno capito sia i referenti che la situazione attraverso le immagini e le risorse tecnologiche utilizzate, *Facebook* e gli illimitati collegamenti che offre questa rete sociale. “La Rete e i suoi ambienti più che come luoghi alternativi alla realtà “reale” vanno concepiti come scenari di azione, come situazioni e sceneggiature di cui il soggetto è protagonista accanto a infiniti altri.” (Rivoltella, 2003:121).

Possiamo vedere come gli allievi rispondono all’input proposto dall’immagine e si crea una catena di lavoro in cui, mossi dal lessico e dagli esempi, lavorano in modo cooperativo, osservando ciò che scrivono i compagni e analizzando le reazioni. Alla domanda “Qual è il contributo della formazione integrata all’adozione di una prospettiva costruttivista?” Rispondiamo secondo i risultati ottenuti nella nostra attività e che, secondo Colombo e Varani (2008:190):

Il percorso si sviluppa attraverso un incontro in presenza, in cui sono discusse le rappresentazioni-conoscenze degli specializzandi intorno ai concetti disciplinari[...] Successivamente i lavori vengono resi disponibili in rete e il dibattito prosegue nel *forum*. Infine, la raccolta, in forma scritta, dei contributi di ciascuno [...] favorisce il

rispecchiamento e l'analisi critica fino a portare all'elaborazione di un pensiero condiviso del gruppo [..]

Quindi, si può dimostrare come all'interno dei Social Network la didattica si può muovere e accomodare secondo gli obiettivi didattici. E in questo caso, *Facebook*, favorisce l'interazione, la comprensione e facilita tutti i referenti socioculturali che fanno possibile la comunicazione reale, imitando i contesti in cui gli allievi sono in immersione linguistica. Ma, bisogna aggiungere che questo profilo di alunni sono più propensi all'isolamento per tutto ciò che si riferisce alla L2, giacché le differenze interculturali incidono in modo determinante nell'attitudine di fronte alle nuove aspettative; e perciò è molto più complesso il processo didattico dentro e fuori i confini pragmatolinguistici.

Attività 2: *Miranda prepara i dolci*

È un'attività che si appoggia nel supporto audiovisuale, attraverso un video di *youtube*¹³⁹ in cui una bambina prepara dei dolci. L'attività si inserisce nella stessa funzione comunicativa dell'attività precedente, aggiungendo un altro atto linguistico, *la richiesta*, che secondo Searle (1978:182) “fa parte del gruppo dei direttivi, ossia quegli atti mediante i quali il parlante cerca di orientare le azioni del destinatario a vantaggi di quest'ultimo (quando si tratta di consigli, avvisi o istruzioni” e che spiegano Nuzzo e Gauci (2012:29) appunto, a partire dalle parole del filosofo americano:


[...] Secondo il tipo di atto direttivo, è diversa la distribuzione dei costi: nell'atto del richiedere chi viene selezionato dal parlante come agente dell'azione richiesta deve sostenerne il costo in termini di tempo, sforzo e beni materiali. In sintesi, la richiesta

¹³⁹ Il video è stato preso da <https://www.youtube.com/watch?v=l3VwZHjuHhA>

può essere descritta come il tentativo di indurre un'altra persona a compiere un'azione di cui è il richiedente a beneficiare. L'azione che il parlante cerca di far compiere mediante l'atto di richiesta può essere di natura verbale (offrire un suggerimento o fornire un'informazione) o non verbale (dare un oggetto, prestare un servizio), e non è chiaro se, e in quale misura, i due tipi di richiesta si differenzino [...]

Hola chicos la actividad de hoy consiste en la visión del siguiente vídeo. Primero lo escucháis varias veces hasta entenderlo bien. Luego tenéis que reaccionar del siguiente modo: 1. contar qué plato prepara Miranda. 2. darle consejos a Miranda para que todo le salga bien y no le pese nada en la cocina. 3. Pedirle cosas a Miranda relacionadas con la cocina. ¡Manos a la obra!

<https://www.youtube.com/watch?v=11Vw-tj4tB-A>



Postres Fáciles: Miranda Anda haciendo recetas rápidas y ricas.
Miranda Anda cocinando unos deliciosos postres de Mazapán, la primera de muchas recetas de cocina
youtube.com

Seguid el modelo...

Miranda está preparando un exquisito postre.

Miranda, ten cuidado con la cocina que te puedes quemar porque eres muy pequeña.

No ensucies mucho la cocina porque tu madre se va a enfadar y no te dejará cocinar más.

Hola, miranda, te quería pedir dos cosas: 1. Enséñame a cocinar. Quiero preparar postres tan ricos como tú. 2. Mándame por e-mail la receta del mazapán. Intentaré que me queden bien.

Il modello linguistico fornito dal docente conferma l'informazione trasmessa dall'immagine; cioè, il fatto di preparare dei dolci, e quindi dare dei consigli per aiutare la bambina a fare bene il suo lavoro e anche aggiunge *la richiesta*, sia questa verbale che non verbale: *Miranda, stai attenta alla cucina giacché sei piccola e ti puoi bruciare*. In questo caso torniamo al significato di cucina come luogo pericoloso in cui si può fare male (bruciare) giacché si tratta di una bambina. Ricordiamo *l'attività 1* in

cui la azione viene svolta da una signora anziana che rappresenta lo stesso pericolo, il binario *anziana – bambina*, come indicatore di pericolo dovuto alle circostanze attinenti al fatto di essere molto grande di età e, al contrario, molto piccola. Diciamo che questi sono i referenti socioculturali che racchiudono la situazione in cui si devono svolgere due atti linguistici: dare dei consigli e fare delle richieste: *ciao Miranda, ti volevo chiedere due cose: insegnami a cucinare. Voglio preparare i dolci così buoni come li fai tu. Poi, mandami la ricetta del mazapán¹⁴⁰ per e-mail...Io cercherò di farlo bene.* Ma, in questo caso si fanno due richieste, una verbale (*insegnami a cucinare*) e un'altra non verbale (*mandami la ricetta del mazapán*). Gli alunni devono seguire il modello e, tramite le immagini del video cercare di capire il contesto culturale spagnolo e gestire la comunicazione linguistica nell'ambito culturale di appartenenza.

Vediamo come le prime risposte seguono molto da vicino il modello del docente. Gli alunni cercano di riprodurre le strutture linguistiche senza allontanarsi dalla mostra:

Odin: *Miranda sta preparando dei marzapani molto buoni / Miranda, stai attenta alla pentola giacché è fatta di vetro.*

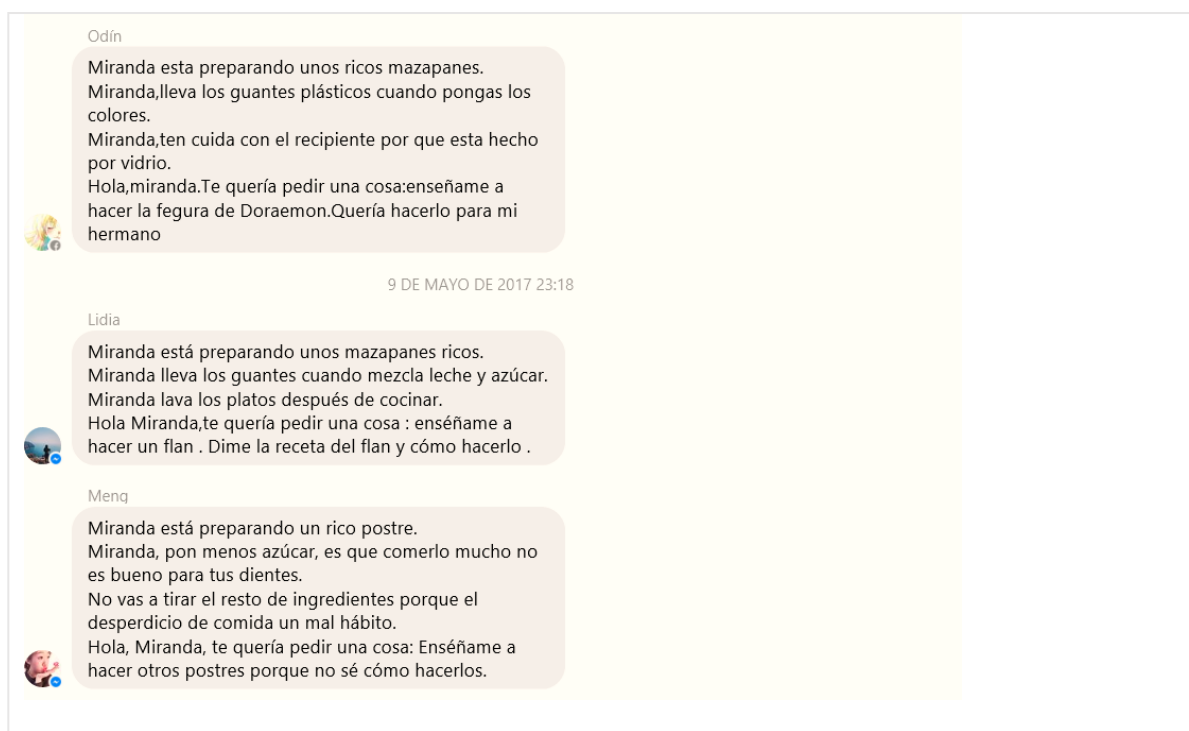
Lidia: *Miranda sta preparando dei marzapani molto buoni / Miranda, usa i guanti per mescolare il latte e lo zucchero / Lava i piatti appena finisci di cucinare.*

Meng: *Miranda sta preparando un dolce molto buono / Miranda, stai attenta allo zucchero che fa male ai denti / Non buttare gli avanzi di cibo perché lo spreco non è un buon abito.*

¹⁴⁰ Il Mazapán de Toledo è un marzapane di pasta fine e compatta ottenuto a partire da mandorle crude e zucchero di barbabietola o di canna, miele, glucosio, saccarosio o altri zuccheri naturali. Le mandorle sono l'ingrediente principale, rappresentano infatti il 50 % del peso totale.

(<http://www.qualigeo.eu/prodotto-qualigeo/mazapan-de-toledo-igp/>) [Visualizzato il 28/06/2017].

Nonostante l'artificialità delle risposte, il lessico serve ad orientare e a definire le inferenze. Loro imparano le parole che riferiscono il contesto e così capiscono il discorso accanto all'ambiente in cui si sviluppa giacché "il testo è e può essere definito (anziché come semplice somma di enunciati) come una "unità di comunicazione", come il prodotto di qualunque attività comunicativa" (Lavinio, 2004:69) che, nel caso dei nostri alunni cinesi, serve a marcare il ritmo della comunicazione attraverso una traccia carica degli elementi socioculturali e linguistici necessari per riuscire a percorrere il diametro e i confini dell'atto linguistico.



Le seguenti risposte, anche se si stringono nello stesso modo al modello, sono più creative e adoperano un lessico più steso, aggiungendo altre parole che permettono di distendere il campo semantico, anche se, a volte, non corrispondono correttamente al contesto com'è il caso di *bel dulce*. Chi conosce bene il contesto socioculturale e linguistico della parola *dolce* sa benissimo che non ammette l'aggettivo *bello*; giacché si tratta di cibo e codesto alimento è *buono* perché si mangia ma non è *bello* come gli

oggetti o le persone. In questo caso Yoli esce fuori dal contesto ma non se ne rende conto dovuto alla mancata conoscenza della cultura e della lingua spagnola.

Yoli

Miranda esta preparando un mono postre.

Miranda,pon unos cereales y mezclalos con leche polvo.Será más nutritivo.

Miranda,no pongas mucha condensada,que no podía ser sólido.

Hola,miranda.Te quería pedir una cosa:enseñame a hacer otro postre para los niños .

Verónica

1.Miranda está haciendo el mazapán de colores varios.

2.Lávate las manos antes de preparar el postre sin falta. Pon un poquito del pigmento,porque no es muy bueno para la salud. Ten cuidado si necesitas ponerlos en el horno.

3.Quiero pedir una cosa:Dime cuales marcas de los ingredientes es buena y donde puedo comprarlos.

Lluvia

Miranda está haciendo unos especiales postres. Miranda pon varias frutas en los postres para tienen buena pinta. Miranda ,ten cuidado no puedes ponerlos en la nevera durante mucho tiempo. Hola ,Miranda te quería pedir una cosa:enseñarme a hacer Haagen-Dazs porque quiero hacerlo para mi hermano.

10 DE MAYO DE 2017 0:53

Tsugumi

Miranda está preparando unos mazapanes originales.

Miranda usa otros decoraciones. Por ejemplo, chocolate colorista , las almendras, salsa de chocolate y las frutas.

Miranda no olvides que limpia la cocina después de hacerlo.

Hola, Miranda te querría pedir una cosa: enséñame una receta de otro postre de tu favorito porque quiero probarlo. Y el cumpleaños de mi mamá está muy cerca, por eso querría prepararlo a mi mamá.

Le alunne Lluvia e Tsugumi utilizzano le parole *speciali (especiales)* e *originali (originales)* in riferimento ai dolci che prepara Miranda. E inoltre, vediamo l'aggiunta lessicale di parole che corrispondono al contesto della pasticceria: *cereali, latte, latte condensato, mandorle, cioccolatta, frutta...* Questo fatto è rilevante nella nostra sperimentazione perché dimostra il successo del lavoro cooperativo in una piattaforma

digitale com'è il caso di *Facebook*, in cui “l'analisi del contesto non ha solo l'obiettivo di chiarire i vincoli, ma anche di consentirci di individuare le opportunità attraverso l'integrazione con il contesto” (Sancassani *et alii*, 2011:82).

Il testo può essere visto come il prodotto di un micro-atto, linguistico e comunicativo, presieduto dalla volontà di narrare o di descrivere, argomentare ecc. Sono queste macro-intenzioni complessive dei parlanti (o degli scriventi) a presiedere all'organizzazione complessiva del testo in un modo anziché in un altro, a guidarne la selezione dei contenuti [...] fino alla scelta delle costruzioni sintattiche e dei vocaboli, in un intreccio fortissimo tra il livello macrotestuale dell'organizzazione complessiva e il livello microtestuale, molto limitato e locale, dei singoli enunciati: i due livelli si richiamano e condizionano a vicenda, in un tutto provvisto di coerenza (Lavinio, 2004:69).

Andiamo a vedere adesso cosa succede con le *richieste*. Se riprendiamo il modello offerto dal docente: *Insegnami a cucinare / mandami la ricetta del mazapán* possiamo individuare delle strutture molto simili:

Odin: *Insegnami a fare la figura di Doraemon* (una trasposizione della cultura giapponese).

Lidia: Insegnami a fare il budino (flan).

Meng: Insegnami a fare altri dolci.

Yoli: Insegnami a fare un altro dolce per i bambini.

Tsugumi: Insegnami la ricetta di un altro dolce.

Come possiamo capire dagli esempi tratti dai testi originali, il verbo insegnare si ripete in modo automatico. Gli alunni non sono capaci di produrre un'altra azione utilizzando un altro verbo. Soltanto un'alunna riesce a farlo: *Dimmi quali sono i migliori marchi degli ingredienti e dove posso comprarli* (Veronica). Ciò dimostra le difficoltà che hanno gli asiatici, e in questo caso specifico, i cinesi a controllare il lessico e le

situazioni per il mancato collegamento socioculturale con la L2, nonostante l'immersione. Ma, in questo tipo di sperimentazione didattica, "la pratica è un tipo di conoscenza particolare, situata e contestualizzata, fatta di azioni, di linguaggi, di repertori, costruita insieme ad altri e quindi distribuita, in cui i piani razionali si formano dentro l'azione e non prima di essa e l'azione incorpora la cognizione, e non viceversa" (March, 1991 in Colombo e Varani, 2008:18); e in questo modo è possibile l'assimilazione grazie all'aiuto reciproco del lavoro in gruppo.

L'informazione contestuale della lingua d'arrivo è limitata per i discenti che sono da poco in immersione, e a volte, scarsa dipendendo dagli interessi personali e cioè del *saper essere* degli apprendenti.

A continuazione, mediante i seguenti grafici faremo un'analisi del comportamento interculturale degli allievi in questione¹⁴¹ attraverso lo sviluppo delle competenze basiche; in modo che possiamo capire gli interessi culturali degli apprendenti di L1, in questo caso di cultura asiatica (cinesi e giapponesi).

Grafico 3. *Saper essere*: La maggior parte degli studenti comunicano con gli spagnoli e hanno degli amici spagnoli come possiamo vedere chiaramente nel grafico. Anche a tutti piace la Spagna; ma gli alunni che non comunicano con gli spagnoli (2 su un campione di otto studenti) l'attribuiscono al fatto di essere molto timidi. Lo stesso succede con quelli che non hanno degli amici. Sappiamo bene che le società asiatiche, ma principalmente quella cinese è molto silenziosa e introversa, e queste

¹⁴¹ Gli studenti asiatici (cinesi e giapponesi) del livello B1.1 di cui abbiamo parlato precedentemente.

caratteristiche comportamentali incidono molto nell'apprendimento delle lingue straniere.

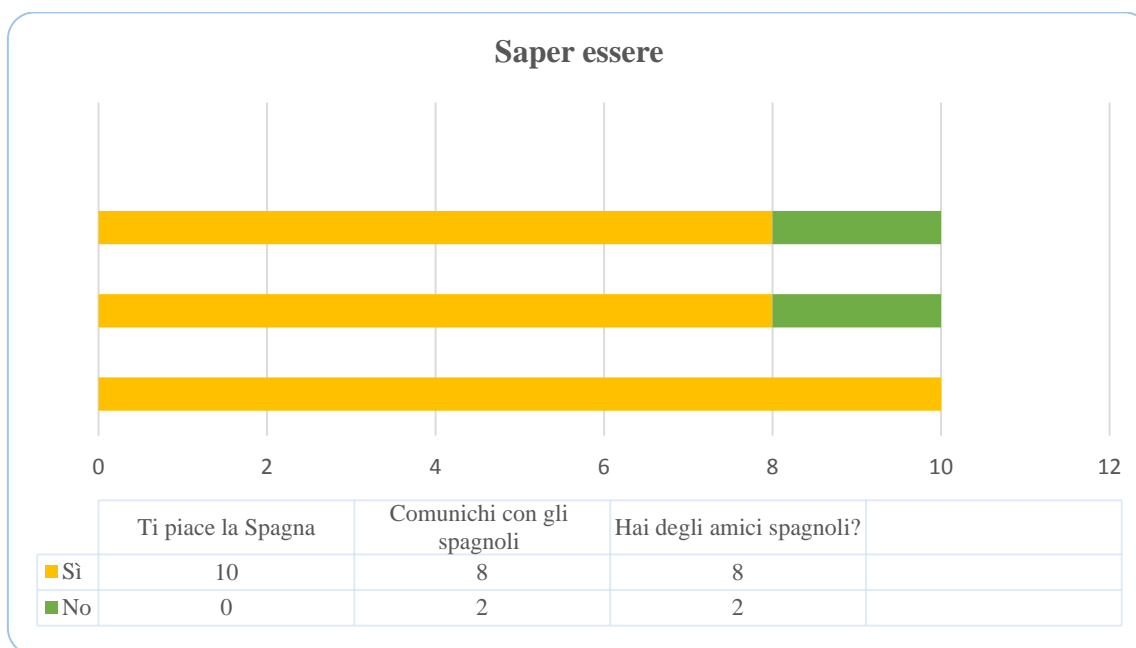


Grafico 3 *Saper essere*

Le ragioni per cui è necessario comunicare con gli spagnoli sono: *perché è utile per imparare lo spagnolo / per fare i compiti / per imparare molto / per il piacere di chiacchierare con gli spagnoli.*

Coloro che hanno gli amici spagnoli li hanno conosciuti *in chiesa, sul treno* o abitano con loro *in famiglia*. A tutti piace la Spagna perché: *il paesaggio è varieggiato / è un paese molto bello / per l'arte, la gastronomia e le persone / perché gli spagnoli sono molto gentili, simpatici e interessanti.*

Da questi dati possiamo intuire che quasi tutti hanno molto interesse nella cultura spagnola; nonostante ciò, è molto difficile l'inserimento socioculturale; e il processo dal *saper essere* cinese al *saper essere* spagnolo è molto lungo e difficoltoso; e alcuni non ci riescono arrivando, addirittura, ad abbandonare gli studi della L2 e tornando nella loro cultura d'origine.

Vediamo in questo grafico (4) le ragioni per cui non comunicano con gli spagnoli, in modo molto più steso.



Grafico 4 *perché non comunichi con gli spagnoli?*

Carattere: Sono timido e parlo molto male. Non voglio uscire la sera e non voglio andare in discoteca / Comunico soltanto quando ho bisogno di aiuto / Sono timida e divento nervosa facilmente / Mi vergogno perché non so parlare bene / Sono molto timida.

Poche possibilità: Non ho nessun'opportunità di conoscere gli spagnoli / In classe non ci sono spagnoli / Non ho molta informazione sugli spagnoli.

Livello basso di lingua: Gli spagnoli parlano molto veloce / Il mio livello non è alto.

Analizzando i dati bisogna far notare l'incongruenza di vivere in Spagna e non riuscire ad avere la possibilità di conoscere gli spagnoli né averne informazione.

Grafico 5. *Saper fare*. In questo grafico possiamo vedere il comportamento degli alunni asiatici in contrasto con la cultura spagnola. La loro forma di agire per inserirsi nei contesti socioculturali e imparare la lingua di arrivo.

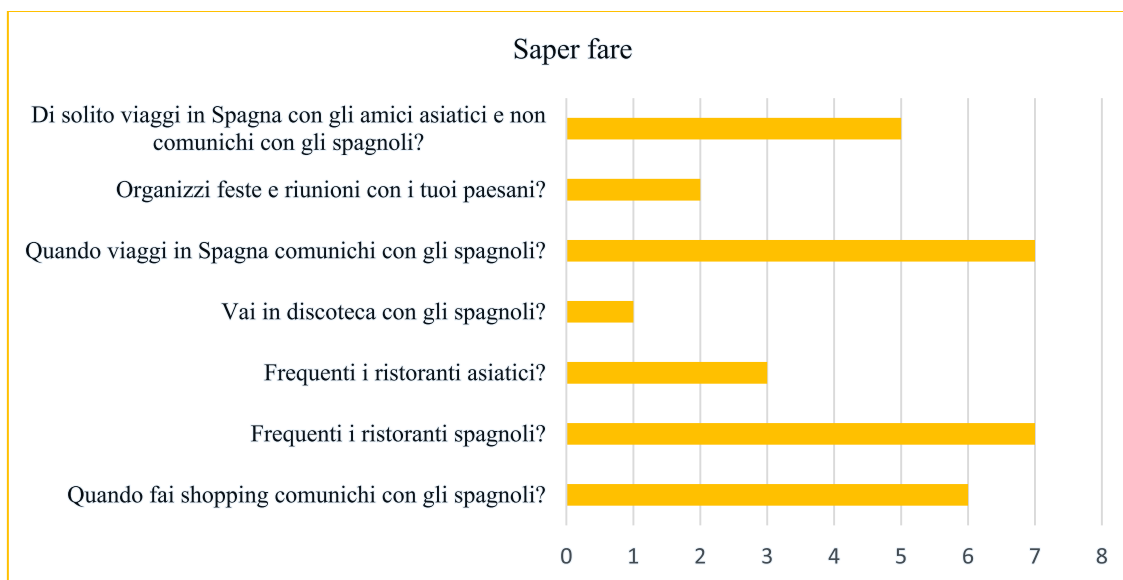


Grafico 5 *saper fare*

Anche se, in un certo modo, sono costretti a parlare con gli spagnoli quando viaggiano in Spagna sono più riservati per quanto riguarda il divertimento. Preferiscono uscire con gli amici cinesi e organizzare feste o riunioni private con loro. In questo senso mantengono le loro tradizioni giacché gestiscono meglio le proprie inferenze culturali.

Per Ellis (2008:197) in Nuzzo e Gauci (2012:41):

È la condizione stessa di apprendente a influire (negativamente) sulla qualità degli scambi comunicativi e quindi sull'acquisizione della competenza pragmatica, dal momento che i parlanti non nativi di una lingua generalmente non partecipano agli eventi comunicativi alla pari con i parlanti nativi [...] Lo status di parlante "imperfetto" espone inoltre l'apprendente al rischio di ricevere un input modificato nella forma del *foreigner talk*.

Perciò l'apprendimento è una scelta personale che può migliorare o retrocedere dipendendo dal carattere e dalla forma di fare dell'apprendente; oltre che dalla forma di essere che accompagna la condotta e lo stimolo verso l'obiettivo finale.

In quanto al grado di implicazione culturale possiamo dedurre dai risultati dei questionari che la maggior parte dei cinesi hanno poche conoscenze sulla cultura spagnola e si limitano a conoscere ciò che riveste maggior interesse per loro, com'è il caso dell'università giacché tutti gli intervistati sono studenti universitari (grafici 6 e 7).

Grafico 6. Su un campione di 15 alunni possiamo vedere come le conoscenze sono minime e perciò il grado di implicazione è basso, nonostante l'immersione culturale in cui si trovano giacché abitano in Spagna.

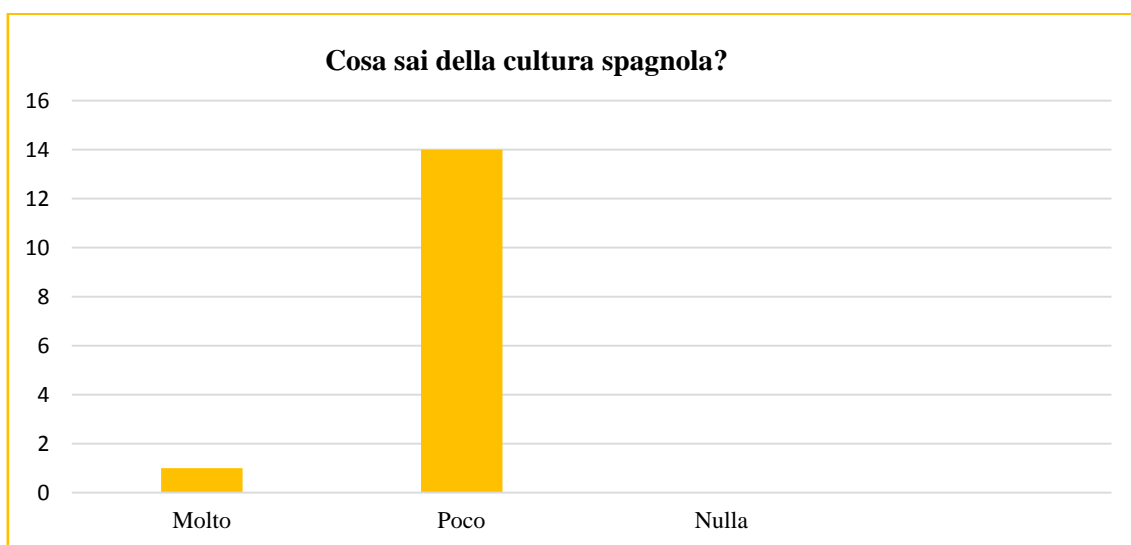


Grafico 6 *Saper comprendere*

Grafico 7. *Saper implicarsi*. Quale ambito culturale conosci meglio? L'ambito culturale più conosciuto è l'universitario (37%) seguito dal gastronomico (27%) e dal sociale (26%). Conoscono molto poco di economia (5%) e di politica (5%) e non hanno nessuna conoscenza dell'ambito sanitario (0%).

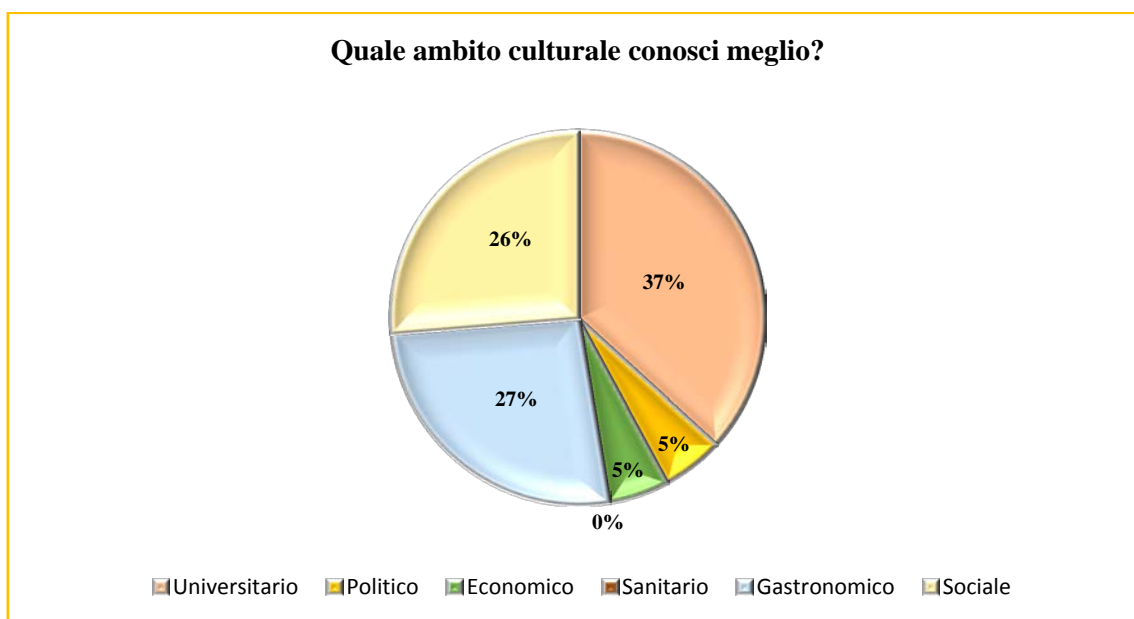


Grafico 7 Saper implicarsi

Dalle percentuali ottenute si può confermare la poca implicazione che hanno i cinesi nella cultura spagnola, dovuto secondo loro, alla poca compatibilità con la cultura di procedenza. “L’apprendente capisce, probabilmente, che attraverso questa lingua¹⁴² entra in contatto con delle forme di comportamento che non sono facilmente riconciliabili con quelle della sua società d’origine” (Parkinson, 1980:286) e si allontana anziché implicarsi nella vicinanza e l’acquisizione.

Per chiudere questo capitolo sulla pragmatica e l’insegnamento della L2 e della LS, è conveniente riflettere sul comportamento che determina l’intercomunicazione linguistica e socioculturale:

Con evento linguistico si intende un evento – di interesse non solo linguistico ma più latamente antropologico – nel quale centrale è l’attività linguistica dei partecipanti. La nozione di evento linguistico mira a fornire una visione integrata dell’attività

¹⁴² Si tratta della lingua spagnola in questione.

comunicativa, fornendo una lista di componenti pertinenti per la sua analisi che include categorie sociologiche e culturali. I diversi componenti dell'evento comunicativo forniscono una griglia descrittiva utile a evidenziare le relazioni fra l'attività comunicativa di tipo linguistico e altre attività sociali culturalmente determinate di una comunità. Consente quindi la descrizione della variazione transculturale del comportamento linguistico e l'interpretazione dei legami fra l'uso del linguaggio e altri comportamenti culturalmente condizionati (Andorno, 2015:132-133).

VIII. SOCIAL NETWORK E INTERCULTURALITÀ

I ruoli degli attori del processo di apprendimento-insegnamento sono profondamente mutati: gli studenti sono diventati protagonisti di una comunità di “apprendenti” ove ciascun membro [...]diventa reciproca risorsa in un continuo, incessante e collettivo processo ermeneutico, ove l’individualità si forgia attraverso l’interazione sociale che permette di percorrere intenzionali traiettorie di vita e d’apprendimento.

Varisco, Costruttivismo socio-culturale

Partiamo dalla definizione di Social Network, considerati delle applicazioni o degli spazi collaborativi in cui esistono dei collegamenti sociali e degli scambi di informazione in rete. I contenuti dell’informazione sono creati dagli utenti e scambiati fra loro stessi, in una catena il cui limite può essere determinato dai propri membri della comunità di apprendimento. Lo scambio di informazione si produce sia a corta che a lunga distanza, cioè, in modo illimitato affinché siano gli stessi utenti a determinare il profilo dei partecipanti. Per quanto riguarda l’uso dei Social Network nell’apprendimento e insegnamento delle lingue, si devono prendere in considerazione diversi fattori: anzitutto il fatto che siano i giovani i principali recettori del processo didattico e la loro preferenza dell’apprendimento informale. In secondo luogo bisogna sottolineare le potenzialità dei Social Network in quanto a risorse e materiale didattico, diciamo che si tratta di un contenitore senza fondo di capacità in grado di immagazzinare non soltanto informazione ma mezzi che permettono la misura delle abilità, lo sviluppo delle competenze e i diversi modi di valutare il processo didattico. In

sintesi, si tratta di uno spazio complesso e utilitario che potenzia e dinamizza sia l'insegnamento che l'apprendimento; perciò è utile agli insegnanti e agli allievi nella stessa misura. E, inoltre, ciascuno dei suoi protagonisti può intrecciare le conoscenze e scambiare i risultati nello stesso spazio, senza il dominio di nessuno al di sopra degli altri, ma tutti quanti sullo stesso livello, imparando reciprocamente. Un altro fattore determinante è la flessibilità con cui le reti sociali trasmettono l'informazione e la facilità di accesso ad esse.

Viviamo in una epoca in cui le tecnologie sono fondamentali per ogni attività quotidiana e ne fanno parte delle nostre abitudini e funzioni sociali. I giovani, soprattutto, e principalmente i nativi digitali non ne possono prescindere. Allora, in questo contesto, la scuola e la didattica, nella sua complessità e funzionalità, deve essere in grado di offrire lo spazio necessario per lo sviluppo di nuove forme d'insegnamento e metodologie avanzate. Deve, obbligatoriamente, modificare le condotte e introdurre nuove risorse in grado di soddisfare gli interessi dei soggetti del processo. A questo punto non si può continuare con i vecchi metodi basati nell'individualismo e nella memorizzazione. Ci vuole un salto vertiginoso verso il collettivo e la socializzazione dell'insegnamento.

Oggidì i nostri giovani vivono nel mondo dell'immagine condivisa, sviluppano, in modo volontario, dei task che hanno a che vedere con la loro vita quotidiana, con il rapporto tra di loro e gli interessi che trovano l'oggetto più immediato nel mondo virtuale, in tutti i contesti che offre l'illimitato mondo di Internet e le tecnologie in generale. In questo ampio campo virtuale trova spazio lo sviluppo delle Reti Sociali che rappresentano un importante cambio radicale nel rapporto umano. Ma, principalmente,

per i giovani che da piccoli accedono a questo mondo creando vincoli e ramificando gli interessi legati alla socializzazione dell'informazione e della conoscenza. Così sorgono i nuovi saperi, come risultato dei profili aperti e disposti al dialogo in catena e alla recopilazione di informazione in rete, non più in modo isolato. *Facebook*, è una delle reti sociali che ha causato un maggiore impatto nei giovani ed è uno stimolo da aggiungere ai loro interessi accademici. È arrivato il momento di unire, non scindere, come si veniva facendo nelle vecchie metodologie, lo stimolo e i saperi per trarre vantaggi e far sì che il gioco e il divertimento sia anche parte dell'insegnamento.

Ci troviamo di fronte ad una società che comincia a gestire e a organizzare la conoscenza, attraverso la globalizzazione e l'uso collettivo dell'informazione, lasciando indietro ogni comportamento egocentrico che allontani l'individuo dalla sfera sociale, dalla rete di azioni e decisioni che ormai costituiscono l'essere comunitario nella sua essenza.

L'individuo, nella sua dimensione costruttiva della conoscenza, non soltanto riceve ma produce e condivide l'informazione che diventa un ingranaggio culturale che circola attraverso le Reti Sociali e che costituisce il modo di essere, di vivere e di imparare di una comunità. In questo contesto socioculturale compaiono nuove forme di partecipazione e di relazione che richiedono di un atteggiamento totalmente innovativo e di un compromesso sia culturale che sociale, in un'atmosfera collaborativa e cooperativa, di ampio contenuto pragmatico. Questo modo di vedere il mondo, e l'insieme che lo costituisce, creando e ricevendo informazione è ciò che dobbiamo prendere in considerazione; giacché è proprio lì dove si trova l'epicentro dell'evoluzione attuale e, per cambiare, innovare e stimolare le nuove generazioni di discenti, è

necessario capire il meccanismo che lo avvia e metterlo in pratica. In conseguenza “se produce un enorme avance social y económico donde las personas que conforman la organización se tornan como eje dinámico y vertebrado de las mismas” (Trujillo e Cáceres, 2010:81) creando le nuove dinamiche di partecipazione che spunteranno nella costruzione delle conoscenze che fanno parte del fare e dell’agire in chiave educativa sia oggi che domani. Il futuro parte dal presente e il presente è una rete di competenze che si alimentano reciprocamente.

Le tecnologie dell’informazione e della comunicazione hanno un significato molto ampio e generalizzato, difficile, a volte, di canalizzare nell’insegnamento e apprendimento delle lingue giacché molto spesso si può entrare in conflitti di diversa natura. Dovuto a questa ambiguità, recentemente è comparso il termine TAC, cioè, tecnologie dell’apprendimento e della conoscenza, più specifico e quindi di minore dimensione per addentrarsi nella didattica, in modo particolare. Ormai ci siamo inoltrati in una nuova concezione dell’insegnamento e in una dinamica diversa, in cui “el profesor...en lugar de suministrar conocimientos, participa en el proceso de generar conocimiento junto con el estudiante, de forma construida y compartida” (Álvarez, 2014: 93) dimodoché esse non sia più un ente passivo e recettore ma attivo e protagonista, il centro del processo attivo. In questo modo, il discente ha un ruolo principale insieme all’insegnante nella costruzione e nello scambio della conoscenza. In questo senso, le social network hanno il vantaggio di fornire i documenti autentici, sia scritti che in formato audio o video, affinché i discenti possano entrare in contatto diretto con il mondo reale che li circonda e di cui fanno parte, facilitando così l’acquisizione delle conoscenze e lo stimolo all’apprendimento. È, senza nessun dubbio, un sistema molto più facile e che fa parte della loro vita, della loro gestione quotidiana.

E in questo modo, l'insegnante si avvicina alla soglia di interessi degli alunni e conquista lo stimolo verso i contenuti che gli saranno utili per la vita pratica, per l'uso giornaliero delle loro competenze, facendo che l'insegnamento diventi modo di vivere, modo di essere e modo di fare, cioè pragmatismo puro, giacché imparare una lingua non è ripetere il vocabolario fino alla memorizzazione, bensì “ una forma de pensar y de ver el mundo” (Álvarez, 2014: 94), tutto ciò, logicamente, in un contesto specifico.

Anche se la finalità principale dei Social Network non è stata, sin dagli inizi, la didattica né l'insegnamento nella sua complessità, è vero che la sua natura comunitaria in forma di rete permette l'ingranaggio della metodologia e della didattica per qualsiasi tipo di insegnamento, e nel campo linguistico, presenta molteplici modi di sfruttamento; però, la cosa più importante, è che ha cambiato la maniera di percepire la conoscenza, dall'individuo che lavora da solo, recettore assoluto delle conoscenze che deve cercare e assimilare, all'insieme di persone che lavorano collegate, in modo cooperativo e collaborativo fornendo, ricevendo e condividendo delle conoscenze comuni a tutti e che hanno gli stessi interessi. È, appunto, un lavoro in rete. Perciò, da questo punto di vista, le Rete Sociali sono attinenti all'insegnamento giacché condividono la stessa natura: la condivisione delle conoscenze e la costruzione dell'informazione che spunta nello sviluppo delle competenze di ciascun individuo, secondo la sua specializzazione.

Si può dire, inoltre, che questo tipo di applicazioni e di risorse tecnologiche hanno una natura anche democratica e flessibile, permettendo in questo modo, il flusso dei contenuti elaborati e commentati da tutti gli utenti in catena, arricchendo, così, il risultato finale. Siamo, dunque, di fronte all'insegnamento costruttivo a ciò che Serrano e Pons (2011:4) chiamano costruttivismi esogeni, “pasando por posiciones que postulan

una dialéctica, más o menos declarada, entre el sujeto y el contexto, entre lo individual y lo social” (Bruning, Schraw e Ronning: 2000, in Serrano e Pons, 2001:4) che diventa un modo collettivo di imparare e di trasmettere delle abilità e delle competenze linguistiche e culturali, in ciò che possiamo chiamare la dimensione sociale dell’apprendimento, luogo in cui si condividono le responsabilità, si sfruttano le risorse di tutta la comunità, si rinforza l’idea del lavoro comune e gruppale e si stabiliscono diverse sinergie fra i partecipanti; e in questo scenario l’insegnante modifica il suo ruolo tradizionale diventando un elemento in più della rete, guidando però, il processo di apprendimento e insegnamento, ma da un’altra ottica, costruttiva, comunitaria e condivisa, laddove anche esse impara dai suoi allievi. Dunque, nella grande rete delle conoscenze condivise, l’insegnante si alterna con l’allievo e viceversa nella costruzione dell’informazione e infine, della conoscenza, ma verosimile e pragmatica, che tocca e circonda a coloro che usufruiscono l’informazione.

I Social Network, paragonati con le altre tecnologie dell’apprendimento e della conoscenza, come può essere il *Web 2.0* ad esempio, risultano particolarmente positivi dovuto alla flessibilità che offrono sia per l’apprendimento individuale che per la collaborazione giacché permettono di lavorare in totale libertà, indipendenza e responsabilità, assumendo ognuno il proprio comando del processo di apprendimento/insegnamento e con l’aggiunta di un alto grado di stimolo e di motivazione che facilita il raggiungimento degli obiettivi finali. Secondo (Trujillo *et alii.*, 2011:101):

El liderazgo debe concebirse distribuido y así debe ser ejecutado. La organización transformacional es y debe ser compartida por sus elementos constituyentes, integradora para con todos y eficiente desde la participación responsable y conjunta.

Aprender a colaborar también se aprende. Prestemos atención a nuestras propias didácticas y el uso que hacemos de ellas [...] cada alumno es importante. Solemos olvidar la capacidad que los propios alumnos/as manifiestan a la hora del proceso innovador.

La concezione del processo didattico non avrebbe senso senza la partecipazione equilibrata dei membri; cioè, alunni e docenti, nella costruzione delle conoscenze che, come dice Trujillo, deve essere distribuito e così portato a termine in modo responsabile e inseparabile. Un processo in cui il lider è ciascuno dei suoi partecipanti, dove tutti imparano da tutti e ognuno contribuisce al risultato finale. Nella comunità, gli insegnanti devono anche imparare dagli allievi perché nel nuovo sistema innovativo ogni membro ha il suo contributo; altrimenti la catena smette di essere efficiente e il lavoro sociale o l'apprendimento collettivo perde la sua funzione costruttiva. È, in poche parole, un dibattito in cui gli insegnanti devono dare uno sguardo al passato per contrastare con la domanda del presente e riuscire a progettare la didattica del futuro; perciò, bisogna stare attenti a ciò che si fa, a ciò che si insegna.

L'apprendimento verticale diventa orizzontale nel momento in cui intervengono una serie di fattori umani e sociali che gestiscono gli spazi, la metodologia, i contenuti, le abilità e le competenze sino alla costruzione di un sentimento e di un comportamento comunitario che faciliti la gestione della conoscenza efficace, favorisca l'equilibrio dei suoi membri e il compromesso del gruppo e infine, riesca a migliorare la qualità dell'insegnamento. Però, per riuscirne è necessario, secondo Gairín (2010: 31) in Trujillo (2011:102):

[...] contar con la infraestructura técnica adecuada [...] Los procesos de gestión del conocimiento, y de trabajo colaborativo en concreto, han de traducirse en términos de beneficios para la organización [...] El personal ha de estar motivado para que se

implique en el proceso y trabaje colaborativamente con el resto de los miembros. Se deben facilitar los mecanismos, canales y situaciones que apoyen el trabajo colaborativo, planificando el proceso a través del cual el grupo alcanzará los objetivos.

Tutti quanti fattori determinanti per la consecuzione degli obiettivi didattici; anzitutto avere le strutture appropriate perché si possano sviluppare i processi, disporre delle risorse necessarie per avviare il lavoro collaborativo e proporre gli obiettivi che si vogliono raggiungere. È molto importante anche la motivazione senza la quale non è possibile innovare. Perciò, i membri e le risorse devono costituire un insieme indissolubile.

VIII.1 Le migrazioni e l'origine dei Social Network

Alla fine dell'Ottocento si fanno degli studi sulle migrazioni e in quell'epoca, Ravenstein¹⁴³, faceva delle osservazioni importanti intorno alle relazioni delle persone e ai collegamenti fra i gruppi di migranti uniti dagli stessi interessi: famiglia, lavoro e conoscenza. Il cosiddetto studioso delle migrazioni “aveva osservato l'importanza delle reti di relazioni [...] formulando una serie di “leggi” delle migrazioni nello stile positivista del tempo, aveva individuato tra di esse lo sviluppo di migrazioni a catena” (Ambrosini, 2006:1). Effettivamente, ogni singolo individuo che migrava sentiva il bisogno di cercare dei punti di riferimento sulla la propria identità, nei dintorni più vicini o attirando qualche amico o parente che potesse partire dalla terra d'origine e creare così delle reti di amicizia e di appoggio per riuscirne nella terra d'arrivo. È più o meno lo stesso paragone che si può fare fra la lingua di origine e la lingua d'arrivo. Si stabilisce una relazione di bisogno e di scambio reciproco di informazione, di affetti, di conoscenze e di interessi che ha una meta comune: la soddisfazione delle necessità degli

¹⁴³ Considerato da Maurizio Ambrosini il capostipite degli studi delle migrazioni (2006:1).

individui e della catena che loro stessi hanno costituito; o il raggiungimento degli obiettivi sia culturali che didattici e, incluso, umani.

È interessante la spiegazione che su questi fenomeni fa Koser (1997) citato da Ambrosini (2006:2):

Le teorie dei network concepiscono le migrazioni come incorporate in reti sociali che attraversano lo spazio e il tempo, sorgono, crescono, infine declinano. In questi approcci, le decisioni individuali si inseriscono all'interno dei gruppi sociali, che a loro volta si frappongono e mediano tra le condizioni sociali ed economiche determinate a livello macro e gli effettivi comportamenti migratori soggettivi. La precedente esperienza migratoria degli individui o dei loro consanguinei, i legami stabiliti tra i luoghi di origine e di destinazione, l'esistenza di dispositivi di sostegno, il funzionamento di catene familiari, i flussi informativi, appaiono almeno tanto importanti quanto i calcoli economici nella spiegazione di arrivi e partenze. Le stesse rotte e destinazioni dei rifugiati e richiedenti asilo, che a prima vista parrebbero dipendere essenzialmente da fattori di espulsione e dalla ricerca di scampo nel primo paese sicuro accessibile, in realtà sono fortemente influenzate dai legami sociali.

Nel parallelismo fra le masse migratorie e gli interessi linguistici troviamo un vincolo comune: la necessità dello scambio di informazione e la consolidazione di gruppi di appoggio per la crescita e il raggiungimento degli obiettivi. Un singolo individuo non può crescere né costruire da solo, lo fa grazie al contatto con gli altri e alle reti di amici e sostenitori che trova nella catena sociale. In questo modo possiamo comprovare l'efficacia dei gruppi, giacché “il concetto di network abbraccia un più ampio arco di fenomeni sociali, che fanno riferimento ai processi di inserimento nel mercato del lavoro, di insediamento abitativo, di costruzione di legami di socialità e mutuo sostegno [...]” (Ambrosini, 2006:2).

Per Boyd (1989) in Ambrosini (2006:3):

[...] il migrante inserito in una rete non è un individuo isolato, che fluttua in un vuoto sociale, senza avere altri punti di riferimento che il suo interesse razionale. Il richiamo alle reti consente dunque di cercare una strada teorica intermedia, tra gli opposti scogli delle concezioni ipersocializzate e iposocializzate delle migrazioni, in cui gli attori vengono considerati rispettivamente soggetti passivi, condizionati da forze strutturali sovrastanti, oppure individui che agiscono in base a desideri e preferenze soggettive.

Negli approcci didattici si manifesta una relazione simile: la socializzazione dell'insegnamento crea una struttura molteplice in cui tutti i soggetti sono condizionati dalle forze che trascinano il meccanismo di scambio e di interazione. Gli interessi diventano, perciò, comuni e anche gli obiettivi e le finalità del processo. Il risultato, quindi, sarebbe lo spostamento della singola figura di apprendente e l'inserimento nella grande atmosfera sociale e critica dell'individuo come parte intrinseca della massa; cioè, l'uomo-società e l'individuo-collettività, fusi, nella stessa dinamica e verso gli stessi sbocchi. In questo caso, didattici e linguistici, ma che hanno una radice sociale d'origine. Ambrosini distingue fra reti orizzontali, reti verticali e reti informali (2006:6):

Possiamo individuare anzitutto reti a struttura "orizzontale", in cui i partecipanti sono socialmente collocati più o meno sullo stesso piano, e quindi si ritrovano, scambiano informazioni, esercitano forme di mutuo aiuto, secondo codici di reciprocità allargata, anche se possono inserirsi elementi di sfruttamento delle necessità o della debolezza dei connazionali neo-arrivati; reti invece che hanno un carattere maggiormente "verticale", in quanto fanno riferimento a una persona, a un gruppo o talvolta a un'istituzione che si trova in posizione eminente, e che può redistribuire informazioni e risorse in maniera relativamente discrezionale, traendo vantaggi dall'asimmetria dei rapporti con i patrocinati. Vanno poi distinte reti che restano debolmente strutturate ed essenzialmente informali, e reti che evolvono verso configurazioni istituzionali più formalizzate, o danno vita a istituzioni che diventano punti di riferimento per la socializzazione e l'interscambio.

La simetria linguistica la troviamo, soprattutto nell'orizzontalità, in cui si localizzano i discenti disposti in catena, avendo gli stessi interessi e scambiando conoscenze a vicenda, nutrendosi fra di loro e ricavando vantaggio reciproco. In disposizione orizzontale si muovono sia i docenti che i discenti dalla lingua d'origine alla lingua d'arrivo creando una catena interculturale di scambi e di contatti linguistici, culturali e pragmatici. La disposizione verticale la possiamo vedere in una istituzione specifica: scuola, università o qualsiasi altro centro educativo o di formazione culturale e linguistica che sia al centro dello scambio didattico. Sarebbe il caso delle università che organizzano progetti linguistici di scambio con altre comunità di interesse comune per l'insegnamento e apprendimento di una lingua straniera. La socializzazione, con un fine comune, si raggiunge attraverso il bisogno di imparare dagli altri e con gli altri e, allo stesso modo, ricavare dei benefici reciproci che vanno, a volte, oltre gli obiettivi meramente didattici.

Anche il genere influisce nella formazione dei gruppi che possono essere a orientazione maschile o femminile, ma nei gruppi a scopo didattico, difficilmente si stabiliscono questi ruoli giacché sono più omogenei e dipendono dall'organizzazione accademica; anche se è vero che la maggior parte delle interessate agli studi linguistici sono, appunto, le donne. Ma è una questione più che altro di origine culturale che tradizionalmente è collegata al genere.

I rapporti in rete non hanno una frontiera specifica, né dal punto di vista sociopolitico ed economico nemmeno dal punto di vista linguistico e glottodidattico. La natura sociologica dei Network permette la loro crescita e l'espansione transnazionale, secondo Ambrosini (2006:10):

Un altro punto di rilievo concerne il rapporto fra il transnazionalismo costruito dai network e le politiche statuali. Abbandonando una visione del fenomeno come costruzione sociale spontanea, realizzata dagli attori individuali e dai network al di fuori e talvolta in contrasto con la regolazione istituzionale, le analisi più recenti hanno integrato la considerazione del ruolo degli Stati nell'architettura del transnazionalismo, sottolineando in modo particolare come i governi dei paesi di origine promuovano attivamente il mantenimento dei legami e di forme di cittadinanza duplici, al fine di continuare a beneficiare di flussi di rimesse e di investimenti economici da parte dei trasmigranti [...]

A livello linguistico interculturale troviamo dei nuclei centrali che attirano l'interesse didattico fra gli stati. Un esempio vivo e pratico è il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue che crea dei vincoli comuni fra i paesi membri dell'Unione Europea e la loro cultura linguistica. In modo da favorire lo scambio ma, principalmente, l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue comunitarie seguendo le stesse regole sia a livello di competenze che di strategie e di abilità. E sono gli stati chi regolano le politiche linguistiche transnazionali e favoriscono gli scambi fra le istituzioni a livello internazionale, mettendo così, in rilievo, sia la natura linguistica sia gli interessi socioculturali di ogni singola nazionalità. Perciò, in questo campo, i Social Network hanno una funzione interculturale rilevante, che, collegata allo studio diacronico della società inteso come "sistema di interdipendenza stabile e con chiari confini" (Di Nicola, 2008:20) ci porta chiaramente al concetto di rete:

[...] inteso come struttura di interdipendenza variabile nel tempo e potenzialmente senza confini; al concetto di funzione si sostituisce quello di effetto strutturale; l'abbandono della visione della realtà in termini di sistema consente di superare i concetti di omeostasi e di equilibrio (intesi come condizioni di buon funzionamento del sistema) aprendo la strada ad una più puntuale e precisa comprensione di fenomeni quali il mutamento sociale ed il conflitto; ed infine il superamento di una visione dell'attore sociale che si comporta in maniera conforme a quelle che sono le

aspettative relative al ruolo e/o ai ruoli che riveste, consente di riportare l'attenzione su un individuo dotato di una intenzionalità, che si manifesta non tanto e non solo nella conformità al ruolo, quanto, se non soprattutto, nel lavoro di ricomposizione, connessione, ottimizzazione dei diversi sistemi di interdipendenza, ai quali, contemporaneamente, appartiene e partecipa.

Interdipendenza che si intende come un sistema intrecciato di funzioni, di ruoli e di informazioni che, alla fine, costituisce un ambito di studio e di lavoro cooperativo; i cui risultati si verificano nella stessa interdipendenza di conoscenze e di saperi condivisi. Una costruzione, a volte difficile, che però ha bisogno di un processo basato nello studio sociale ed etnico della società in cui si applica e si porta a termine. L'individuo, anzitutto, come ente sociale deve imparare a comunicare con gli altri; e perciò, a formare i gruppi in cui possa compaginare interessi e obiettivi comuni. Non è facile creare una mentalità comune fino alla condivisione dei saperi; tuttavia è necessario imparare a condividere e a prendere spunti dagli altri, nella costruzione comune e sociale dei saperi. Il primo passo del docente, perciò, è insegnare a costruire in gruppi, ma, anzitutto, imparare egli stesso.

VIII.2 Il *Social Learning* e il *Learning by doing*

Il *Social Learning*¹⁴⁴ è un nuovo modo di apprendimento e insegnamento virtuale che si sta utilizzando ai giorni nostri con notevole successo dovuto, anzitutto, alla flessibilità e

¹⁴⁴ Il Social Learning consente di superare le logiche trasmissive ed erogative tradizionali affidando agli "studenti" il compito di creare, gestire ed organizzare i contenuti didattici strutturando il loro percorso formativo al fine di garantire una maggiore consapevolezza di ciò che si impara. Il Social Learning basato sull'applicazione dell' "intelligenza connettiva" favorisce il superamento degli approcci strettamente individualistici allo studio valorizzando l'interazione e la collaborazione [...] Il Social Learning costituisce oggi l'evoluzione delle logiche formative legate alla "didattica attiva", al "cooperative learning", alla "formazione centrata sullo studente" e delle implicazioni pedagogiche delle teorie costruttiviste (Germano Pains: 2012).

praticità di una piattaforma conosciuta e usata da tutti; che non presenta nessun tipo di inconveniente nell'adeguazione dell'utente, e perciò, garantisce, dal primo momento, un certo raggiungimento degli obiettivi proposti. In questo contesto sociale e cooperativo, l'insegnamento delle lingue straniere non può prescindere di queste nuove tendenze, bensì integrarle nella pratica docente facendone parte della grande rete della conoscenza, nella quale il discente diventa partecipe del processo comunicativo dell'acquisizione delle competenze linguistiche e culturali; assumendo il ruolo centrale del processo didattico nella comunità di cui fa parte. “La circolazione della conoscenza che i sistemi partecipativi possono garantire non ha paragone rispetto a quanto è reso possibile con le metodologie tradizionali” (Paini, 2012:2) di natura individualistica, passiva e silenziosa. La “circolazione” dell'informazione, invece, facilita i contatti fra i discenti, stimola l'apprendimento dei nuovi contenuti e rafforza la competenza generale di *saper fare*¹⁴⁵.

I Social Network contribuiscono alla formazione delle suddette competenze e predispongono lo studente alla percezione dell'informazione di maniera spontanea e integrata, oltretutto alla distribuzione condivisa delle conoscenze fra discenti e docenti, nonostante, nell'ambito didattico e umanistico non ci siano ancora degli studi empirici che possano comprovare in modo scientifico tutte queste affermazioni. Ciò che è chiaramente evidente è il numero di utenti che preferisce l'uso di qualche Rete Sociale

¹⁴⁵ Secondo il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (2001:13) *saper fare* fa parte delle competenze generali, cioè delle abilità sociali (capacità di comportarsi rispettando le convenzioni); le abilità correnti (capacità di compiere efficacemente le azioni di vita quotidiana); abilità tecniche e professionali (capacità che richiedono specializzazioni mentali e fisiche); le abilità del tempo libero (attività artistiche, sport...); le abilità interculturali (capacità di risolvere malintesi con sensibilità e strategie per entrare in contatto con culture diverse, senza pregiudizi e relazioni stereotipate).

(*Google+*, *Tuenti*, *Twitter*, *Facebook*, ecc.) dovuto a una serie di caratteristiche che le rende agevoli: la facilità di configurare il proprio ambito accademico e la flessibilità con cui può accedere a qualsiasi tipo d'informazione rilevante; l'informalità del controllo dell'informazione e la libertà di condividere socialmente (apprendimento cooperativo e collaborativo)¹⁴⁶ le conoscenze acquisite durante il processo e la ricerca in rete. Dello stesso modo, la condivisione della conoscenza parte dalla base costruttivista pedagogica del *Learning by doing*¹⁴⁷, cioè, imparare attraverso l'azione, in maniera attiva e responsabile. Lo studente, di fronte alla lingua di arrivo, assume il ruolo di protagonista creando i suoi propri percorsi e selezionando l'informazione pertinente, dandosi da fare in modo indipendente ma scambiandone le conoscenze con l'insieme di utenti che fanno parte della sua comunità di apprendimento. Il docente, però, deve guidare i discenti che vogliono fare parte di un gruppo sperimentale di apprendimento/insegnamento utilizzando come mezzo i Social Network, offrendo dei test iniziali per determinare il profilo, i temi d'interesse personale, l'informazione basica e fondamentale della rete

¹⁴⁶ No debemos olvidar que, por otra parte, las redes sociales son instrumentos diseñados específicamente para facilitar todo tipo de interacciones, por lo que esta capacidad las convierte en herramientas especialmente apropiadas para la resolución cooperativa de tareas, uno de los paradigmas más apropiados para la adquisición de competencias en el EEES (Ruipérez, García Cabrero, 2012: 822).

¹⁴⁷ Il filosofo e pedagogista statunitense John Dewey (1859-1952) può essere a ragione considerato uno dei maggiori pensatori e innovatori in campo pedagogico del Novecento [...] Dewey è anche considerato l'iniziatore dell'attivismo pedagogico, corrente che parte dalla concezione del bambino come soggetto attivo e protagonista nei processi di apprendimento. L'educazione è, in senso ampio, fatto sociale, in quanto processo mediante il quale l'individuo assimila, fin dalla nascita, le conoscenze, le tecniche, le abitudini di vita che la civiltà umana ha prodotto nel suo sviluppo [...] La pedagogia di Dewey è centrata sul principio pedagogico fondamentale che si apprende facendo: *learning by doing*. Secondo la concezione pragmatistica della conoscenza, infatti, conoscere significa modificare l'oggetto, la realtà, con il pensiero, interagire con il mondo: apprendere non significa ricevere passivamente delle nozioni, ma elaborare attivamente delle idee. La scuola tradizionale è accusata da Dewey di trasformare gli alunni in uditori passivi. Deriva da qui la valorizzazione del lavoro manuale, inteso non come avviamento alle professioni, ma come educazione alla disciplina, alla socialità ed alla progettualità richieste dalle attività di laboratorio. (<http://www.arteweb.eu/Archimedia/PAS/sito/John%20Dewey.pdf>).

scelta (*Google+*, *Facebook...*), la formazione dei gruppi affini di lavoro, lo sviluppo delle attività o dei task proposti, il dibattito (scritto/orale) fra i gruppi per esporre le conclusioni e i test finali per estrarre le statistiche dimostrative e conclusive.

Nel processo di apprendimento/insegnamento delle lingue così come di qualsiasi altra materia o tematica “l’attività centrale dell’aula deve essere il dialogo, al posto dell’istruzione. Si devono rispettare i diversi punti di vista e il professore deve, oltre a mantenersi neutro in tutto il processo, mantenere la qualità dell’insegnamento ed esporre i diversi criteri che permettano di criticare i diversi punti di vista dei discenti” (Lawrence Stenhouse in John Elliot, 2000: 9) cioè, fare da modellatore e guidare i discenti nell’ambito dell’insegnamento informale offerto dallo scambio di conoscenze attraverso i Social Network come piattaforma d’insegnamento virtuale. Si tratta di seguire da vicino la tesi esposta dal *Learning by doing* che consiste in fare da sé liberamente ma nell’insieme, costruendo attraverso la pratica e imparando dal fare degli altri, tutti in contatto in una comunità che ha gli stessi interessi condivisi.

La metodologia “Learning by doing” prevede un apprendimento attraverso le azioni. Ma cosa significa precisamente? Dobbiamo tenere presente che non si acquisisce nessuna capacità attraverso il mero fare, cioè senza pensare e riflettere. Attraverso le azioni si memorizza un modus operandi, ma per mettere in atto i meccanismi di comprensione devono intervenire la riflessione ed il pensiero. Le azioni debbono essere interiorizzate, eseguite mentalmente, occorre riflettere, pensare e acquisire consapevolezza sulle azioni che si stanno compiendo. All’azione si deve sempre accompagnare il pensiero: quindi “Learning by Doing”, ma anche “Learning by Thinking”. In altre parole se faccio e se penso, capisco, ricordo e interiorizzo (Guido Cozza , 2015:1)

I Social Network, appunto, contribuiscono alla formazione del pensiero e della personalità del discente in contatto con gli altri giacché cresce imparando e costruendo,

e soprattutto quando si tratta dell'apprendimento di una lingua straniera che necessita il contatto con gli altri (studenti o nativi) affinché, attraverso l'interazione, possa riaffermare le competenze e le abilità che lo rendano capace di esprimersi sia in forma orale che in modo scritto nella lingua di arrivo (L2/LS). Perciò, non è possibile scindere i risultati dell'apprendimento dai processi per cui si è portato a termine. Ma, da un altro punto di vista, bisogna intravedere l'importanza anche della qualità del processo, senza di cui i risultati non possono essere considerati rilevanti. Dunque, andare verso la costruzione dell'apprendimento attraverso la riflessione e il dialogo critico dei discenti, la cui personalità è l'elemento più importante in questo grande puzzle che è l'apprendimento/insegnamento, e trovare ingranaggio adeguato è il ruolo di tutti, insegnanti e discenti.

VIII.3 Il ruolo del docente nell'insegnamento informale

Insegnare è trasmettere informazione utile che si possa assimilare e diventare strumento di crescita e maturità. Insegnare a parlare una lingua diversa dalla propria vuol dire intraprendere una lunga strada di colori e sapori nuovi, e incluso, sconosciuti per i giovani che sono, in buona parte, i protagonisti del percorso. L'itinerario linguistico, perciò, è una nuova escursione che l'individuo realizza attraverso una serie di competenze, abilità e conoscenze, necessarie per acquisire una nuova maturità linguistica nella lingua d'arrivo; ed è un tragitto lungo e complesso che deve essere anche gradevole per raggiungere gli obiettivi prefissati.

I docenti, incaricati della guida del percorso didattico, devono essere forniti di strategie e di risorse valide, che alimentino l'interesse e siano capaci di coinvolgere i destinatari perché sia il percorso che i risultati siano gratificanti e stimolanti. Al

momento di iniziare il percorso didattico sia il docente che il discente devono valutare una serie di fattori e di caratteristiche che modificano continuamente la dinamica nella costruzione delle conoscenze. Il docente deve capire che l'insegnamento di qualsiasi disciplina deve adeguarsi agli interessi e al profilo della società in cui si propone e si mette in pratica. Deve, obbligatoriamente, fornirsi delle risorse più adeguate che permettano il raggiungimento degli obiettivi proposti. Deve agire seguendo le richieste del discente e riempiendo i bisogni della società odierna, una società nuova che ha sviluppato delle risorse più dinamiche e flessibili che facilitano la riuscita di un processo didattico molto più completo ed efficiente. Anche se si sviluppano delle strategie indirizzate a soccorrere il processo di apprendimento e insegnamento ci vogliono, necessariamente, delle competenze generali e specifiche su tutti i supporti del processo didattico. Nell'insieme delle competenze¹⁴⁸ necessarie per una conoscenza completa e organizzata è fondamentale includere la competenza tecnologica giacché sia le competenze comunicative che le competenze etiche ed intellettuali hanno perso efficacia davanti ai progressi della conoscenza che ormai gira intorno alle nuove

¹⁴⁸ Riguardo le nuove competenze tecnologiche, necessarie, per cambiare e rinnovare il percorso didattico dei nostri tempi, Galliani (2009: 99) allude al quadro completo di riferimento delle competenze del docente nell'uso delle ICT e del loro sviluppo (nella progressione da *aspirante* e *praticante* per arrivare a *consulente*) [...] Vengono individuate cinque tipologie di competenze relative:

1^a. alla *conoscenza* scientifica degli *ambienti di apprendimento* contestualizzati e dei relativi processi adattivi, reattivi, regolativi sia a livello individuale che collaborativo; 2^a. alle *abilità di utilizzo delle ICT nelle didattiche disciplinari* (reperimento, scelta e applicazioni dei software; siti web rilevanti, motori di ricerca e tesauri disciplinari; realizzazione e produzione di materiali didattici attraverso editor, ecc.); 3^a. alla *organizzazione scolastica e all'impatto delle ICT* sul modello istituzionale e sulla programmazione di istituto, con l'acquisizione di specifici strumenti e software per la gestione delle classi e dei servizi scolastici; 4^a. allo *sviluppo professionale personale* e dei *colleghi* attraverso attività blended di formazione in servizio, con metodologie di ricerca-azione coinvolgenti le classi; 5^a. all'*information haudling e alla collaborazione*, attraverso l'utilizzo della rete per l'accesso alle informazioni, per la condivisione delle informazioni prodotte direttamente, per la comunicazione interpersonale mediata da computer sincrona e asincrona, con il fine di costruire comunità di pratica di docenti.

tecnologie e all'informazione in rete. Questo vuol dire che la società è cambiata e che è finita l'era dell'individualismo e della educazione bancaria in cui il docente era l'unico trasmissore d'informazione e di conoscenze. Adesso, l'informazione è alla portata di tutti e tutti quanti sono capaci di trasformare codesta informazione in conoscenze, ma per riuscirne, ci vogliono delle basi fondamentali create nel nucleo delle competenze; principalmente "imparare a imparare" e a costruire, da sé, le proprie conoscenze secondo il bisogno di ogni individuo nel suo contesto di appartenenza sociale. Perciò l'uso corretto ed effettivo delle nuove tecnologie e, principalmente dei Social Network, nel processo di apprendimento e insegnamento permetterà al discente di avere la capacità di affrontare le esigenze della cosiddetta società della conoscenza. E, in questo processo, il discente deve essere indirizzato dal docente il quale farà uso delle sue abilità didattiche per costruire le competenze basiche e specifiche utili al discente: il saper fare e lo sviluppo di una serie di atteggiamenti che facilitano la riuscita degli obiettivi proposti e la risoluzione dei problemi a cui si affrontano nella vita reale. Perciò, educare e insegnare ad avere la capacità di risolvere ogni eventualità. In questo modo, si può dire che "la competencia comporta la articulación de múltiples recursos personales y contextuales para realizar una tarea con el propósito de lograr una respuesta satisfactoria a un problema planteado en un contexto determinado" (Rangel, 2015:237). In conseguenza, la formazione degli insegnanti nel campo delle tecnologie e intorno ai nuovi linguaggi *audiovisivi e multimediali*, deve essere determinante; e anche le competenze dell'*e-teacher* e dell'*e-tutor*.

Galliani (2009:100) parla di tre sfide, necessarie per definire il passaggio dall'insegnamento tradizionale all'insegnamento collaborativo con il supporto tecnologico alla base della nuova era della costruzione della conoscenza:

La prima sfida nel pensare l'educazione del domani è fare propri il concetto e la pratica dell'apprendimento aperto e flessibile, ridefinendo le categorie di spazio e tempo, comunque determinanti nella didattica in presenza, sul campo e on-line [...] La seconda sfida sta nel passaggio da un insegnamento basato sulle conoscenze curricolari ad una didattica centrata sulla costruzione sociale delle "competenze per la vita", attraverso comunità di discorsi e di pratiche, reali e virtuali nella società "connessa" in rete. L'innovazione degli "ambienti formativi" passa attraverso l'integrazione ricorsiva reale/virtuale (scuola-Internet), costruendo azioni educative radicate nelle comunità reali delle classi[...] La terza sfida, ma anche la grande chance della scuola e dei suoi attori, è quella di partecipare direttamente –attraverso le Tecnologie dell'Informazione (che trattano conoscenze e saperi) e della Comunicazione (che trattano linguaggio e relazioni sociali) – ai processi di produzione della cultura e non solo della sua trasmissione alle nuove generazioni [...]

Dunque, le nuove tecnologie ci costringono a dare un passo definitivo verso il futuro, essendo consapevoli della trasformazione pedagogica di cui ha bisogno il processo di insegnamento e apprendimento, dimodoché sia gli attori che i luoghi possano allinearsi in rete in detrimento "dell'ideologia della protezione" dell'insegnamento tradizionale e a favore dei saperi condivisi nei contesti globali e locali, in un continuo confronto con l'innovazione (in tempo reale) "dei saperi scientifici, umanistici e naturali, artistici, tecnologici e con le nuove domande dei saperi sociali, ma riguarda anche educatori-insegnanti-formatori, chiamati a confrontare finalità e metodi delle loro azioni formative [...] con una nuova trasparenza etica nell'esercizio della professione docente" (Galliani, 2009:101).

Il nuovo docente, o meglio ancora l'insegnante di oggi, è piano piano costretto ad abbandonare il ruolo basilico di esperto in contenuti per diventare facilitatore dell'apprendimento e somministratore di risorse e di applicazioni che rendano più accessibile l'esplorazione delle conoscenze e delle abilità dei discenti e l'apprendimento

autonomo; mediante una serie di attività critiche e facilmente applicabili. Da lì l'importanza che oggidi diamo all'apprendimento in rete (Calvani e Rotta, 1999: 9):

Le reti entrano nella nostra vita, permeano i nostri rapporti quotidiani; tra uomini e reti si formano nuove integrazioni capaci di evoluzioni proprie. Le reti modificano anche le forme della nostra conoscenza e danno luogo a nuovi contesti di apprendimento. Si parla sempre più di società della rete e/o della conoscenza e/o dell'apprendimento. Tra rete, conoscenza e apprendimento si stabilisce una sorta di osmosi. La società dell'informazione lascia il campo a una società della conoscenza in cui diventa centrale la ricerca dei contenuti per apprendimenti significativi, attraverso nuove forme di condivisione e di distribuzione, svincolate dai tradizionali limiti di spazio e di tempo. Nuovi riferimenti per la formazione brillano nella riflessione internazionale, attraverso espressioni quali *lifelong learning*, *open learning*, *distributed learning*.

Ma, è anche vero che tutte queste risorse e applicazioni cambiano costantemente, sono in continua evoluzione, perciò il docente deve aggiornarsi rapidamente e adeguarsi alle nuove forme con grande fatica e con molte ore di lavoro a disposizione, situazione abbastanza difficile per una buona parte del collettivo docente, se non per la maggioranza.

Per Calvani e Rotta (1999: 9) l'insegnamento in rete ha quattro dimensioni: "l'accesso all'informazione, il costruttivismo in rete, la comunicazione e l'organizzazione". Attraverso diversi canali si può accedere all'universo infinito dell'informazione ed essere in contatto con diverse forme di pensiero e di espressione in tutte le lingue.

Una volta che l'informazione si seleziona si inizia il processo di costruzione dei saperi secondo i bisogni e gli interessi degli apprendenti, che entra poi in contatto con la comunità e sbocca nell'interazione fra i membri scelti per finire con l'organizzazione¹⁴⁹

¹⁴⁹ [...] espressione con la quale comprendiamo tutte le situazioni in cui più soggetti entrano in rapporto reciproco avvalendosi delle reti per conseguire delle finalità comuni, previamente definite, come ad

definitiva dell'informazione, risolvere i problemi ed elaborare le conclusioni. Alla fine, con tutta questa informazione, l'alunno autonomo è capace di processarla, di distinguere fra fatti reali e finti, di riconoscere le fonti primarie e secondarie e di fare i paragoni. Tutto ciò fa sì che il discente riesca a formulare un'opinione e a difenderla, oltre a risolvere tutti i problemi in forma totalmente autonoma, in ciò che possiamo definire un comportamento responsabile, e che sarebbe il risultato di un processo lungo e complesso, ma soddisfacente; in cui intervengono sia i docenti sia i discenti costruendo insieme una rete di saperi condivisi, in un contesto che ormai conosciamo come la società della conoscenza e in cui il trinomio professore-alunno-tecnologia deve essere infallibile.

Il docente, perciò, ha una funzione molto importante nel processo di insegnamento e apprendimento: organizza i materiali, sceglie le risorse e le adatta al processo e al profilo degli allievi, propone gli obiettivi e le finalità dell'approccio didattico, definisce la metodologia da compiere. Tutti questi fattori devono essere produttivi e seguire un percorso comunicativo e pragmatico con uno sbocco apertamente utilitario e pratico; giacché si tratta di studiare una lingua che posteriormente deve essere utilizzata in determinati contesti sociali, e avere le competenze, per riuscire a raggiungere tutti gli atti linguistici necessari nella comunicazione.

La lingua d'arrivo deve essere esaminata sul campo di percorso e rivelarsi utile, altrimenti perde la sua natura sociale e interculturale. Perciò, insieme ai discenti, i principali protagonisti del processo didattico, anche i docenti, devono identificarsi

esempio prendere una decisione, riflettere su un problema o seguire una sperimentazione comune confrontando i dati. In questo ambito si colloca anche la formazione in rete, per lo più affrontata oggi in un'ottica cooperativistica e costruttivistica (Calvani e Rotta, 1999: 9).

sensibilmente con il profilo accademico e stabilire i parametri dell'itinerario linguistico. I docenti, pertanto, devono essere preparati e, soprattutto, aggiornati. Gli alunni appartengono ad epoche diverse e hanno bisogno di essere stimolati e soddisfatti nelle sue esigenze didattiche. Non sono gli insegnanti chi dettano le regole. Codesti devono essere elastici e mutabili secondo la situazione, il contesto e il profilo degli allievi. Il docente deve trasformare la sua metodologia d'insegnamento perché è obbligato a soddisfare le necessità degli allievi e ad adeguarsi alle dinamiche di studio e di apprendimento. Anche gli spazi devono subire delle trasformazioni significative purché il processo didattico sia effettivo e non condizionato dalla convenzionalità. Per riuscirne, i docenti devono adeguarsi ai tempi e alle circostanze. Oggi, le nuove tecnologie hanno un ruolo predominante nella didattica delle lingue: è più facile e stimolante imparare attraverso la comunicazione diretta con gli individui che si muovono in un contesto linguistico determinato piuttosto che ripetere dei contenuti senza uno sbocco pratico come è stabilito in modo tradizionale. La lingua non è soltanto una struttura di elementi; è anche e principalmente un modo di essere, un modo di vivere, un modo di pensare e un modo di agire. È per questo che dobbiamo essere preparati e preparare il sistema, anzitutto per imparare a imparare e si impara facendo, costruendo. Da lì l'effettività del costruttivismo¹⁵⁰ di fronte allo strutturalismo¹⁵¹

¹⁵⁰ Secondo l'epistemologia costruttivista il sapere non esiste indipendentemente dal soggetto che conosce, conseguentemente imparare non significa apprendere la "vera" natura delle cose, possedere cioè una fotografica ed oggettiva "rappresentazione" del mondo esterno. Si tratta piuttosto di operare una soggettiva costruzione di significato, a partire da una complessa rielaborazione interna di sensazioni, conoscenze, credenze, emozioni che non hanno in sé ordine o struttura, sulle quali si orienta la nostra attenzione. Questo processo è allo stesso tempo permesso e condizionato dal linguaggio, culturalmente, socialmente e storicamente contestualizzato.

(http://www.costruttivismoedidattica.it/teorie/teorie_introduzione.htm; visualizzato il 2 dicembre del 2016).

linguistico. Partendo da queste prospettive, l'insegnamento della lingua d'arrivo deve appoggiarsi in molte risorse, metodi e strumenti e deve innestarsi nel canale adeguato per riuscirne. Le nuove tecnologie e, soprattutto, i Social Network contribuiscono a potenziare la metodologia da utilizzare per favorirne l'assimilazione sociolinguistica e culturale.

Il lavoro in rete facilita l'acquisizione del vocabolario in modo spontaneo; giacché è trasmesso direttamente attraverso la comunicazione attiva, in un processo d'immersione linguistica e culturale, in cui l'incontro fra lo studente e gli altri interlocutori, siano madrelingua o no, fortifica le abilità e alimenta le competenze fino al raggiungimento di codeste ultime. Il processo naturale fa sì che imparino fra di loro stimolando, allo stesso tempo, il processo didattico, in un ambiente informale, gradevole e aperto, senza barriere di nessun tipo. E il docente deve essere la figura che guida il processo. Il suo intervento, misurato e strategico, deve moderare i tempi di partecipazione e preparare il terreno per la posteriore valutazione della quale deve essere soltanto un indicatore. La sintassi, la fonetica y la ortografia fanno parte dell'insieme di contenuti che si acquisiscono spontaneamente nel processo in rete. Non sono una priorità teorica bensì una necessità pratica che si consegue grazie all'interazione fra i discenti nel contesto linguistico scelto. Il docente, preparato e sicuro dell'utilità del materiale e delle risorse messe a disposizione degli alunni, inizia il processo. Non senza prima, però, assicurarsi di conoscere bene la metodologia che deve utilizzare, previa preparazione e formazione

¹⁵¹ Teoria e metodologia affermatesi in varie scienze dal primo Novecento, fondate sul presupposto che ogni oggetto di studio costituisce una struttura, costituisce cioè un insieme organico e globale i cui elementi non hanno valore funzionale autonomo ma lo assumono nelle relazioni oppositive e distintive di ciascun elemento rispetto a tutti gli altri dell'insieme. (<http://www.treccani.it/enciclopedia/strutturalismo/>; visualizzato il 2 dicembre del 2016).

professionale e tecnologica. Borromeo (2016:43), ad esempio, spiega le ragioni per cui le reti sociali sono una buona scelta per imparare una lingua straniera:

Primeramente se puede observar que los usuarios de las redes sociales, jóvenes en su mayoría, las ven como una forma distinta en que se puede aprender un idioma. Es decir, existe una ventaja al mostrar a las redes sociales como una forma externa de aprender, de manera que el estudiante puede realizar una actividad que ejecuta de forma constante, en distintos lugares, horas y dispositivos, mientras socializa, conoce nuevas personas o interactúa con las ya conocidas, además de que practica o aprende un idioma. Este cambio de paradigma de un sistema social hacia un uso más enfocado al aprendizaje podría permitir al estudiante una combinación de actividades que le permiten practicar mientras está fuera de clase con material obtenido por el propio estudiante [...] Otro motivo, y quizá uno de los motivos más fuertes para su implementación, es el hecho de que gran cantidad de personas poseen una cuenta en una red social. *Facebook* es la red social más utilizada, contando con un aproximado del 71% del total de los usuarios de Internet (Pew Research Center, 2014).

VIII.4 L'apprendimento informale

I Social Network facilitano il lavoro comunitario stabilendo dei collegamenti didattici fra i membri dei gruppi di studio, in ciò che si può chiamare l'apprendimento informale; cioè, imparare costruendo, paragonando e condividendo, in un contesto familiare, amichevole e il più vicino possibile agli interessi degli apprendenti. Perciò, una comunità di apprendimento si può definire come un gruppo di persone che impara utilizzando le risorse comuni che fanno parte dello stesso spazio virtuale, in questo caso, Rete Sociale. I protagonisti del processo di apprendimento partecipano attivamente sviluppando delle svariate attività che riguardano diversi temi di interesse del loro ambiente quotidiano.

Le cosiddette comunità di apprendimento si caratterizzano, dovuto a che hanno un ambiente gradevole e vicino allo studente che contribuisce ad arricchire l'apprendimento; le risorse di cui dispone favoriscono la costruzione sociale delle conoscenze; si sviluppa l'apprendimento condiviso e collaborativo; dispone di molteplici prospettive di progresso didattico, aperte a migliorare l'apprendimento delle lingue straniere fra i membri di uno stesso gruppo di studio o incluso, fuori, entrando in contatto con altre comunità; nel caso specifico dell'apprendimento delle lingue se si vuole mettere in contatto con i madrelingua, ad esempio. Un'altra caratteristica della comunità in rete è che ogni membro deve gestire il suo proprio apprendimento, attraverso il dialogo, la comunicazione, lo scambio culturale e la condivisione dei saperi, a beneficio dell'interessato e degli altri, nella catena di collaborazione che fornisce, in modo naturale, l'apprendimento comunitario e virtuale in rete. Inoltre, l'interazione permette ai membri della comunità di apprendimento, lo scambio continuo di informazioni e di conoscenze rilevanti riguardo gli argomenti di studio messi in pratica e l'acquisizione di saperi in maniera semplice e stimolante. È, in poche parole, una metodologia di insegnamento e apprendimento di natura apertamente democratica e popolare che trasforma i modelli tradizionali strettamente chiusi e strutturali.

Al riguardo, scrive Roberto Trinchero (2014:12):

In un ambiente di apprendimento lo studente “entra”, si guarda intorno, percepisce lo spazio culturale e sociale in cui si trova, crea in questo spazio la propria esperienza e la dota di significato in modo tanto più ricco e articolato, quanto più aumenta la competenza e la consapevolezza di essa da parte del soggetto che vi interagisce [...] Dovrebbe sostenere la costruzione attiva (apprendimento come processo costruttivo e intenzionale) e collaborativa della conoscenza, attraverso la negoziazione sociale (apprendimento come processo sociale), più che la semplice riproduzione. Dovrebbe poi alimentare pratiche riflessive (apprendimento come processo autoriflessivo),

proponendo compiti autentici e contestualizzando gli apprendimenti (apprendimento come processo situato). In aggiunta, è necessario sottolineare come la Rete sia ormai entrata nell'universo quotidiano di molti di noi, che con Internet si informano, comunicano, acquistano, e che quindi un'ulteriore caratteristica degli ambienti di apprendimento telematici è, almeno per questi soggetti, la contiguità con altri processi della vita quotidiana.

In questi termini, ci riferiamo all'apprendimento informale, ma è preciso approfondire nella terminologia specifica presente nell'analisi che fa Roberto Trinchero degli ambienti di apprendimento in rete. La nuova disposizione delle strutture fisiche, aperte, senza ostacoli e illimitate fa possibile l'aula sociovirtuale dell'apprendimento collaborativo, in rete, che permettono oggidi le Reti Sociali grazie alla loro flessibilità e sociabilità; “fanno quindi sorgere nuove istanze di valutazione dell'apprendimento, nella misura in cui realizzano le istanze suddette, modificando il contesto di aula in cui si svolge la formazione tradizionale” (Trinchero, 2014:13). L'aula sociale, quindi, costituisce un nuovo spazio in cui si trovano le risorse, si acquisiscono le competenze e si raggiungono sia gli obiettivi didattici e culturali sia gli interessi accademici degli alunni. Tutto ciò incatenato dai saperi essenziali, la ricerca delle abilità linguistiche e lo stimolo comune verso l'apprendimento come fine unico e personale.

L'insegnante trascina lo studente verso la strada della curiosità e l'interesse e lo fa scoprire piano piano i saperi che cerca e necessita. A questo spazio denomina Trinchero *Apprendimento come processo sociale*. È un mondo elastico in cui gli apprendenti cercano le conoscenze e si muovono in uno spazio sociale, “costituito da segmenti di sapere che gli autori mettono a disposizione del pubblico e da luoghi virtuali in cui instaurare momenti di interazione diretta (Trinchero, 2014:14) che scatenano la produzione orale e scritta e sviluppa tutte le abilità linguistiche. Dalla possibilità di

ascoltare audio e video di diversa natura linguistica e socioculturale all'organizzazione e produzione di testi scritti e orali. Le limitazioni dell'aula tradizionale si riducono totalmente in uno spazio senza barriere in cui tutto è possibile: è possibile insegnare attraverso le immagini; è possibile trasmettere la lingua viva e reale che parlano i madrelingua in diretta; è possibile correggere in linea la sintassi e l'ortografia, aprendo altri spazi virtuali e collegandoli alle Reti Sociali in cui si muove il gruppo collaborativo; è possibile creare molteplici testi orali in questione di pochi minuti e caricarli in un unico spazio comune a tutti; è possibile tutto ciò che prima non era possibile e non si credeva che potesse esistere. In questo spazio l'apprendimento si acquisisce *come un processo attivo e intenzionale*, contrario alla metodologia tradizionale in cui ognuno, solitario, costruisce i suoi propri saperi scollegato dal resto del mondo e con poche possibilità di risolvere i dubbi. Ma, adeguarsi al nuovo processo di apprendimento non è facile, per arrivarne (Trincherò, 2014:15):

[...] il discente dovrebbe superare una sorta di “inerzia della mente”, la quale porta spesso i soggetti a preferire la ricerca di conferme alle proprie ingenue “visioni del mondo” alla costruzione di visioni del mondo alternative, maggiormente ampie e fondate. Al soggetto disponibile alla messa in discussione dei propri modelli, aperto alla pluralità di strategie operative e pronto all'uso di molteplici modalità di rappresentazione, l'e-learning offre strumenti utili per diventare il soggetto primario del proprio apprendimento. Muovendosi nello spazio virtuale, egli può esplorare conoscenze, sperimentare nozioni attraverso laboratori virtuali, vivere esperienze con altri soggetti in spazi condivisi di comunicazione, sincroni e asincroni, costruire conoscenze e significati formulando collegamenti tra saperi diversi.

Ma l'apprendimento deve essere anche *un processo costruttivo* nel senso che il discente è capace di rielaborare il materiale proposto dal docente, commentarlo, contrastarlo con le opinioni di altri autori e sottometterlo a discussione fra i membri della comunità virtuale di studio. E in essa, interagire con gli altri membri, elaborare i propri concetti e

arrivare alle proprie conclusioni. Imparare da tutti e costruire i saperi condividendo le conoscenze è una forma di far sentire la propria voce e rispettare l'opinione degli altri, costruendo uno spirito critico aperto nel quale ogni sorta di conoscenza trova spazio e la mente diventa un mondo elastico e aperto capace di produrre e di contrastare, arricchendo in questo modo il bagaglio linguistico e culturale acquisito durante el processo didattico.

Costruire a partire dalle minime conoscenze e crescere attraverso i contatti e lo scambio comune (Trincherò, 2014:16):

I materiali didattici proposti dal docente dovrebbero essere considerati come il punto di partenza per l'esplorazione e la rielaborazione personale e collettiva, piuttosto che il punto di arrivo oltre il quale non andare. La conoscenza dovrebbe nascere dalla mediazione operata dalla comunità di apprendimento tra i materiali proposti dal docenti e quelli che i discenti possono autonomamente reperire in rete, [...] mediazione che prende forma nelle interazioni e negli scambi comunicativi. L'allievo dovrebbe essere poi stimolato alla rielaborazione personale del sapere reperito in rete, anche attraverso la costruzione di artefatti cognitivi.

Un'altra caratteristica dell'apprendimento sociovirtuale e collaborativo è la poca o nulla linearità¹⁵² del processo didattico, a differenza dell'insegnamento tradizionale in cui la lezione frontale è alla base di tutto. Il percorso collaborativo porta l'allievo ad esplorare molteplici mondi e forme di imparare e lo avvicina così alla pluralità, cercando sempre

¹⁵² Si tratta dell'apprendimento come proceso non lineare in cui la linearità lascia il posto alla pluralità di percorsi e di alternative. Questo carattere reticolare, complesso, ricorsivo, riflette la complessità tipica dei compiti autentici, tratti dal mondo reale, per i quali spesso non esiste un'unica soluzione, ma ne sono possibili molteplici, ciascuna con i suoi pro e i suoi contro e una sua coerenza con determinate linee di pensiero e di azione. Le rappresentazioni della conoscenza utilizzate nei materiali didattici devono riflettere questa non linearità e pluralità di percorsi (Trincherò, 2014:17).

delle alternative agli argomenti e alle metodologie proposte così come alle tematiche e ai suggerimenti del docente; giacché esse non è altro che un componente in più del processo in cui gli allievi sono i protagonisti e gli attori del tessuto cognitivo.

L'apprendimento in rete, oltre ad avere un carattere chiaramente sociale e collettivo, fa parte di un processo di autoriflessione¹⁵³ sul proprio apprendimento, sulla correzione e sulla valutazione delle conoscenze che non si può fare nell'insegnamento tradizionale chiuso tra le barriere dell'individualismo. L'allievo, anzitutto, deve conoscere gli obiettivi e i materiali che faranno parte del suo percorso didattico e su queste risorse deve costruire, in modo plurale e infinito, la rete di conoscenze che lo porteranno al raggiungimento degli obiettivi e alla soddisfazione personale. Nel processo di apprendimento e insegnamento delle lingue straniere deve creare degli ambienti culturali di scambio che vanno oltre le frontiere locali. Dovrebbe contattare direttamente i madrelingua e stabilire uno scambio comunicativo ampio, rispettoso e pragmatico che gli permetta di conoscere da vicino, e immerso nella quotidianità della lingua di arrivo, gli ingranaggi linguistici che sviluppano le abilità scritte e orali ma principalmente la capacità di esprimersi correttamente e in modo naturale.

¹⁵³ In quello che si considera *apprendimento come proceso autoriflessivo* l'allievo può navigare attivamente e costruttivamente nell'oceano di sapere messo a disposizione dalle reti telematiche. Lo studente deve essere informato in anticipo sugli obiettivi che deve raggiungere e questi obiettivi non devono essere vaghi o generici, ma quanto più dettagliati possibile. Sarà poi lo studente, ovviamente guidato nelle fasi iniziali dal tutor o dall'interazione con i propri pari, a decidere gli argomenti sui quali soffermarsi, le priorità conoscitive, le necessità di approfondimento, in vista del raggiungimento degli obiettivi che il docente ha dichiarato esplicitamente in anticipo (Trincherò, 2012:18).

Quando, nell'insegnamento di una lingua straniera, si parla di azione vuol dire proporre lo svolgimento di un'attività in un contesto determinato¹⁵⁴; ma deve essere un'azione che si sviluppa all'interno di un ambiente sociale con un gruppo di personaggi che vivono le scene reali del loro proprio comportamento socioculturale. La lingua non può essere una struttura artificiale senza scenario naturale. In questo modo non ha senso perché non si possono acquistare mai le abilità e le competenze necessarie per l'interazione nei contesti reali in cui l'apprendente deve mettere in pratica la lingua d'arrivo. Le reti, come forma di insegnamento, permettono la creazione dei contesti e il collegamento con gli interlocutori perché gli atti linguistici si possano mettere in pratica.

È l'universo delle reti telematiche ad avere un ruolo rilevante nel determinare i contesti in cui gli studenti compiono le proprie esperienze, nell'identificare i referenti verso i quali il loro sapere assumerà valore, ma anche nell'aiutare a ricostruire i contesti in cui un dato sapere ha avuto origine e trova concreta applicazione. La rete può quindi aiutare il discente in quest'operazione di contestualizzazione dei saperi che sta sviluppando, abituandolo a lavorare con i supporti tecnologici che dovrà comunque utilizzare nella sua vita lavorativa, oltre che in quella quotidiana. (Trincherò, 2014: 19).

Continuando con l'insegnamento informale si può dire che imparare una lingua non entra ormai nell'atmosfera dell'insegnamento tradizionale ma “è legato al compiere esperienze in un universo mediale” (Trincherò, 2014:20). Cioè, fa parte della vita quotidiana¹⁵⁵ dei discenti, dai videogames ai Social Networks, nell'universo digitale e virtuali in cui vivono immersi i giovani e, ormai, anche gli adulti. È il nostro tempo e l'insegnamento non può mai essere slegato dal contesto e dalla storia in cui l'essere umano porta a termine le sue funzioni linguistiche. Perciò “ le istanze valutative

¹⁵⁴ *Apprendimento come proceso situato* (Trincherò, 2014:19).

¹⁵⁵ *Apprendimento come proceso contiguo con altri processi della vita quotidiana* (Trincherò, 2014:20).

riguardano la capacità dello studente di non separare mondo dell'apprendimento e mondo della vita quotidiana, ma di portare le esperienze positive che egli compie con i *media* della sua vita di ogni giorno all'interno del mondo dell'apprendimento e viceversa, creando un continuum fra i due mondi" (Trincherò, 2014:20) in cui lo studente realizza le sue funzioni comunicative perché l'insegnamento non può essere isolato dall'ambito sociolinguistico e pragmatico nel quale sviluppa sia le competenze che le abilità, in contatto con le risorse necessarie che si fondono con la vita quotidiana.

La didattica delle lingue straniere e qualsiasi altro tipo di didattica deve seguire un approccio che porti lo studente all'interazione con gli insegnanti, con i compagni di classe e con qualsiasi altro individuo, che fornisca e condivida informazioni e conoscenze. È un sistema che necessita l'appoggio sia degli insegnanti – che devono essere preparati e aggiornati – sia dei centri di studio che devono propulsare il progresso metodologico con l'inserimento delle nuove tecnologie, anche se comporta dei costi alti. È assolutamente conveniente e utile nella società delle comunicazioni. Oggi, la didattica deve andare incontro agli interessi dei nuovi discenti, ormai nativi digitali, e perciò esigenti di avanguardie. Non si può continuare nel passato facendo finta di non capire e ignorando le risorse che domandano i protagonisti del processo. Gli apprendenti hanno bisogno di muoversi nei loro contesti pratici e di mettere in pratica le loro abilità tecnologiche. Perciò, sono i docenti coloro che devono guidare il processo sviluppando, anzitutto, la competenza digitale.¹⁵⁶ E, in questo modo, inserire il dinamismo e

¹⁵⁶ La competenza digitale consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet. La competenza digitale presuppone una solida consapevolezza e conoscenza della natura, del ruolo e delle opportunità delle TSI nel quotidiano: nella vita privata e sociale come anche al lavoro. In ciò rientrano le

l'informalità nell'insegnamento, facendo parte di un processo attivo in cui la finalità immediata è la "costruzione di conoscenze" e la consecuzione di competenze e abilità fondamentali nel dominio della espressione orale e della espressione scritta, che il discente deve saper utilizzare nell'interazione al momento di mettere in pratica, nei contesti reali, le conoscenze linguistiche acquisite nel processo di insegnamento e apprendimento; giacché nessun soggetto linguistico è un essere isolato, bensì, un costruttore di contenuti e di saperi in società, con gli altri e per gli altri, in modo collaborativo e cooperativo; cioè, in rete. Pertanto, la didattica dovrebbe essere, secondo Daniele Santalucia (2015:158):

[...] una didattica consapevole dei mutati stili cognitivi e di apprendimento e quindi disponibile a considerare modalità che si sono sviluppate attraverso l'esposizione al digitale nel vissuto personale e sociale di discenti e docenti, con tutte le dinamiche correlate. Fondamentalmente, però, una didattica dove gli attori siano disponibili ad accettare orizzonti affatto nuovi, con definizioni che aprono finestre chiarificatrici in merito [...]

Senza dimenticare che i discenti di oggi hanno esigenze diverse perché "gli stili di apprendimento delle nuove generazioni sono mutati" (Santalucia, 2015:159) e perciò il sistema intero ha l'obbligo di modificare gli atteggiamenti e di inserire le nuove risorse per migliorare la qualità dell'insegnamento e arrivare, in modo più efficace, alla trasmissione dei saperi in una nuova dimensione sociale e linguistica; inserendo anche

principali applicazioni informatiche come trattamento di testi, fogli elettronici, banche dati, memorizzazione e gestione delle informazioni oltre a una consapevolezza delle opportunità e dei potenziali rischi di Internet e della comunicazione tramite i supporti elettronici (e-mail, strumenti della rete) per il lavoro, il tempo libero, la condivisione di informazioni e le reti collaborative, l'apprendimento e la ricerca. Le persone dovrebbero anche essere consapevoli di come le TSI possono coadiuvare la creatività e l'innovazione e rendersi conto delle problematiche legate alla validità e all'affidabilità delle informazioni disponibili e dei principi giuridici ed etici che si pongono nell'uso interattivo delle TSI. (Consiglio di Europa: 2006, in: Santalucia, 2015:159-160).

le immagini, gli audio e le *emoticons*, che ne fanno anche parte dell'insegnamento informale.

In questo senso i Social Network hanno un ruolo molto importante nella condivisione dell'informazione, facilitando la collaborazione fra gli utenti; cioè, i discenti che sono collegati virtualmente. Ma, la virtualizzazione dell'informazione è anche la trasposizione della quotidianità dei protagonisti del processo. Le lingue, principalmente, hanno bisogno di questo supporto tecnologico e umano per diventare dinamiche e interattive e raggiungere, così, l'obiettivo comunicativo che le caratterizza. Il Consiglio di Europa (2006, in: Santalucia, 2015:160) sottolinea un insieme di abilità che devono sviluppare gli utenti per fare effettivo il processo didattico e per mettere in pratica, in modo adeguato, le nuove tecnologie:

Le abilità necessarie comprendono: la capacità di cercare, raccogliere e trattare le informazioni e di usarle in modo critico e sistematico, accertandone la pertinenza e distinguendo il reale dal virtuale pur riconoscendone le correlazioni. Le persone dovrebbero anche essere capaci di usare strumenti per produrre, presentare e comprendere informazioni complesse ed essere in grado di accedere ai servizi basati su Internet, farvi ricerche e usarli. Le persone dovrebbero anche essere capaci di usare le TSI a sostegno del pensiero critico, della creatività e dell'innovazione.

Queste abilità, in principio, dovrebbero essere acquisite dai docenti e dai discenti allo stesso tempo per riuscire a coordinare il processo di apprendimento e insegnamento; però, in realtà non è facile da gestire. Sia i docenti che i discenti, a volte, sono molto lontani dalle conoscenze e dall'uso delle diverse risorse e piattaforme. Se, invece si tratta di usare le Reti Sociali con finalità didattiche, c'è ancora molta strada da percorrere. Sebbene è vero che queste risorse sono più facili da usare e da capire non si riesce ad ammettere il suo uso didattico giacché l'insegnamento, purtroppo, si

percepisce ancora a trasmissione formale, seguendo gli schemi e le strutture tradizionali, in assenza di contesti, di collegamento, di costruzione comunitaria dei saperi e di condivisione delle conoscenze e dell'informazione, tramite la ricerca e sviluppando sia gli interessi sia la motivazione di ciascun individuo per poi farlo diventare gruppale; e perciò, collaborativo e cooperativo.

L'uso dei Social Network facilita la condivisione di documenti (in formato word e pdf), ma anche la diffusione di altri siti web, piattaforme e-learning e immagini dovuto allo spazio illimitato che offre. Qualsiasi altra piattaforma ha un limite, e soprattutto, per caricare le immagini che sono, generalmente, molto pesanti. Queste caratteristiche snelliscono le difficoltà e creano uno spazio ideale per mettere in pratica il processo didattico di apprendimento e insegnamento; malgrado le incredulità di buona parte di utenti che ancora non hanno scoperto tutte queste possibilità di sfruttamento.

Negli anni trascorsi dall'avvento dei primi ambienti didattici e nello sviluppo continuo delle piattaforme *open source*, c'è stato quello che alcuni definiscono l'"avvento" dei social network, innanzitutto di *Facebook*. Una delle politiche più interessanti, dal punto di vista digitale, di questo ambiente sociale online (certamente il più diffuso nel mondo) è stata quella di semplificare all'utente la gestione del profilo e delle pagine che può autonomamente creare e caratterizzare da vari punti di vista. Questo ha ingenerato, anche, una "generalizzazione" dei sistemi di condivisione di contenuti online, con scelte che spesso hanno fatto e fanno riferimento a quelli adottati da *Facebook*, tanto da creare automaticamente quella che potremmo definire una sorta di "competenza digitale-sociale" diffusa negli utilizzatori (Santalucia, 2015:172).

In effetti, le potenzialità didattiche di *Facebook* si devono ancora sviluppare, fino alla dimostrazione che è possibile insegnare e imparare in rete, con gli altri e appropriandosi di tutte le risorse possibili esistenti nel web, senza limite, giacché è lo spazio più ampio e condiviso che esiste attualmente. Questo avvicinamento ai Social Network ci permette

di entrare in contatto con la sociologia pragmatica¹⁵⁷ “nell’opposizione tra l’individuale ed il collettivo” nella messa in scena della “controversia” che fa parte della discussione o interazione dei gruppi per arrivare alla formulazione di conclusioni in cui l’intero collettivo affronta le proprie convinzioni. I singoli individui non imparano dal concetto primario bensì dai risultati dopo le critiche e discussioni dei gruppi di dibattito; per cui il concetto diventa bagaglio culturale e risorsa sociale.

VIII.5 Lingue e culture in rete nel processo di apprendimento e insegnamento

In quanto all’apprendimento e insegnamento di una lingua straniera, che è tutto sommato il foco d’interesse del nostro studio, bisogna dire che i Social Network facilitano l’interazione fra i discenti e sviluppano sia le abilità scritte che le orali, senza essere condizionati dallo spazio né dal tempo come occorre nelle aule tradizionali. E l’interazione, è uno dei componenti necessari per l’acquisizione di una lingua seconda o straniera. In questo contesto accademico i Social Network “proveen un ambiente de aprendizaje consistente con los principios del constructivismo social de Vygotsky, en donde las relaciones con otros aprendices más capaces les permiten alcanzar su potencial por medio del aprendizaje significativo y la co-construcción del conocimiento” (González e Mayora, 2013:68). Dovuto, anche, alla familiarità con

¹⁵⁷ La sociologia pragmatica è intesa come una risposta alle teorie critiche della tradizione marxista e propone una riformulazione di una ricerca critica nel campo delle scienze sociali, contraddistinta dalla liberazione dell’oggetto o del campo di studio dalle grandi separazioni e opposizioni caratterizzanti la sociologia classica. In primo luogo, la sociologia pragmatica cerca di spostare la tradizionale opposizione tra l’individuale ed il collettivo; inoltre, prendendo atto dell’entrata in crisi delle categorie sociologiche classiche quali la classe sociale, lo statuto, il ruolo, la cultura, la società, il potere, apre la porta a degli strumenti analitici che possano tenere conto di una pluralità di modi di partecipazione di umani e non umani.

(Musiani, 2010: 171).

questo tipo di risorsa e allo stimolo che le tecnologie offrono ai giovani. In questo modo, diventano degli strumenti ideali per il percorso didattico della lingua d'arrivo.

Se cerchiamo i precedenti che riguardano l'uso didattico dei Social Network, nel 2009 Harrison e Thomas, adoperarono un approccio etnografico per studiare l'uso della rete sociale *Livemocha* fra un gruppo di studenti in una università giapponese. Volevano misurare i risultati ottenuti nell'apprendimento e insegnamento della lingua inglese come lingua straniera. Tutti i partecipanti avevano un livello avanzato della lingua d'arrivo. I risultati ottenuti dimostrarono che i partecipanti utilizzavano la rete sociale per scambiare rapporti di amicizia con altri parlanti della L2, incrementando così le opportunità di esposizione e di pratica. Attraverso l'uso di questa rete sociale, i partecipanti “se involucraron en experiencias que permitieron que la “mediación”, elemento clave para el aprendizaje dentro de la teoría del constructivismo social, tuviera lugar a través de la negociación de significados y la interacción participante-participante” (González e Mayora, 2013:70). Alla fine, gli autori prima menzionati, conclusero la loro sperimentazione con la reconsiderazione dei ruoli sia dei docenti sia dei discenti. Cioè, è necessario adoperare spazi aperti e tempi più flessibili, oltre l'aula tradizionale e verso la finestra sociale della costruzione dei saperi collettivi e informali.

L'insegnamento delle lingue e perciò delle diverse culture che ne fanno parte si fonda nella controversia dei significati; cioè, intorno ad una situazione, in cui agiscono i componenti della comunità culturale sia della lingua d'origine sia della lingua di arrivo. Il meccanismo si attiva attraverso i parametri sociali, linguistici e pragmatici degli ambienti in cui si muovono gli individui che ne fanno uso. E i modelli linguistici sorgono direttamente dagli elementi sociali che si intrecciano producendo la

risposta alla controversia; e la somma di risposte crea la catena linguistica delle soluzioni che sono possibili nella comunità pragmatica in cui i saperi si confrontano fra di loro. A questo punto l'individuo non è più il prodotto di un processo sociale bensì il gruppo o la comunità di persone che interagiscono nella costruzione delle risposte e delle conclusioni. La comunità di apprendimento costruisce in base alla discussione e alla controversia dei concetti e dei quesiti; l'individuo isolato non costruisce ma si allontana come un punto minimo nell'immensità dell'universo. La comunità invece cresce nell'interazione delle risposte e si confronta con gli altri prima di produrre le conclusioni finali. Insieme, è possibile costruire in base a certezze e probabilità, con meno possibilità di errori. Perciò, il lavoro in rete è costruttivo affinché metta a confronto varie possibilità e ne discute i risultati, non succede lo stesso con il lavoro individuale che non può essere confrontato né discusso. Per Francesca Musiani (2010:174):

Il primo passo dell'insegnamento è far comprendere il termine "controversia" nel suo significato operativo: in questo contesto, non come riferimento ad una situazione di polemica nel senso comune del termine, ma piuttosto a un dibattito il cui oggetto è, almeno parzialmente, costituito da conoscenze tecniche o scientifiche non ancora accertate. Pertanto, gli studenti vengono invitati a cercare situazioni in cui le incertezze e le messe-in-discussione proprie del sociale, del politico e del morale non vengano ridotte, bensì, al contrario, sottolineate ed ampliate da elementi tecnici e scientifici. Nel quadro dell'insegnamento relativo alle controversie, si cerca quindi di fornire all'allievo gli strumenti teorici e pratici necessari a rendere conto di queste incertezze, più che di in-formarlo o di illustrare gli aspetti sociali inerenti alle attività e ai prodotti scientifici e tecnologici. Ad una formazione che propone una guida per orientarsi nel complesso quadro delle relazioni tra scienza, tecnologia e società, si aggiunge dunque una dimensione supplementare, che consiste nell'apprendere a percepire le difficoltà inerenti allo stesso processo di orientamento, ed a sviluppare l'abilità di tenere queste difficoltà in debito conto quando si affrontino in situazione professionale controversie di generi differenti.

Vuol dire imparare dalla critica costruttiva, dall'insieme di valutazioni, collegati in comunità che hanno gli stessi obiettivi e le stesse finalità, in contesti sociali reali e in contatto con i protagonisti di ogni atto linguistico. Si tratta di mettere in pratica l'insegnamento mediante la conoscenza del mondo che gira intorno agli elementi che interessano ai discenti perché la lingua deve essere vissuta come l'insieme culturale che la caratterizza e perciò con tutte le connotazioni socioculturali e geolinguistiche necessarie, nello stretto contatto con la pragmatica senza di cui non è possibile mettere in pratica gli atti linguistici. Perciò "gli allievi devono essere disposti a trovare categorie specifiche, più adatte a riflettere accuratamente i punti chiave della controversia, e servirsene a loro volta per elaborare la loro comprensione dei nodi critici del suo sviluppo" (Musiani, 2010:179). In una catena in cui la critica e la costruzione, con l'appoggio collettivo, costruisce le conoscenze a cui vanno incontro i discenti nella loro ricerca. "Infine, il metodo pragmatico di descrizione delle controversie fornisce la possibilità di valutare criticamente le informazioni a disposizione dello studioso quando esse si trovino in conflitto e le sue fonti non siano immediatamente tracciabili" (Musiani, 2010:179).

L'uso delle Reti Sociali nell'apprendimento/insegnamento delle lingue straniere apre una nuova prospettiva verso il trasferimento delle conoscenze a livello collaborativo e grupale, permettendo l'incremento della creatività e la capacità analitica dei discenti. Con *Google +*, ad esempio, gli alunni hanno la possibilità di lavorare e interagire in comunità chiuse a un certo numero di studenti, dello stesso livello o della stessa classe e con gli stessi interessi didattici. È una risorsa abbastanza semplice da gestire e coordinare. È sufficiente con aprire un conto in *Gmail* e l'insegnante gestisce

l'intervento degli alunni tramite invito e organizzazione dei membri nelle rispettive comunità di apprendimento, che secondo Haro Ollé (2010:78):

Una implicación personal de este tipo asegura que el aprendizaje no es algo meramente pasivo, puesto que los alumnos saben que pueden aportar conocimientos al resto de los compañeros. El objetivo ideal sería poder crear comunidades de práctica donde el profesor actuase a modo de guía estando la comunidad virtual, formada por los propios alumnos. Los factores de éxito expuestos antes deben respetarse también en las comunidades educativas. El profesor como moderador, animador de la actividad, estando muy atento a las necesidades de sus alumnos son factores que ayudarán a que el grupo acabe siendo un grupo natural, al que los alumnos acuden para resolver sus dudas, problemas y dificultades [...] Las redes sociales pueden ayudar en esta tarea a través de los grupos, los foros de discusión y los sistemas de mensajes donde alumnos y profesores pueden interactuar libremente.

In questo tipo di comunità virtuali il processo di apprendimento e insegnamento segue il principio costruttivista del lavoro collaborativo, sviluppando tutte le abilità e le competenze linguistiche, tramite i testi scritti e orali; cioè, articoli, riassunti, critiche, opinioni, aneddoti, descrizioni, paragoni, ascolto e produzione di video e di audio, tutto quanto dentro del livello di appartenenza del gruppo. Così, i commenti che fanno gli alunni sui contenuti e le attività proposte, sono condivisi da tutti i membri della comunità e si possono collegare anche tramite il cellulare e lavorare ovunque si trovino. Tutti quanti, siano gli insegnanti che gli alunni, possono valutare il lavoro dei compagni, diventando in questo modo, un sistema di autoapprendimento e covalutazione. Questo spazio aperto e flessibile, secondo Parra Castrillón (2010: 11):

[...] ha resultado determinante para esta sociedad red. Especialmente deben considerarse su democratización, su capacidad de integración de distintos medios, su capacidad para almacenar y desplegar conocimientos e información de todo tipo y la oportunidad para que los usuarios adquieran distintos roles, como productores y como

receptores de ideas. Además, el poder transcultural, diversificado, potenciado para todo público, abierto, hace que Internet defina la posibilidad del ciberespacio, como una gran red de redes.

Attraverso il ciberespazio¹⁵⁸ gli alunni hanno la possibilità di diventare protagonisti - autori e coautori- del proprio lavoro creativo e collaborativo. Inoltre, lo studio delle Reti Sociali è, per definizione, un'aprossimazione interdisciplinare e un punto di partenza privilegiato per rinnovare la nostra visione dell'agire sociale (Molina, 2012). Quindi, permette paragonare e contrastare dei concetti e delle idee fra le diverse discipline il cui insieme contribuisce allo sviluppo della personalità e la maturità intellettuale nel processo di apprendimento/insegnamento. In questo tipo di apprendimento, se si paragona con l'educazione tradizionale, contrasta in quanto alle abilità, competenze e strategie che gli alunni e gli insegnanti devono sviluppare per riuscire a portare avanti la nuova didattica, quella collaborativa, ma non è compito facile perché l'insegnante, tecnologicamente alfabetizzato, trova davanti a sé due scommesse: insegnare a utilizzare le reti sociali e insegnare a imparare i contenuti didattici attraverso delle competenze specifiche.

In questo caso è necessario che gli alunni imparino attraverso il proprio analisi critico della realtà e riescano, in questo modo, a costruire la loro personalità autocritica. Ma non tutte le culture hanno questa predisposizione. È il caso, ad esempio, dei cinesi che provengono da una società molto conservatrice e chiusa alla critica altrui. Questi alunni, quando entrano in contatto con la L2/LS, hanno molte difficoltà al momento di

¹⁵⁸ Lo spazio virtuale nel quale utenti (e programmi) connessi fra loro attraverso una rete telematica possono muoversi e interagire per gli scopi più diversi, come, per esempio, la consultazione di archivi e banche dati o lo scambio di posta elettronica: *viaggiare nel ciberespazio*. Per estens., nelle più recenti formulazioni teoriche, lo spazio virtuale costituito attraverso qualunque forma di scambio informativo a distanza, anche una telefonata (<http://www.treccani.it/vocabolario/ciberespazio/>).

interagire e sviluppare lo spirito critico, di cui non dispongono, per ragioni culturali e politiche collegate al loro sistema. Quindi, in questo caso, l'insegnante si trova di fronte ad una barriera culturale che deve scavalcare, e per riuscirne è strettamente necessario sviluppare delle competenze come “conocer los medios para colaborar con otros [...]; producir objetos digitales de diversa índole [...]; comunicarse con otros para poder estar informado y crear conocimiento conjunto” (Haro Ollé, 2010:35). La finalità del lavoro collaborativo attraverso le Reti Sociali è, quindi, mettere in pratica la conoscenza della L2/LS attraverso lo scambio socioculturale e linguistico, sviluppando in questo modo, la competenza interculturale così come quella linguistica e pragmatica.

Per concludere questo spazio dedicato alle Reti Sociali e alla loro funzione didattica nell'apprendimento/insegnamento della L2/LS sarebbe opportuno, per quanto riguarda lo sfruttamento di *Google+* e *Facebook*, sostenere che queste due applicazioni hanno trasformato i modi di partecipare delle persone, creando un enorme impatto sociale. Ormai, sia i bambini che i giovani, non riescono ad immaginare il mondo senza le potenzialità di queste risorse pubbliche, giacché per mezzo di esse si comunicano facilmente e hanno più libertà di agire e di esprimersi (Parra Castrillón, 2010); contribuendo, in questo modo, alla varietà e al dinamismo delle conoscenze e stimolando le emozioni e gli interessi degli utenti, in uno spazio in cui ciascuno è protagonista, autore e recettore interattivo della sua propria creatività.

IX. FACEBOOK, RISORSA DI APPRENDIMENTO E INSEGNAMENTO LINGUISTICO

Lo spazio elettivo per l'integrazione è il social network. Qui l'interpretazione assume forme agili e semplificate quali quelle di collezionare nel proprio spazio quanto di interessante si trova in rete e di dividerlo con i propri contatti.

Sancassani et alii, e-Collaboration

Come tutte le risorse tecnologiche anche *Facebook* ha una sua storia che inizia prima della nascita, nel 2005; si tratta di *Facemash*, due anni prima. Nel frattempo, Mark Zuckerberg¹⁵⁹, studente dell'Università di Harvard si prepara per dare vita alla rete sociale che avrebbe un grande successo in breve tempo e che farebbe il giro del mondo in numero di utenti. Agli inizi del 2004 Zuckerberg crea *Facebook* aiutato da altri due amici: Dustin Moskovitz e Chris Hughes. La nuova creazione si estende anche ad altre università statunitensi: Stanford University e Ivy League; però si deve aspettare fino al 2005 per registrare il dominio: www.facebook.com. Un anno dopo *Facebook* entra in *Microsoft* e in *Apple*; e dal 2006 qualsiasi persona può accedere gratuitamente al dominio. A partire dal 2007 comincia il grande successo della rete sociale che fino a oggi è una delle più utilizzate a livello mondiale. Gli investimenti di *Microsoft* sono considerevoli e sostengono un enorme peso economico. Oggidì si può dire che “*Facebook* è una immensa rete virtuale che avvicina e mette in contatto persone che

¹⁵⁹Con tan solo diciannove anni è stato nominato da Forbes come il più giovane miliardario al mondo e nel 2010 il suo patrimonio personale viene stimato in quattro miliardi di dollari americani. Nel 2010 *Facebook*, con oltre 500 milioni di utenti registrati, è il sito più utilizzato al mondo, dopo *Google*; la società *Facebook Inc.* di cui Mark è CEO, ha un valore compreso tra i 25 e i 40 miliardi di dollari (<http://biografieonline.it>).

condividono gli stessi interessi, lo stesso luogo di lavoro, l'università, la scuola. Il fenomeno *Facebook* ha attirato l'attenzione di giornalisti, scrittori e studiosi, che ne hanno indagato le dinamiche sociali" (<http://biografieonline.it>). "Oggi *Facebook* si è trasformato in una rete sociale che coinvolge trasversalmente tutti gli utenti di Internet, creando i presupposti di un utilizzo complementare alla didattica disciplinare" (Ficara, 2010: 1).

È una rete sociale molto conosciuta e usata sia dai giovani che dagli adulti. È elastica e flessibile e permette un linguaggio *multimodale*. Una caratteristica importante è l'opzione di privacy che offre agli utenti, in due versioni: chiusa e segreta. Ciò fa possibile il lavoro in gruppi senza che avvenga qualsiasi altro tipo di socializzazione esterna. Inoltre, sviluppa l'autonomia degli apprendenti e la libertà in quanto agli interventi e le proposte (Martín Bosque e Mejías Caravaca, 2015).

Per utilizzare *Facebook* nella didattica delle lingue straniere bisogna rispettare i tre requisiti fondamentali: la funzionalità, vuol dire che le proposte devono avere una chiara funzione didattica; la sostenibilità che implica la gratuità delle risorse *Network*; la replicabilità o applicazione a qualsiasi livello di istruzione. In ambito didattico l'uso di *Facebook* si può applicare alle differenti discipline scolastiche, ricavandone profitto nella produzione di contenuti, le attività di ricerca, l'apprendimento condiviso del sapere linguistico interculturale; tutto ciò grazie all'informalità che il *Network* offre agli utenti, facendoli stare tutti sullo stesso piano, perciò, favorendo e stimolando l'apprendimento.

Come è stato detto precedentemente, le Reti Sociali¹⁶⁰ costituiscono uno spazio molto importante e particolare nell'apprendimento/insegnamento delle lingue straniere. Allo stesso modo del *Web 2.0*, stimolano la collaborazione interattiva creando uno spazio totalmente aperto alla riflessione, l'autovalutazione, la critica costruttiva, l'informazione e la creatività. Anche se *Facebook* è una delle più utilizzate in ambito didattico¹⁶¹ non si possono trascurare altre come *Twitter*, *Tuenti*, *Google+*, ecc.

¹⁶⁰ L'*analisi delle reti sociali (Social Network Analysis)* è una prospettiva teorica e metodologica che si occupa dello studio delle Reti Sociali. Essa presenta due caratteri principali: in primo luogo veicola l'idea in base alla quale la società può essere considerata come un intreccio complesso di relazioni sociali variamente strutturate, ed è proprio questo "intreccio" nel suo complesso a costituire il focus centrale dell'analisi; ogni fenomeno sociale può, dunque, essere letto in termini relazionali e strutturali: la condizione è che la struttura del fenomeno possa essere espressa in termini di attori sociali e di interconnessioni di varia natura tra quegli stessi attori; in secondo luogo si tratta di una prospettiva fondata metodologicamente e tecnicamente. Questa prospettiva nasce e si sviluppa dalla confluenza di due principali filoni di ricerca: il primo è rappresentato dalla scuola antropologica di Manchester formata, a partire dagli anni 40, da un gruppo di ricercatori (C. Mitchell, J. Barnes, E. Bott, V Turner) associati al centro di ricerca Rhodes-Livingstone Institute di Lusaka in Africa Centrale, fondato nel 1938 e diretto da Gluckman tra il 1941 e il 1947, con un'attenzione preponderante rivolta alla processualità "in situazione". Il secondo filone di pensiero, l'analisi strutturale americana, si sviluppa a partire dagli anni 70 ad Harvard ad opera di un gruppo di studiosi (tra i quali Scott, Granovetter, Burt, Wellman, Berkowitz) riuniti intorno ad Harrison White e si caratterizza per l'interesse prioritario rivolto alla forma delle reti più che al loro contenuto. Secondo gli esponenti di quest'ultimo filone di ricerca, la forma delle relazioni sociali determina ampiamente i loro contenuti, il comportamento individuale è interpretato in termini di vincoli strutturali sulle azioni piuttosto che in termini di forze interne che agiscono a partire dall'attore (da cui la critica ad esso rivolta di eccesso di determinismo strutturale) e si sostanzia in un forte rigore matematico e in una elevata sofisticazione delle tecniche di analisi. Attraverso i contributi della scuola di Harvard si consolida l'apparato tecnico della *network analysis*. Il gruppo di Harvard elabora i concetti matematici dell'analisi strutturale, tanto che l'impostazione può essere definita a tutti gli effetti di sociologia matematica in quanto l'obiettivo è quello di modellizzare strutture sociali dotate di differenti proprietà, partendo dalla teoria matematica dei grafi e dall'utilizzo dell'algebra delle matrici. Con la "svolta" di Harvard, l'elemento fortemente unificante dei diversi contributi diviene dunque il metodo della *network analysis* in quanto tale.

(<http://sna.dss.unipi.it/Analisi%20delle%20reti.html>).

¹⁶¹ È utilizzata, più che altro, come contenitore di informazione e di contenuti linguistici e culturali. Non come piattaforma diretta di sfruttamento didattico. Quest'ultimo uso è l'obiettivo principale di questa tesi.

L'insegnante deve essere preparato, non soltanto per la trasmissione dei contenuti come si è fatto tradizionalmente, ma anche per insegnare a comunicare come mezzo di apprendimento. E perciò, fa anche parte del suo ruolo docente, l'innovazione e lo sviluppo della competenza digitale.

In questo contesto, Pilar Concheiro Coello, - insegnante del Dipartimento di Lingue Straniere dell'Università di Islanda - sostiene la applicabilità di *Facebook* come:

[...] espacio de aprendizaje digital que permite que los estudiantes lleven a cabo un aprendizaje de la lengua más colaborativo, autónomo y significativo. Además, su uso puede repercutir de forma positiva en el desarrollo de la expresión escrita y de la comprensión lectora de los aprendientes [...] Con *Facebook* tenemos la oportunidad de incrustar el aula en la vida real y viceversa (2016:1-2).

Giacché i Social Network ci permettono di rompere le barriere fra i contesti di apprendimento e gli spazi di pratica reale della lingua (Herrera, 2012) cedendo il passo alle odierne metodologie glottodidattiche. Nel *Proyecto Facebook y la Posuniversidad*, secondo Ana María Rodera Bermúdez¹⁶² (2011: 168):

Los autores destacan que la utilización de *Facebook* en las aulas tiene que ir acompañada de un cambio estructural. Se deben potenciar el desarrollo de e-competencias (mediante el trabajo de habilidades de e-conciencia, alfabetización tecnológica, digital, mediática e informacional), la clarificación de unos estándares educativos y laborales (que tienen que ser debidamente certificados y validados), el establecimiento de una agenda digital coherente y realista que vaya acompañada del diseño y la aplicación de planes de acción bottom-up que dejen a un lado las formas de

¹⁶² Pubblicazione fatta nella *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, luglio 2011, sul libro *El Proyecto Facebook y la posuniversidad* di Alejandro Priscitelli, Iván Adaime e Inés Binder, pubblicato dalla casa editrice *Ariel* e la *Fundación Telefónica*, nel 2010.

trabajo estandarizadas (one-size-fits-all) predominantes hasta el momento en las instituciones educativas y que promuevan relaciones horizontales entre profesores y alumnos.

Questo cambio di attitudine di fronte alle nuove tecnologie è fondamentale poiché non si tratta di introdurre e di diffondere l'uso dei Social Network nell'apprendimento e insegnamento bensì di creare una nuova mentalità pedagogica di modo che sia gli alunni che gli insegnanti possano imparare reciprocamente e contrastare sia le opinioni che le ideologie.

Questo lavoro di ricerca si basa, fondamentalmente, nella dimostrazione di *Facebook* come risorsa di apprendimento e insegnamento giacché si tratta di uno spazio vicino agli allievi, facile da utilizzare e abbastanza fidabile. Ha tanti vantaggi e fra di essi la facilità d'interazione fra gli utenti che ne fanno uso. Permette il contatto e la conoscenza in rete di persone con gli stessi interessi che possono condividere delle esperienze didattiche ed educative comuni; e tutti quanti possono acquisire delle competenze interpersonali, strumentali e sistemiche, permettendo, in questo modo, la costruzione dei saperi, cioè, imparare a imparare però insieme, in una rete di contenuti, di concetti e di idee che piano piano diventeranno commenti critici da valutare dall'intera comunità che, in collegamento, ne usufruisce l'informazione e mette in pratica le conoscenze acquisite.

Finora, diversi autori (sia docenti che discenti) hanno utilizzato *Facebook* come risorsa educativa, principalmente, per immagazzinare l'informazione che posteriormente si potrà condividere con tutti gli interessati nel processo didattico; con l'obiettivo di dinamizzare le lezioni. *Facebook* è stato, dal punto di vista didattico, un grandissimo contenitore di siti web, piattaforme educative, foto, video ed altre risorse di

apprendimento; ma ancora non è stato sufficientemente manipolato come risorsa specifica nell'apprendimento collaborativo e cooperativo; cioè, l'uso dell'aula socioculturale a scopo didattico nello sviluppo delle competenze linguistiche e pragmatiche e lo sfruttamento delle abilità linguistiche: produzione sia orale che scritta, comprensione orale e comprensione scritta e interazione sia orale che scritta. Tutto ciò mediante il lavoro cooperativo.

Se *Facebook*, oltre a comunicare, permette la condivisione delle immagini, lo scambio di informazione personale e la rivelazione delle proprie idee degli utenti, è anche capace di intraprendere un percorso didattico basato nella socializzazione e l'informalità delle conoscenze. Ed è qui dove si pretende fare il salto pedagogico dell'insegnamento, non più come un atteggiamento rigido e formale con uno sbocco accademico individuale; bensì come un percorso costruttivo, gradevole e apertamente informale, alla ricerca dei saperi condivisi. In una comunità dove tutti imparano, anzitutto a imparare, e poi tra i loro membri costruiscono, a partire dagli interessi personali e collettivi, i loro saperi. Questi tipi di conoscenze hanno una natura aperta e sociale che contribuiscono alla formazione della personalità e alla soddisfazione accademica. Si tratta di imparare costruendo e appoggiandosi negli altri per creare, in rete, il profilo didattico di tutti i componenti della comunità accademica.

E in quanto all'apprendimento delle lingue ci troviamo di fronte ad una risorsa che permette lo sviluppo informale delle competenze, in un contesto anche colloquiale, che fa possibile l'*Informal Learning* e anche l'*Ubiquitous Learning*. Questa informalità accademica e didattica "permite la creación de una comunidad lingüística que se expresa e interactúa espontáneamente en la lengua objeto de estudio" (Fornara, 2010:1).

La finalità della sperimentazione didattica, perciò, sarà dimostrare scientifica e pragmaticamente l'effettività della rete sociale *Facebook* nel processo di insegnamento e apprendimento, per se stessa, con tutte le applicabilità possibili che ha nel campo didattico e metodologico, in sostituzione o in appoggio all'aula presenziale.

IX.1 Analisi sperimentale di *Facebook* come piattaforma di apprendimento e insegnamento in rete

Lo sviluppo delle nuove tecnologie ha cambiato i modi di vedere e di agire in ambito didattico. Ha fatto possibile l'applicazione tecnologica alla pedagogia e alla didattica dinamizzando il processo di apprendimento, nonché stimolando la maniera di concepire l'insegnamento e tutto il processo implicito. Ma, allo stesso tempo che genera cambiamento e innovazione, crea anche un senso di preoccupazione e inquietudine verso la novità. Tuttavia sia i docenti che i discenti e tutti coloro che sono implicati nel processo cercano i migliori modi di sfruttare e anche di studiare le nuove risorse per l'imminente applicazione nelle aule. Sono ormai passati molti anni dall'avvento delle prime sperimentazioni in campo didattico e tuttora non siamo riusciti a canalizzare l'innovazione in tutta la sua estensione e profondità. Anche se conosciamo le risorse e le applicazioni ma non le mettiamo in pratica. Dimodoché il sistema scolastico e con esse la didattica navigano ancora in acque tradizionali. Per cambiare ci vuole coraggio, stimolo e molte ore di lavoro straordinario che forse non molti sono disposti a sacrificare. Nonostante, i tempi moderni devono aggiustarsi alle nuove forme di vita e perciò, alle richieste dei discenti del XXI secolo.

La prima domanda che si fa il docente dei nostri tempi è come deve innovare senza perdere il controllo delle risorse che conosce e gestisce sin dagli inizi della formazione professionale. La risposta, forse, è una via di mezzo; cioè, il passaggio fra la formalità classica e l'informalità dei giorni nostri. Sarebbe il caso di adoperare una metodologia che permetta di compaginare l'apprendimento presenziale e formale e quello virtuale e informale. Non è necessario addentrarsi in una tipologia specifica di insegnamento ma semplicemente essere aperti a vari modelli, e se è possibile, cercare sempre la novità attraverso la sperimentazione con gli alunni anche a rischio di farli diventare continuamente delle cavie.

Facebook e tutto l'insieme dei Social Network costituisce una risorsa in più, fra tante altre, che permette di trasformare la didattica tradizionale in qualcosa di flessibile e stimolante. È la perfetta via di mezzo fra la formalità e l'informalità. Basta essere disposti a studiare le sue possibilità didattiche e guardare, da vicino, le necessità e gli interessi degli studenti. Il fatto di essere conosciuta da tutti favorisce l'utilizzazione e il successo del lavoro in comunità. Facilita ciò che Sancassani *et alii* (2011:2) denomina *e-Collaboration*:

Vista come sistema integrato di processi ricorsivi in cui più individui interagiscono online per raggiungere un obiettivo comune, nasce concettualmente insieme ai primissimi passi della Rete: le prime forme di e-Collaboration attecchiscono già con l'e-mail e i dischi condivisi. Le potenzialità dell'e-Collaboration compiono però un eccezionale salto di qualità con l'avvento del Web 2.0. Fino a quel momento i sistemi integrati di utilizzo della Rete per collaborare si trovavano per lo più all'interno delle organizzazioni strutturate e si identificavano con le Intranet, cioè, con sistemi chiusi e costruiti ad hoc per singole realtà. L'applicazione dell'e-Collaboration era dunque limitata sostanzialmente alle strutture organizzative di grandi dimensioni, capaci di mobilitare significativi investimenti in sviluppo, gestione e aggiornamento di

strumenti interni dedicati. Con lo sviluppo del Web 2.0, l'e-Collaboration diventa accessibile a tutti: organizzazioni e singoli individui.

Il *Web 2.0* apre la possibilità di interagire in comunità condividendo le idee e lo sviluppo dei contenuti sfruttati in ambito didattico. Nasce così l'entusiasmo del lavoro grupale che in realtà non è stata nessuna invenzione del nostro secolo bensì il raggiungimento e la maturità di un tipo di pensiero filosofico con delle radici psicologiche, portato a termine lungo il XX secolo. L'uomo, per natura, cerca l'appoggio degli altri e si stabilisce in comunità per creare una rete che gli permetta di interagire e aiutarsi reciprocamente, fra i simili. Questo non è nessuna novità. L'innovazione la incontriamo nella forma di stabilire i contatti, ormai non più limitati e localizzati in spazi concreti ma senza nessun tipo di barriera; quindi, scompare lo spazio e addirittura el tempo e tutto diventa sincrono in ciò che conosciamo come ciberspazio. Questo nuovo contesto sviluppa delle personalità molto più aperte agli altri e perciò, informali. Con la scomparsa dello spazio e del tempo scompaiono anche i costumi e le norme che determinano i criteri di una società, quella che conoscevamo da piccoli, la società conservatrice e formale.

I nostri giovani hanno nuove esigenze e per questo motivo è assolutamente necessario lavorare allo sviluppo di nuove metodologie che rispondano ai loro bisogni. A queste esigenze si avvia il docente nella costante ricerca del proprio sistema personale di apprendimento, il PLE¹⁶³, che da una prospettiva pedagogica ci permette di gestire meglio le tecnologie che abbiamo a disposizione per poi riuscire a canalizzarle in maniera produttiva. Adell e Castañeda (2013) distinguono tre parti abbastanza dissimili: risorse e strategie di letture, risorse e strategie di riflessione y risorse e strategie di

¹⁶³ Personal Learning Environment.

relazione; ricavandone come conseguenza le fonti di informazione, i contesti di applicazione e gli ambiti in cui si può mettere in pratica l'interazione con i membri di una determinata comunità, ormai in rete. Tutto ciò permette di approfondire i contenuti e di organizzare le risorse di cui si dispone per il processo di apprendimento e insegnamento.

Facebook contribuisce alla costruzione del PLE attraverso l'e-Collaboration, o meglio ancora, lo scambio di materiali, risorse didattiche e informazioni pertinenti, condivise fra insegnanti e apprendenti in una dinamica di scambio reciproco in cui tutti imparano da tutti e con tutti. Nella nuova prospettiva di apprendimento il docente si mette da parte e diventa un semplice canalizzatore del processo, lasciando passo ai discenti che costruiscono le proprie conoscenze e diventano autonomi. Tutto ciò facilita lo sviluppo delle competenze basiche, anzitutto, come ad esempio imparare ad imparare; attraverso l'interazione sociale che offre lo sviluppo delle glottotecnologie.

La Rete non va pensata come un luogo, ma come un sistema di azioni. Si tratta di un sistema complesso, fatto di azioni "interne" ed "esterne" e di una fitta rete di interscambi tra queste e quelle [...] L'elemento comune a queste due tesi è la comunicazione. L'interazione, infatti, si intende solitamente, almeno nelle scienze sociali e umane come "interazione comunicativa" [...] (Rivoltella, 2003:126).

Questa riflessione sulla funzione interattiva della Rete ci ha fatto pensare alla proiezione dell'aula sociale, che sarebbe l'equipollente all'aula fisica ma in formato virtuale e senza barriere. Precisamente basandoci in questa idea abbiamo sviluppato il nostro progetto sperimentale che consiste in cercar di dimostrare le potenzialità didattiche di *Facebook*.

Sebbene è certo che le tecnologie ormai tradizionali non soddisfano più le inquietudini dei discenti, i cosiddetti nativi digitali, non è strano che i Social Network rivoluzionino i *flussi informativi* e si facciano posto nei *processi di apprendimento*.

Non è, infatti, un caso che sempre più piattaforme stiano adattando il loro stile introducendo elementi “sociali.” Alcuni studi avanzano poi il dubbio che i LMS tradizionali non siano più adatti alla gestione dei flussi informativi e dei processi di apprendimento all’interno delle classi e delle organizzazioni del futuro. È proprio per questo motivo che stanno cominciando a nascere strumenti che ricalcano sempre di più le logiche dei Social Network con funzionalità che, collocandosi a metà strada tra quelle classiche offerte dai sistemi tradizionali e quanto invece proposto, in modo informale, dalle *community* online, racchiudono i pregi e i punti di forza di entrambe le soluzioni (Besana, 2012:52).

Il ragionamento di Besana ci colloca in un livello di allarme rispetto all’innovazione docente. Bisogna stare attenti al modo di utilizzare le nuove tecnologie in ambito didattico, non basta farne uso seguendo i modelli metodologici tradizionali. È importante, invece, prendere in considerazione il profilo degli apprendenti e le richieste che egli ne fanno, dimodoché ci possiamo avvicinare “al suo modo di vedere le cose.” E oggidi le *community* sono la risposta alle esasperanti richieste di adeguarsi ai tempi. A questa esigenza risponde la flessibilità e il dinamismo di *Facebook* di cui parleremo a continuazione, facendone un’analisi esaustiva di tutte le sue potenzialità didattiche; considerando che “sono cambiati gli studenti, la lingua da insegnare, la metodologia di insegnamento e le tecnologie disponibili per l’uso autonomo [...] e quindi non ci resta che ripensare quel volume ex novo, per questo nuovo mondo” (Balboni, 2015:350). E con questa riflessione ci addentriamo all’interno dell’analisi di *Facebook*.

IX.1.1 Livello A1. Studenti stranieri in immersione (L2)



Il proposito della sperimentazione didattica sviluppata segue da vicino il percorso stabilito dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per la Conoscenza delle Lingue* (QCERL)¹⁶⁴, sia dal punto di vista delle conoscenze sia secondo l'organizzazione e le competenze da compiere. In questo modo, e prendendo spunto dal QCERL, abbiamo strutturato la nostra sperimentazione secondo i livelli¹⁶⁵ stabiliti dal Council of Europe.

¹⁶⁴ Uno degli scopi del Quadro di riferimento è di agevolare la descrizione dei livelli di competenza richiesti da standard, test ed esami esistenti, in modo da facilitare il confronto tra differenti sistemi di qualificazione linguistica. Per questo scopo sono stati elaborati il modello e i Livelli comuni di riferimento. Insieme essi forniscono una griglia concettuale che i lettori possono utilizzare per descrivere il proprio sistema. (Council of Europe, 2001:27).

¹⁶⁵ In una scala di un quadro comune di riferimento i livelli ai quali sono collocate determinate attività e competenze dovrebbero essere determinati in modo oggettivo, nel senso che si devono basare su una teoria della misurazione. Ciò per evitare di rendere sistematico l'errore adottando convenzioni prive di fondamento e regole stabilite in modo empirico dagli autori, da particolari gruppi di operatori o con riferimento a scale già esistenti. Il numero di livelli adottati dovrebbe rendere conto della progressione in settori differenti; in nessun contesto specifico si dovrebbe però superare il numero di livelli che possono essere distinti con ragionevole chiarezza e coerenza. Ciò può significare che per dimensioni differenti si debbano adottare "gradini" di misura diversa o che si debba scegliere un approccio a due gradazioni, a banda più larga (per livelli comuni e ufficiali) e a banda più stretta (per livelli locali e didattici). (Council of Europe, 2001:28).

Il livello *di contatto* (A1) risponde alle competenze relative alla vita quotidiana. Il *saper fare* e il *saper essere* in un contesto vicino al modo di agire dei parlanti. Secondo la *scala globale* stabilita dal Council of Europe (2001:32), il livello *di contatto*:

Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.

Prima di iniziare il processo sperimentale e decidere il tipo di gruppo (aperto, chiuso o segreto) e le risorse da utilizzare bisogna studiare dettagliatamente il profilo degli alunni. Queste scelte sono fondamentali per la riuscita delle sequenze didattiche applicate e per tutto il processo: dalla metodologia alla valutazione finale. Il primo gruppo sperimentale (segreto)¹⁶⁶ di questo livello è stato creato durante il corso autunnale¹⁶⁷ dell'anno accademico 2016/2017. Si tratta di un gruppo di alunni stranieri, prevalentemente asiatici, in immersione nella L2¹⁶⁸.

¹⁶⁶ Abbiamo deciso di creare questo tipo di corso per rispettare l'intimità degli apprendenti e stimolarli in uno spazio più serio e ristretto la cui finalità principale era mantenere l'interazione all'interno della stessa comunità di apprendimento, non oltre, con altri utenti non appartenenti al gruppo di studio. In questo caso era conveniente evitare l'infiltrazione esterna.

¹⁶⁷ Si tratta di un corso trimestrale che va da ottobre a dicembre per un totale di 240 ore.

¹⁶⁸ Studenti di lingua spagnola, della materia *Abilità scritte e orali* autunno 2016.

IX.1.1.1 Profilo degli apprendenti

La classe è composta da 15 studenti fra cui 14 di origine cinese e una studentessa egiziana. Hanno un livello alto di difficoltà dovuto alla mancata conoscenza dell'alfabeto latino. Quasi tutti partono dalla concezione dell'apprendimento a partire da ideogrammi; ciò rende più complesso il processo didattico sia dovuto alla carenza di referenti culturali che alla mancanza di strutture sintattiche e morfologiche, basiche della lingua spagnola e di qualsiasi lingua indoeuropea, giacché soltanto una percentuale molto bassa conosce bene l'inglese ed è capace di esprimersi correttamente in codesta lingua. L'alunna egiziana ha uno sviluppo abbastanza alto di tutte le competenze in lingua inglese a conseguenza di una formazione bilingue. Nonostante ciò ha dimostrato molta difficoltà nell'acquisizione della competenze linguistiche della L2.

Pur essendo in immersione sia linguistica che culturale hanno difficoltà ad interagire con gli spagnoli; perciò, bisogna stimolare la comunicazione interculturale. Il gruppo, in partenza, si presenta complicato ma è fondamentale valutare bene tutti i parametri dimodoché tutto il processo didattico possa essere disegnato in modo coerente e adeguato alle necessità, considerando il percorso che faranno nella *community*. Anche se la maggior parte dei componenti appartengono alla stessa nazionalità, la ragazza egiziana è stata inserita nel gruppo e si è stabilito un ambiente molto gradevole di lavoro, di amicizia fra i membri; e questo fatto ha rinforzato lo stimolo verso l'apprendimento, fattore decisivo e positivo nel raggiungimento degli obiettivi e delle competenze.

IX.1.1.2 Obiettivi generali e didattici

A partire dal profilo si possono fissare gli obiettivi da raggiungere nella fase sperimentale della *community*. Tenendo conto delle caratteristiche sia linguistiche che culturali degli integranti, ci siamo proposti i seguenti obiettivi:

- Sviluppare una personalità capace di pensare e di agire nella cultura di arrivo.
- Essere consapevole delle varianti socioculturali e cercare l'integrazione attraverso l'acquisizione di strategie basiche.
- Riconoscere il valore della diversità per arricchire la propria cultura di partenza.
- Imparare dalle nuove forme di espressione culturale e costruire a partire dalle inferenze aggiunte.
- Essere capace di distinguere le strutture basiche della lingua seconda.
- Riuscire a comunicare in contesti quotidiani con gli interlocutori nativi e non nativi.
- Essere capace di produrre, alla fine del corso, testi scritti e orali con correzione, coerenza e adeguatezza linguistica.
- Raggiungere le competenze basiche, socioculturali e linguistiche richieste dal livello *di contatto* e necessarie per colmare i requisiti che reguleranno le fondamenta a livello sintattico e pragmatico.

IX.1.1.3 Risorse e applicazioni tecnologiche

In questo corso sperimentale si sono integrate svariate risorse tecnologiche all'interno di *Facebook: web 2.0*, Risorse di Internet (uso di immagini e ricerca di informazione) e una piattaforma e-Learning¹⁶⁹. *Facebook* permette l'incorporazione di qualsiasi altra risorsa dovuto alla capacità illimitata e alla flessibilità del materiale. Grazie a tutto ciò è

¹⁶⁹ Si è messa in pratica la piattaforma "La vida en ELE" creata da *Alcalingua – Universidad de Alcalá* per l'insegnamento e apprendimento della lingua spagnola.

possibile *l'insegnamento significativo* come risultato del contrasto fra l'informazione fornita dalla Rete e quella previa all'informazione della *community*. L'abbinamento di risorse facilita la costruzione dei saperi come risultato dell'ingranaggio di strati di conoscenze previamente acquisite o in processo di conseguimento.

I Social Network, e in questo caso *Facebook*, contribuiscono a personalizzare l'apprendimento giacché ogni *ecosistema* soddisfa le esigenze dei discenti mediante le caratteristiche e le circostanze della comunità in questione. Vuol dire che tutto il processo didattico e metodologico si aggiusta ai requerimenti degli apprendenti che fanno parte del gruppo di lavoro cooperativo (Concheiro, 2016).

In questo contesto, in sostanza, percorsi di uso e presenza sul Web, in ambienti didattici gestiti, muterebbero alcune delle modalità dell'e-Learning (l'ambiente "virtuale", le varie piattaforme *online*, l'accesso a materiali condivisi e a ipermedia, ecc.) per andare a comporsi dapprima in apprendimento digitale *assistito* per poi vedere svilupparsi orizzonti ulteriori. Mettere l'accento qui sul termine "assistito" intende sottolineare che gli insegnanti devono essere, in ogni caso, consapevoli attori del percorso, in grado di *guidare* gli studenti con un approccio didatticamente coerente e consapevole nell'uso delle tecnologie. Per molti docenti, tuttavia, permangono dubbi e perplessità su modalità, "dosaggi", funzionalità e applicabilità didattica delle tecnologie. Eppure è proprio la consapevolezza che gli stili di apprendimento delle nuove generazioni sono mutati – e non si può non tenerne conto – che dovrebbe promuovere ulteriormente tentativi e sperimentazioni che, in ogni caso, avrebbero il merito di produrre dati, innescare dibattiti, valutare possibilità, indicare prospettive (Santalucia, 2015:158-159).

Per Santalucia l'uso delle tecnologie deve essere attinente alla didattica applicata e alle conoscenze dei protagonisti del processo di insegnamento e apprendimento. Ma sono i docenti i principali responsabili della riuscita o del fallimento del percorso didattico. Sono loro i creatori dell'innovazione e coloro che muovono tutto il sistema. Perciò, la

scelta delle risorse è fondamentale allo scopo di raggiungere dei risultati positivi che migliorino l'insegnamento ma, anzitutto, che siano capaci di creare degli ambienti per stimolare l'apprendimento.

Facebook è una risorsa completa, forse la più ampia e semplice da utilizzare di tutta la Rete. Permette l'edizione di testi, immagini di tutte le misure e dimensioni, video e audio delle più svariate caratteristiche, diversi tipi di link, l'incorporazione di piattaforme e-Learning di considerevole peso, tutte le risorse interattive del *Web 2.0*: *Wiki*, *Blog*, ecc. E qualsiasi altro materiale online. Ma la funzione più importante di *Facebook* è attribuita alla capacità di favorire il lavoro cooperativo e l'interazione fra i membri della stessa comunità e, addirittura, lo scambio con i componenti di tante altre comunità. Si può dire che la capacità interattiva è infinita.

IX.1.1.4 Metodologia

Il processo di apprendimento e insegnamento si sviluppa a partire da svariate metodologie didattiche che hanno lo scopo di integrarsi a vicenda affinché gli apprendenti siano i recettori di un modello linguistico efficace e completo. Secondo il profilo della classe, le caratteristiche sociolinguistiche e le circostanze accademiche abbiamo deciso di abbinare i vantaggi della *flipped classroom*¹⁷⁰, la completezza del

¹⁷⁰ La classe capovolta può essere considerata una modalità didattica nella quale il lavoro che è tradizionalmente fatto a scuola (ovvero la lezione) viene svolto a casa, mentre il lavoro tradizionalmente fatto a casa (ovvero l'esercizio, il compito, il problema da risolvere) viene fatto a scuola, sotto la guida e la supervisione dell'insegnante [...] *flipped classroom* sarebbe un sinonimo per la predisposizione di video online, o per una formazione a distanza; annullando la figura dell'insegnante, i video costringerebbero gli studenti a spendere tanto tempo davanti ad un terminale, lavorando in isolamento e senza una struttura che guidi le loro attività di apprendimento (Franchini, 2014:84).

blended learning e l'efficacia del *microlearning*¹⁷¹, insieme ad una serie di risorse messe a disposizione nella rete a cui si accede tramite *Facebook*. Il *blended learning* ci offriva la possibilità di intrecciare diverse metodologie e di adeguare l'insegnamento al ritmo della classe e ai problemi dei singoli componenti, dando la possibilità di risolvere gli inconvenienti lungo il processo didattico.

The term blended learning is used to describe a solution that combines several different delivery methods, such as collaboration software, Web-based courses, EPSS, and knowledge management practices. Blended learning also is used to describe learning that mixes various event-based activities, including face-to-face classrooms, live e-learning, and self-paced learning (Valiathan, 2002:1).

Infatti, uno dei vantaggi del *blended learning* è la flessibilità di mettere insieme metodi tradizionali e risorse tecnologiche dimodoché la sequenza didattica risulti più completa ed efficiente, e soprattutto, solventare tutte le carenze degli alunni. Effettivamente, il metodo era ideale giacché si pretendeva portare a termine una lezione semipresenziale in cui il lavoro autonomo degli allievi, attraverso le diverse risorse sia tecnologiche sia tradizionali, avesse una risposta nell'insegnamento presenziale; ed entrambe modalità si complementassero. Di fatto, "el término *blended learning* sigue una tendencia con una marcada raíz procedente del campo de la Psicología escolar en la que destaca el término *aprendizaje* como contrapuesto al de *enseñanza*." (Pina, 2004:11). La contrapposizione apprendimento/insegnamento di cui parla l'autore prima menzionato risponde alle metodologie odierne in cui l'apprendente è al primo piano nel processo didattico: egli in

¹⁷¹ Il *microlearning*, introdotto nel 2004, ma affermatosi negli ultimi anni, prende forma con l'evolversi delle persone in "esseri digitali" e vede nella parallelizzazione continua di micro attività nuove potenzialità per la didattica. In questa nuova prospettiva, l'apprendimento diventa acquisizione di "loose and distributed knowledge" e il tempo di apprendimento si frammenta in termini di "instant knowledge" (Lindner, 2007 in Mercurio *et alii*, 2011:3).

modo autonomo gestisce il suo proprio apprendimento sotto la guida docente e non viceversa come si veniva proponendo tradizionalmente.

Con la metodologia a distanza gli allievi sono capaci di organizzare, gestire e preparare l'apprendimento in maniera autonoma e disporre il materiale in modo tale che tutte le discrepanze possano essere solventate durante la lezione presenziale in cui il docente ha il ruolo di guida e orientatore.

Grazie al potenziale messo a disposizione dalle nuove tecnologie, le classi capovolte rappresentano uno strumento straordinario per aumentare il tempo di relazione tra studenti e docenti, e per riqualificare la classe, che da luogo di trasmissione dei saperi diventa ambiente costruttivo, nel quale la responsabilità dell'apprendimento si sposta dall'insegnante all'alunno, e l'identità del docente si trasforma da quella di "saggio che insegna di fronte" a quella di "guida che si mette al fianco" (Franchini, 2014:84).

L'abbinamento metodologico rappresentato dalla *flipped classroom* e il *blended learning* favorisce l'assimilazione delle competenze attinenti sia all'ambito linguistico che a quello socioculturale e personale con lo sviluppo, allo stesso tempo, delle competenze basiche che determinano la personalità dell'apprendente di fronte alla nuova lingua (L2).

Con la metodologia dell'insegnamento capovolto, l'insegnante fornisce agli studenti materiali didattici appositamente selezionati, predisposti da egli stesso o da altri. I materiali didattici possono essere video, risorse multimediali, libri o e-book. Gli studenti studiano guardando i video e consultando i materiali più e più volte, ciascuno secondo le proprie esigenze, prima e al di fuori della scuola, e non dopo, come nel modello classico. L'interattività online, inoltre, favorisce esperienze di didattica personalizzata, avvicinandosi alle esigenze delle ultime generazioni, quelle dei digital native. La seconda parte del lavoro avviene invece in classe, dove l'insegnante propone e segue le attività applicative al fianco degli alunni piuttosto che dalla

cattedra: risoluzioni di problemi, studi di casi, attività di approfondimento [...] ((Maglioni e Biscaro, 2014: 16).

Insieme alle caratteristiche del soggetto e del contesto d'immersione è importante prendere in considerazione il livello linguistico e il grado di difficoltà degli apprendenti, provenienti da culture asiatiche e da costumi diversi agli usuali europei in questione. Considerando questa situazione non si può prescindere degli elementi basici delle lingue romanzi, fra altri, la struttura minima della frase a livello morfologico e sintattico. Siamo partiti, perciò, da strutture minime (frasi semplici) e costruzioni in cui il soggetto e il verbo sono fondamentali nella concezione delle norme che regolano l'uso della lingua spagnola, in questo caso. Quindi, era necessario disporre di una metodologia che permettesse la frammentazione dei contenuti e facilitasse l'apprendimento pausato delle strutture basiche affinché evitasse la distorsione dell'apprendimento.

Il principio di fondo del *microlearning* è che microcontenuti possano raggiungere la persona in luoghi e momenti diversi della giornata, come frammenti di un tutto che verrà a formarsi e a sedimentarsi nella mente del discente. La sfida teorica e pratica consiste quindi nel progettare microcontenuti concepiti e percepiti non come frammenti decontestualizzati, ma come unità che progressivamente formano la conoscenza su un determinato dominio e che vengano veicolate all'utente nella modalità a lui più consona. A tal fine, l'annotazione delle risorse mediante metadati facenti riferimento a un modello per la glottodidattica costituisce un importante punto di partenza (Franchini, 2014:4).

In questo caso i Social Network, e *Facebook* in modo specifico, sono i canali ideali per la messa in pratica di questa odierna metodologia che pretende non soltanto canalizzare e facilitare l'apprendimento organizzato della lingua seconda ma, anzitutto, portare l'apprendimento ovunque si sposta il discente e fomentare l'autonomia mediante lo stimolo "così come è nella vita [...], negli studi scientifici specialistici: non una

ripetizione imposta e passiva, ma un processo autonomo, attivo, che nasce e si sviluppa se c'è un nostro coinvolgimento personale, un nostro interesse” (Tullio De Mauro in Maglioni e Biscaro, 2014:9).

La finalità di questo intreccio metodologico¹⁷² è, infatti, la formazione della personalità degli studenti tramite la propria esperienza sul *saper essere* e il *saper fare*, in contatto con gli altri apprendenti che hanno gli stessi interessi, nella costruzione dell'apprendimento in *community*.

In ambienti digitali le comunità che si attivano non sono esclusivamente di discorsi, ma anche di pratiche per cui riescono a svolgere un lavoro cooperativo con compiti specifici, portando alla produzione e all'aumento di conoscenza. Risulta funzionale in queste situazioni mettere in atto metodologie di ricerca-azione per la soluzione di problemi attraverso la partecipazione di tutti gli attori nei diversi contesti. In questo caso si può discutere di costruzione di competenze, perché esse si esercitano solo nella contestualizzazione di un percorso formativo che permette di modificare la realtà, di prendere decisioni nelle situazioni, di innovare l'organizzazione (Di Rauso e Barranco, 2010:1).

Gli studenti devono essere responsabili di creare il processo didattico sotto la guida del docente che facilita i materiali e dispone modelli di lingua. Il docente, inoltre, deve tenere conto del livello linguistico degli allievi e delle difficoltà per facilitare il processo

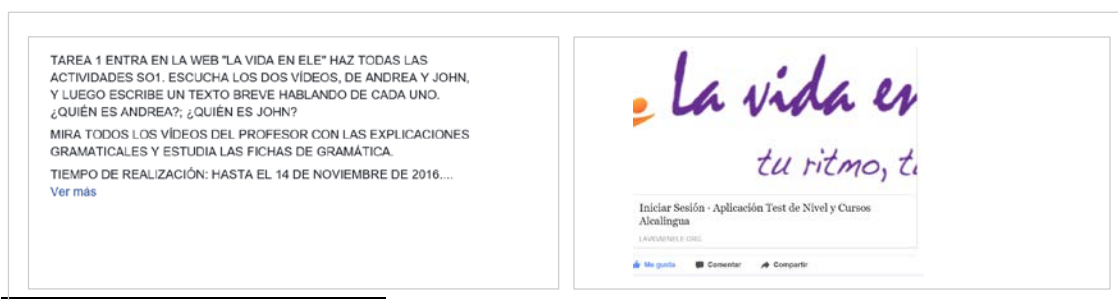
¹⁷² L'apprendimento per scoperta, la didattica attiva, la didattica breve, il problem solving, la didattica metacognitiva, l'apprendimento cooperativo, l'uso delle tecnologie informatiche e altri ancora, sono tutti approcci didattici estremamente interessanti e validi, ma presi singolarmente e usati come unica metodologia, rischiano di ridursi a semplici tecniche che, non solo non riescono a scalfire l'insieme del clima scolastico, ma ne vengono velocemente fagocitate e ricollocate dentro una logica complessiva che, di fatto, ne annulla il potenziale innovativo [...] l'approccio didattico costruttivista ha le potenzialità per superare questo limite, mettendo nelle condizioni di agire consapevolmente e contemporaneamente su molti dei fattori che interessano il processo di apprendimento, assumendone e gestendone la complessità; non solo introducendo nuove forme didattiche ma, soprattutto, ponendosi come elemento aggregatore e integratore di metodologie preesistenti, ricollocandole e riqualificandole all'interno di una visione epistemica tale approccio ne valorizza ulteriormente l'uso e ne costituisce la legittimazione e il fondamento (Carletti e Varani, 2005: 9-11).

di apprendimento e insegnamento di cui i discenti saranno i maggiori costruttori, anche della propria personalità linguistica e socioculturale in contatto con la L2.

IX.1.1.5 Tipologia di attività

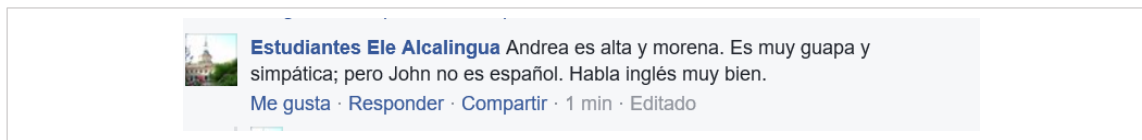
Task	<p>Mini Attività 1 e 2: <i>Descrivere personaggi.</i></p> <p>Mini Attività 3: <i>Descrivere tradizioni gastronomiche.</i></p>
Risorse Tecnologiche	<p>Piattaforma e-Learning inserita nel corso A1 di <i>Facebook</i> (Aula Sociale Abilità Scritte e Orali – Autunno 2016).</p> <p>Video e immagini attinenti alla descrizione di persone e alla cultura gastronomica.</p>
Sequenza Didattica	<p>A partire dai video e da diverse attività di svariate tipologie gli alunni devono essere capaci di produrre delle micro descrizioni; partendo dalla base linguistica SVO (Soggetto + Verbo + Oggetto).</p> <p>Iniziano a partire dalla produzione di brevi paragrafi che includono punteggiatura e ortografia.</p>
Competenze	<p>Basiche: saper essere, saper comprendere, saper fare, saper agire.</p> <p>Linguistiche: lessicale, grammaticale, fonologica, ortografica.</p> <p>Socioculturale, pragmatica e interculturale.</p>

Nel task 1, il docente presenta l'attività e spiega ciò che devono fare gli alunni: il percorso dalla piattaforma e-Learning¹⁷³ alla micro attività: *Descrizione di personaggi.* Inoltre, stabilisce il tempo di realizzazione (7 giorni).



¹⁷³ La piattaforma e-Learning *La vida en ELE* è un progetto del *Centro Internacional* dell'Università di Alcalá de Henares, 2016-2017, per l'insegnamento e apprendimento della lingua spagnola a stranieri.

Vediamo a continuazione le risposte degli alunni, vuol dire, il lavoro cooperativo dell'attività, a partire dal modello fornito dall'insegnante:



Il modello di lingua corrisponde a un breve paragrafo composto da tre frasi collegate da segni di punteggiatura e i connettori testuali. In questo caso, la congiunzione avversativa *però*: *Andrea¹⁷⁴ è alta e bruna. È bella e simpatica; però John non è spagnolo. Parla molto bene l'inglese.*

Seguendo il modello gli apprendenti devono essere capaci di produrre delle frasi simili che rispondono alla descrizione di persone nel contesto determinato dal video. È a partire dal video che loro costruiscono gli atti linguistici. E lo fanno all'interno della comunità di lavoro in cui interagiscono e scambiano le conoscenze. Prima di iniziare questo percorso didattico in *Facebook* avevano acquisito dei prerequisiti attinenti le competenze grammaticale e lessicali basiche della lingua spagnola. L'idea è che riescano a produrre dei microtesti che costituiranno la base linguistica che poi svilupperanno in testi più estesi.

Secondo l'epistemologia costruttivista apprendere è il risultato di una costruzione soggettiva di significato, a partire da una complessa rielaborazione interna dell'insieme di sensazioni, che non hanno in sé ordine o struttura, sulle quali si orienta l'attenzione del soggetto. Questo processo è allo stesso tempo permesso e condizionato dal linguaggio, che è culturalmente, socialmente e storicamente contestualizzato e che rende possibile, attraverso costanti interazioni sociali,

¹⁷⁴ Da considerare che nella cultura spagnola il nome *Andrea* è femminile.

l'adattamento dei costrutti individuali a sistemi di significato più ampi e condivisi (Colombo e Varani, 2008: 12).

La creazione di questa comunità sociale facilita l'apprendimento della lingua di arrivo giacché si crea un collegamento fra gli studenti e la quotidianità della L2, in uno spazio informale e in cui scorre l'informazione. Tutto ciò mediante un processo collaborativo di consolidazione e di creazione delle conoscenze (Fornara, 2010).

<p>Alberto Guo John es estadounidense. Vivo en Seattle en Washington en el norte de Estados Unidos. Tiene 22 años y habla inglés, francés y español. Tiene el pelo corto y lleva barba.</p> <p>Alberto Guo Andrea es italiana. Tiene 19 años. Vive en Roma, la capital de Italia. Habla italiano y español. Tiene el pelo largo y liso, tiene los ojos grandes, es muy guapa.</p>
<p>Skyseven Six Estudiantes Ele Alcingua John tiene el pelo corto y la nariz grande. Es un poco fuerte. Lleva barba y camisa vaquera. Es de EE. UU. Vive en Seattle, es una ciudad que está en el norte de Estados Unidos. Jimi Hendrix y Nirvana son de Seattle. John tiene 22 años. Habla inglés, francés y español.</p> <p>Skyseven Six Andrea tiene el pelo marrón y un poco largo, los ojos grandes. Es guapa y delgada. Su nacionalidad es Italia. Vive en Roma, la capital de Italia. Habla italiano y español. Es simpática y joven, solo tiene 19 años.</p>

In questa interazione fra due apprendenti possiamo vedere la costruzione dell'apprendimento. Sebbene seguano il modello proposto dal docente, ognuno di loro apporta degli elementi nuovi alla struttura dei microtesti: verbi come *vivere*, *avere*, *stare* e *parlare* oltre a *essere*. Tutti e due usano la congiunzione *-e*; però nessuno utilizza la congiunzione avversativa *-però*, nonostante comparisse nel modello a seguire. La causa potrebbe essere la difficoltà a creare delle frasi avversative perciò hanno bisogno di produrre ancora. “La pratica è un tipo di conoscenza particolare, situata e contestualizzata, fatta di azioni, di linguaggi, di repertori, costruita insieme ad altri e

quindi distribuita, in cui i piani razionali si formano dentro l'azione e non prima di essa”
(March, 1991 in Colombo e Varani, 2008:18).

Aurora Wang Es una chica. Se llama Andrea. Es italiana. Tiene 19 años y habla Italiano y español. Vive en Roma, Italia tiene la pizza y la pasta. Tiene el pelo largo y los ojos castaños. Es delgado y alta. Es una chica muy ordenada.

Aurora Wang John es un chico de Estados Unidos. Tiene 22 años y habla inglés, francés y español. Tiene el pelo corto y los ojos negro y pequeño. Es muy alto y fuerte. Lleva barba, bigote y una camiseta vaquera. Es un chico muy sociable. La ciudad en el norte de Estados Unidos, está en Washington. Jimmy y Nirvana son de Seattle.

Selina Qo Andrea es una chica muy guapa. Tiene 19 años. Es italiana y vive en Roma. Habla español y italiano. Es un poco baja y delgada. Tiene el pelo castaño y un poco rizado. Tiene los ojos negros y grandes, la boca también grande. Es inteligente y amable.

Selina Qo Se llama John. Es de Estados Unidos y vive en Seattle. Seattle es una ciudad en el norte de Estados Unidos. Tiene 22 años. Habla tres idiomas, inglés, francés y español. Es alto y un poco fuerte. Tiene el pelo negro y corto. Tiene los ojos un poco grandes y negros. Lleva barba. Es muy simpático y

Durante l'interazione è abbastanza evidente lo sforzo degli apprendenti a costruire dei testi cercando di mantenere la correzione; ma è inevitabile sbagliare considerando il livello e il poco contatto che hanno ancora con la lingua seconda. Nonostante ciò, riescono a produrre e a inserire parole diverse per fare più ampio il discorso scritto e collaborare alla costruzione dell'apprendimento. Lo sforzo per migliorare è dovuto alla comunità in cui interagiscono con gli altri membri, al fatto di essere giudicati dai compagni giacché tutti leggono i messaggi e in questo modo avviene, in modo spontaneo, la covalutazione. Senza dimenticare che anche l'insegnante fa parte dello scambio di conoscenze e ciò contribuisce a cercare di fare bene il lavoro individuale. In questo senso, il docente ha un ruolo dinamizzatore (Fornara, 2010). E se lo studio e la pratica di una lingua implicano interazione e comunicazione, è chiaro che *Facebook* avvicina e stimola i discenti verso questa finalità, per comunicare e condividere

l'informazione all'interno del contesto educativo o meglio ancora, accademico e didattico, creando in questo modo degli ecosistemi o spazi di interazione digitale che con tutta certezza avrà delle conseguenze positive nel processo di apprendimento e insegnamento (Concheiro, 2016).

In questi esempi possiamo vedere un miglioramento della correzione perché i discenti hanno guardato bene il lavoro dei compagni e sono stati più attenti alla produzione. Si potrebbe affermare che hanno imparato dai compagni e dalla pratica in comunità, dimostrando in questo modo che l'interazione e il lavoro collaborativo contribuisce alla riflessione e alla formazione di una personalità linguistica molto più solida e critica, dove è possibile imparare dagli altri. *Facebook* contribuisce alla costruzione delle conoscenze perché permette la manipolazione del materiale e la consulta riflessiva dei contenuti (Sequero e Ventura, 2015).

Se paragoniamo i primi microtesti con gli ultimi esempi ci troviamo di fronte all'evidenza della diminuzione dell'errore e quindi, dello sviluppo delle competenze linguistiche e socioculturali. Si può vedere anche il controllo di *saper fare* e di *saper essere* spagnolo, fondamentale nell'acquisizione della L2.

Lo sviluppo di strategie di e-Collaboration ci permette infatti di guadagnare in termini di fluidità dei processi, intesa proprio come riduzione della resistenza al flusso delle informazioni e al dipanarsi delle azioni che le devono generare, organizzare, manipolare e finalizzare al raggiungimento di obiettivi definiti (Sancassani *et alii*, 2011:19).

La *Mini Attività 2* ha lo scopo di approfondire nella produzione scritta della funzione comunicativa con riferimento alla descrizione. In questo livello di contatto è molto importante fissare bene le basi linguistiche che sostendranno la costruzione

dell'apprendimento in livelli più avanzati. Una tecnica necessaria è la ripetizione delle strutture morfosintattiche (competenze linguistiche); quindi fa bene ricorrere alla riproduzione delle stesse attività approfondendo in modo molto sottile dimodoché l'apprendimento avvenga in maniera naturale e spontanea.

Gloria Meng Clara es una chica muy guapa y delgada. Tiene dieciocho años. Vive en Madrid. Tiene el pelo mediano y castaño. Tiene los ojos grandes. Lleva una jersey y una bufanda. Es muy simpática y abierta. Charles es inglés. Tiene veintidós años. Vive en Madrid. Es un poco gordo. Tiene el pelo corto y liso. Tiene los ojos un poco pequeños. Lleva barba y una camisa. Es inteligente y un poco tímido.

Estrella HU Clara tiene 18 años. Vive en la calle atocha en Madrid. Es muy guapa y delgada. Tiene el pelo castaño y un poco rizado. Tiene los ojos grandes. Lleva un jersey y una bufanda. Su email es caralita@gmail.com. Es muy simpática pero un poco tímida.

Chris Cheng Charles es inglés y tiene 22 años. Vive en Lavapiés de Madrid. Su correo electrónico es chales@calientemail.es. Tiene el pelo corto y castaño. Lleva bigote y una camisa. Es fuerte pero un poco tímido.

Chris Cheng Clara tiene 18 años. Vive en la calle Atocha. Su correo electrónico es clarita@123.com. Tiene el pelo mediano y castaño. Lleva un jersey. Es muy simpática y alegre.

焦隽贤 Charles es de Inglaterra. Vive en Madrid en Lavapiés. Tiene veintidos años. Es estudiante universitario, ES un chico fuerte, alto y joven. Tiene los ojos grandes y oscuros, las orejas pequeñas y también la nariz pequeña. Lleva barba y bigote. Habla un poquito de español. Creo que es muy simpático, trabajador y ordenado ; pero un poco tímido.

Isabel Yang El hombre se llama Charles, tiene veintidós años vive en Madrid ,en Lavapiés. Si e-mail es Churies@calientemail.es El es gordo .Tiene el pelo corto y lleva una camisa vaquera. La chica se llama clara ,tiene, dieciocho años .Vive en Madrid en la calle Atocha su e-mail es Clarita @123.com . Ella es muy simpática es muy delgado. Tiene la nariz pequeña y lleva un jersey y un silenciador.

刘思盈 Charles tiene veinte dos años .Vive en Madrid de lavapiés. El e—mail es Chares@calienmail. Es estudiante. Es inglés. Es alto , un poco gordo y fuerte. Tiene el pelo corto. Tiene la nariz y las orejas grande. Lleva barba y bigote. Lleva vaquero. Es un poco tímido, pero interesante.

Salma Alm Clara tiene dieciocho años. Vive en la calle Atocha- Madrid. Su Correo electrónico es clarita@123.com. Clara es una chica guapa. Tiene el pelo mediano y negro. Charles es Ingles pero vivo en Madrid. Tiene 22 años. Su Correo electrónico es charles@clientimail.com. Charles es un chico un poco guapo. Tiene el pelo castaño , rizado y corto.

Se analizziamo ogni microtesto, possiamo capire come, a partire da Estrella, tutti i membri della comunità riescono a introdurre la congiunzione avversativa *–però*: Estrella: *É molto simpatica però un poco timida*; Chris: *É forte però un po' timido*; Javier: *È molto simpatico; però un poco timido*; Esperanza: *È un po' timido; però interessante*; Salma: *Charles è inglese però abita a Madrid*. Estrella è la prima apprendente che utilizza la congiunzione avversativa, e a partire dal suo microtesto, tutti gli altri compagni la inseriscono ripetendo lo stesso aggettivo: *timido/a*; e alcuni, incluso, utilizzano anche la punteggiatura. Si può parlare di una imitazione a catena ma gli ultimi due aggiungono, in modo spontaneo, due aggettivi diversi: *interessante* e *inglese*, oltre al verbo *abitare*. Il testo, anche se non è molto diverso dai compagni né dal modello del docente, causa delle variazioni, che indicano l'apprendimento spontaneo in contesto e in modo collaborativo, dovuto alla mediazione di *Facebook*¹⁷⁵. “La *coesistenza di una comunità reale e di una comunità virtuale* rappresenta quindi uno strumento forte per potenziare l'apprendimento e renderlo significativo, attraverso la sua messa alla prova nella comunicazione con gli altri” (Colombo e Varani, 2008:183).

La costruzione dell'apprendimento attraverso la frammentazione dei contenuti non è soltanto un fattore pratico e semplice che permette di acquisire l'apprendimento

¹⁷⁵ Le reti entrano nella nostra vita, permeano i nostri rapporti quotidiani [...] modificano le forme della nostra conoscenza e danno luogo a nuovi contesti di apprendimento [...] Tra rete, conoscenza e apprendimento si stabilisce una sorta di osmosi. La società dell'informazione lascia il campo a una società della conoscenza in cui diventa centrale la ricerca dei contesti per apprendimenti significativi, attraverso nuove forme di condivisione e di distribuzione, svincolate dai tradizionali limiti di spazio e di tempo. Nuovi riferimenti per la formazione brillano nella riflessione internazionale, attraverso espressioni quali *lifelong learning*, *open learning*, *distributed learning* (Calvani e Rotta, 1999:9).

attraverso la rete, ma anzitutto e in questo caso sperimentale, ha un valore di approccio didattico. I livelli più bassi hanno bisogno di stabilire un rapporto paulatino con la lingua di arrivo che non deve mai essere eccessivo dal primo momento. Devono partire dalla frase, dal valore che essa determina nel contesto e nella situazione sia testuale che socioculturale. E in questo senso, “l’ambito della *didattica delle lingue* presenta peculiarità che rendono tale adattamento particolarmente delicato in quanto alcune trasformazioni [...] incidono sul contenuto, ossia sulle abilità e competenze che l’apprendente deve acquisire” (Mercurio – Torre – Torsari, 2011:114).

Mini Attività 3: Allo stesso modo delle due attività precedenti, devono fare tutte le proposte previste nella piattaforma e-Learning: attività di lessico e di grammatica e visualizzare un video. A partire da questi contenuti gli alunni si avviano verso la produzione scritta giacché lo sviluppo di codesta abilità è la finalità del microtesto. Il micro task proposto pretende avvicinare l’apprendimento alla cultura dei discendenti. In questo caso abbiamo proposto un’attività culturale in riferimento alla L1 degli apprendenti, di maggioranza asiatica e, specificamente di origine cinese. L’idea sarebbe iniziare dalla propria cultura per poi trattare l’interculturalità, in modo graduale, considerando che cominciano ad avere il primo contatto con la L2. La proposta è la seguente: *Com’è la gastronomia della vostra città cinese?* Ogni studente deve parlare, in forma breve, delle proprie esperienze gastronomiche nelle loro città di origine.

TAREA 3 ENTRAR EN "LA VIDA EN ELE S15" Y HACER LAS ACTIVIDADES DE "HISTORIAS DE AQUÍ Y DE ALLÁ" Y LOS VÍDEOS DE "EL PROFESOR". HACER LAS ACTIVIDADES DE GRAMÁTICA Y LÉXICO PROPUESTAS.
ESCRIBID EN EL COMENTARIO CÓMO ES LA GASTRONOMÍA DE VUESTRA CIUDAD CHINA. LUEGO EXPLICAR QUÉ ACTIVIDADES HAY Y CÓMO SON.

Estudiantes Ele Alcalingua En mi ciudad hay muchos platos típicos: callos, cordero asado, sopa castellana, cocido madrileño. La sopa se prepara con huevos, carne y pan. El cordero asado es un plato muy bueno pero muy fuerte. Se come más en invierno. A mí me gusta mucho...Continuad vosotros...
Me gusta · Responder · 27 de noviembre de 2016 a las 18:25

Estudiantes Ele Alcalingua En la unidad 15 hay mucho vocabulario de alimentos: carnes, verduras, frutas...Las actividades eran dinámicas e interesantes. hay verbos nuevos como...Los vídeos son...Continuad vosotros...
Me gusta · Responder · 27 de noviembre de 2016 a las 18:28

Vediamo a continuazione i risultati del lavoro cooperativo, considerando che “la community apprende e cresce grazie all’apporto di ciascuno” (Sancassani *et alii*, 2011:53). E le esperienze dell’insieme contribuiscono allo sviluppo dell’autonomia degli apprendenti che crescono e maturano linguisticamente all’interno della *community*, come ben sottolinea Santalucia (2015:158):

Le tecnologie “dentro” la classe ci portano più che mai a sottolineare aspetti dell’apprendimento inteso come processo sempre più attivo, a comporre percorsi in cui la costruzione di conoscenze, di abilità e di comportamenti si sviluppa in forme di interazione probabilmente più complesse, rispetto al passato, tra insegnanti e studenti e tra studenti stessi con i propri compagni, anche attraverso l’uso e la condivisione di media didattici. Sarebbe sostanziale quindi sostenere qualsiasi ricerca e analisi che miri alla definizione di una didattica veramente aperta alla multicanalità, proprio attraverso la consapevolezza della presenza oggettiva di strumenti nuovi che, evidentemente, possono rimodulare prassi e modalità di insegnamento/apprendimento.

Come in tutti i casi della sperimentazione, l’insegnante propone un modello di lingua ed elabora un microtesto che gli apprendenti devono seguire per sviluppare, in modo grupale, le loro conoscenze linguistiche.

Estudiantes Ele Alcalingua En mi ciudad hay muchos platos típicos: callos, cordero asado, sopa castellana, cocido madrileño. La sopa se prepara con huevos, carne y pan. El cordero asado es un plato muy bueno pero muy fuerte. Se come más en invierno. A mí me gusta mucho....Continuad vosotros...
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 27 de noviembre de 2016 a las 18:25

Skyseven Six Soy de Sichuan,de China. En mi ciudad hay muchos platos típicos: olla de fuego,mapo tofo,berenjena a esencia de pescado,rollo de primavera etc.Pero me gusta mucho el pollo kung pao porque es picante y delicioso. El plato se prepara con pollo,pepinos,pimiento verde,cacahuets , jengibre y ajo. Siempre se come con arroz blanco.Recomiendo este plato a mis amigos.
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 3 de diciembre de 2016 a las 13:55

Salma Alm En mi ciudad hay muchos platos típicos: el plato más famoso es "kushari", los egipcios y los turistas hablan de la "kushari", porque es muy delicioso. El kushari se prepara con 2 cucharadas de aceite de oliva, 1 taza de arroz de grano medio, 1 taza de... [Ver más](#)
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 27 de noviembre de 2016 a las 23:06

Nelle risposte, sia Salma che Skyseven, rispettano rigorosamente il modello del docente, al punto di ripetere la prima frase: *En mi ciudad hay muchos platos típicos* (Nella mia città ci sono molti piatti tipici). Ma impostano in modo differente la frase relativa alle loro città d'origine: *Soy de Sichuan, de China / los egipcios y los turistas hablan de la "kushari"*. Ognuna si riferisce alla propria cultura, ma la struttura testuale deve seguire certi criteri. Questo vuol dire, anche, che si stabilisce una certa disciplina nella creazione dei microtesti che hanno la finalità di creare le basi linguistiche della lingua spagnola (L2). Ambedue riproducono anche la punteggiatura che devono imparare giacché la cultura d'arrivo utilizza sia l'alfabeto che delle strutture sintattiche diverse, e tutto deve essere un riferimento per loro affinché acquisiscano la nuova lingua in modo piuttosto naturale, in contatto con i modi di essere e di agire degli spagnoli. In questo caso è importante riferire che "la metodologia costruttivista risulta ancor più utile, in quanto implica la nozione di *scelta*, ovvero l'attribuzione di valore e significato a molteplici situazioni, con l'intento di selezionare quelle maggiormente adattabili a canoni pre-selezionati e prescelti" (Gattico, 2014:115).

A continuazione vediamo altri esempi della *community*:

Alberto Guo Estudiantes Ele Alcingua Soy de China.Vivo en pekín.En pekín hay muchos platos muy famosos. Por ejemplo el pato aseado los raviolos y los tallarines con salsa y picadillo frito de cerdo.Pero todos turistas tienen que comer el pato asado de pe... [Ver más](#)
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 5 de diciembre de 2016 a las 16:28

Chris Cheng Soy de GuangZhou de China. En mi ciudad hay muchos platos típicos:rollo de primavera,Siumai,Hakao,etcétera. A mí,me gusta mucho Hakao. Es muy delicioso. El plato se prepara con camarón,masa de almidón de trigo y cocidos al vapor. En el video hay mucho vocabulario de alimentos nuevo. Además,a profesra explica los sustantivos contables y los sustantivos incontables.
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 3 de diciembre de 2016 a las 23:41

Alberto aggiunge la frase: *En Pekín hay muchos platos muy famosos (A Pekino ci sono molti piatti famosi)*. La costruzione delle conoscenze serve a riflettere sulla lingua ed essere capace di imparare nuove forme o sinonimi da aggiungere all'apprendimento: *tipici / famosi*. Si adoperano altri aggettivi in sostituzione di *–tipici: deliziosi, molto buoni*.

Estrella HU Soy de Jinan de ShanDong de China. En mi ciudad hay muchos platos deliciosos. Por ejemplo, lota frito, carpa agridulce, ñame confitado. A mí me gusta más la carpa agridulce porque es muy deliciosa, además la forma de este plato es muy bonito.
Primero ... [Ver más](#)

Aurora Wang Soy de Pekín.La capital de China.En mi ciudad hay muchos platos muy bueno.Me gustan todas comidas,especialmente el vientre de cordero.Primero los corta en lonchas,luego cuece los en olla muy rápido menos un minuto.Final,los mezcla con salsa de sésamo y picante.Mi padres y yo comemos dos veces a el mes.

Grazie al formato digitale e alla capacità interattiva di *Facebook*, i discenti riescono a costruire modelli di lingua facilmente adattabili alla vita reale e al modo di essere dei madrelingua. Nella produzione scritta è importante la forma, cioè lo stile testuale, e tutte le regole ortografiche e sintattiche che acquisiscono insieme ai compagni attraverso l'interazione e l'autocorrezione; con la semplicità e la spontaneità dell'Informal Learning¹⁷⁶. Dovuto alla natura sociale e informale dei Social Network “Students thought *Facebook* was used most importantly for social reasons, not for formal teaching

¹⁷⁶ The term *informal learning* has been used increasingly in adult education for several reasons. It provides a simple contrast to formal learning or training that suggests greater exibility or freedom for learners. It recognizes the social significance of learning from other people, but implies greater scope for individual agency than socialization. It draws attention to the learning that takes place in the spaces surrounding activities and events with a more overt formal purpose, and takes place in a much wider variety of settings than formal education or training. It can also be considered as a complementary partner to learning from experience, which is usually construed more in terms of personal than interpersonal learning (Eraut, 2004:247).

purposes, although it was sometimes used informally for learning purposes” (Madge *et alii*, 2009:141).

IX.1.1.6 Correzione delle attività

Non è affatto facile innovare sul modo di correggere in rete. È un processo che sarà continuamente in prova sperimentale. Cambiano le maniere di insegnare e la predisposizione a imparare; cambiano le risorse e i canali di apprendimento e cambia anche il modo di correggere e di valutare ma queste ultime questioni sono le più difficili da risolvere, soprattutto perché ancora si continua sia a correggere che a valutare in modo tradizionale.

La correzione, insieme alla valutazione continua e finale, deve essere un processo costante durante le fasi di apprendimento; ma correggere in modo sbagliato può essere anche svantaggioso per quanto riguarda la motivazione dei discenti, poiché l'eccessiva indicazione di essa può distorsionare il progresso dell'apprendimento. Perciò, la correzione deve essere molto sottile, positiva, produttiva e, in alcuni casi incluso silenziosa. Deve essere naturale affinché i discenti imparino da essa senza accorgersene, passiva e attiva allo stesso tempo, complessa e semplice, e soprattutto, ricorrente.

Facebook è lo spazio ideale per mettere in pratica l'autocorrezione dovuto al tessuto sociale e interattivo in cui si costituiscono le comunità di apprendimento; ma è anche importante rispettare la creatività degli apprendenti sempre che loro costruiscano l'apprendimento a partire dalle conoscenze fornite dalla rete e dai compagni di gruppi, nonché dal docente e da tutti i referenti che hanno a disposizione. “La creatività è un processo stocastico e imprevedibile che unifica, in maniera del tutto originale, una

forma e un'idea, un soggetto e un contesto, un programma e un prodotto” (Colombo e Varani, 2008:94).

In questo gruppo sperimentale abbiamo deciso di applicare la ripetizione giacché trattandosi di apprendenti di primo contatto è necessario che i contenuti vengano assimilati mediante la pratica. In questo modo si incitano alla produzione reiterata dei contenuti e delle strutture basiche, tenendone conto delle più difficili e lontane dalle loro forma di essere nella L1.

La prima prova si è fatta con la segnalizzazione degli sbagli e la ripetizione nella creazione di un nuovo microtesto. La finalità sarebbe la riflessione durante la riformulazione del microtesto. “La riflessività è dunque con evidenza un atto trasformativo che mette in discussione le norme sociali e le teorie implicite e, come tale, è un potenziale cognitivo posseduto da tutte le persone” (Colombo e Varani, 2008:94) che bisogna valutare e rispettare in ambito didattico.



The image shows a screenshot of a forum thread. The first post is by **Alberto Guo**, who says he is from China and lives in Beijing. He lists famous dishes like Peking duck, dumplings, and noodles, and notes that tourists often have to eat Peking duck. The second post is by **Estudiantes Ele Alcalingua**, who agrees and adds that the duck is eaten with tortillas and sweet sauce. The third post is a reply by **Alberto Guo** to the second post, repeating the same information. Each post includes a 'Me gusta' (likes) and 'Responder' (reply) link, and a timestamp.

Alberto Guo Soy de China.Vivo en pekin.En pekin hay muchos platos muy famoso. Por ejemplo pato aseado ravioles y tallarines con salsa y picadillo frito de cerdo.Pero todos tristas tienen que comer el pato aseado de pekin. Es un pato asa con muchas especia y come c... [Ver más](#)
Me gusta · Responder · 3 de diciembre de 2016 a las 15:25 · Editado

Estudiantes Ele Alcalingua ...hay muchos platos muy famosos...el pato asado, los ravioles, los tallarines con salsa y el picadillo frito de cerdo...todos los turistas...asado...es un pato asado con muchas especias; y se come con tortas y salsa dulce...Es delicioso...sencillos..... [Ver más](#)
Me gusta · Responder · 5 de diciembre de 2016 a las 15:41

Alberto Guo Estudiantes Ele Alcalingua Soy de China.Vivo en pekin.En pekin hay muchos platos muy famosos. Por ejemplo el pato aseado los ravioles y los tallarines con salsa y picadillo frito de cerdo.Pero todos turistas tienen que comer el pato asado de pe... [Ver más](#)
Me gusta · Responder · 5 de diciembre de 2016 a las 16:28

[Ver más respuestas](#)

Il docente legge il testo e interagisce come gli altri componenti del gruppo chiuso di *Facebook*. Nell'interazione indica le parole o le frasi incorrette dimodoché i discenti possano riflettere sulla lingua e il contesto e riscrivere il microtesto seguendo le paute e il modello di correzione. L'idea è far sì che la correzione faccia parte dell'interazione e perciò risulti produttiva e stimolante. Nell'esempio, Alberto scrive il suo microtesto a partire dalle competenze acquisite finora e, confrontandosi con i compagni del gruppo, fa del suo meglio perché la produzione sia coerente e sintatticamente corretta, ma la sua poca esperienza nella L2 provoca la correzione dall'esperto. Ma trattandosi dell'Informal Learning è più dinamica e spontanea in quanto si inserisce in una sfera per sé stessa apertamente sociale. "L'e-Collaboration non è un compito da assolvere o semplicemente la trasposizione online di un'attività in presenza. È piuttosto un'azione complessa che richiede una serie di passaggi per giungere a compimento" (Sancassani *et alii*, 2011:113) e trarne profitto tramite la esperienza e a partire dalla rielaborazione. Alla fine, Alberto riscrive il testo inserendo le correzioni indicate e riflettendo sull'uso della lingua e lo sviluppo delle competenze, soprattutto linguistiche, ma anche socioculturali e pragmatiche.

Language is a context-bound phenomenon. Language learning should arise from a learning community where learners perform learning activities by drawing on the learning context. The role of language is to mediate relationships between people and the world. Thus, the aim of language learning is to develop the ability to relate more effectively to other people. This can be achieved through joining a language learning community and carry out dialogical interaction. Language use is subject to the communicative needs of the people involved in specific authentic situations. Thus, in language learning situations, what should be evaluated and given feedback on is the learners' linguistic outputs (i.e., their writing texts, dialogues, and other modalities of language) (Wong *et alii*, 2016:10).

Vediamo altri esempi di riscrittura: in questo caso Gloria rielabora il discorso a partire dall'interazione, seguendo un modello di correzione. E ricordiamo l'importanza della riflessione.

The screenshot shows a social media thread with the following content:

Gloria Meng Soy de ShanDong de China.En mi ciudad hay muchos alimentos.Por ejemplo,albóndiga grande en salsa,pollo asado,flame confitado,etc.Pero prefiero la sopa de cordero.Hay muchos condimentos para hacer la sopa,luego se pone el cordero en lonchas y al final,se... Ver más
Me gusta · Responder · 4 de diciembre de 2016 a las 17:54

Estudiantes Ele Alcingua ...albóndigas grandes...Es mejor tomarlo en invierno...MUY BIEN GLORIA. TOMA NOTA DE LAS CORRECCIONES.
Me gusta · Responder · 5 de diciembre de 2016 a las 15:47

Gloria Meng Soy de ShanDong de China.En mi ciudad hay muchos alimentos.Por ejemplo,albóndiga grande en salsa,pollo asado,flame confitado,etc.Pero prefiero la sopa de cordero.Hay muchos condimentos para hacer la sopa,luego se pone el cordero en lonchas y al final... Ver más
Me gusta · Responder · 5 de diciembre de 2016 a las 15:49

Ele Xu Soy de China.Vivo en Changsha.Changsha es una ciudad en el sur de China.En Changsha hay muchos platos típicos muy bueno:aceites azúcar baba,tofu maloliente,cangrejo del río picante,estofado de cerdo,pimientos verdes fritos de carne.A mi me gusta cangre... Ver más
Me gusta · Responder · 5 de diciembre de 2016 a las 5:05

Estudiantes Ele Alcingua ...muy buenos...A mi me gustan los cangrejos de río picantes. Primero los lavo y los frío. Luego los cuezo...todas las comidas...hay un montón de comidas. Me gustaría...¿DE QUÉ MÁS SE HABLA EN EL VIDEO? LA ACTIVIDAD ESTÁ INCOMPLETA. ADEMÁS DEBES VOLVER A ESCRIBIR EL TEXTO CORRECTAMENTE.
Me gusta · Responder · 5 de diciembre de 2016 a las 16:06

Ele Xu Soy de China.Vivo en Changsha.Changsha es una ciudad en el sur de China.En Changsha hay muchos platos típicos muy buenos:aceites azúcar baba,tofu maloliente,cangrejo del río picante,estofado de cerdo,pimientos verdes fritos de carne.A mi me gustan los ... Ver más
Me gusta · Responder · 12 de diciembre de 2016 a las 11:18

Gloria Meng Soy de ShanDong de China.En mi ciudad hay muchos alimentos.Por ejemplo,albóndiga grande en salsa,pollo asado,flame confitado,etc.Pero prefiero la sopa de cordero.Hay muchos condimentos para hacer la sopa,luego se pone el cordero en lonchas y al final,se... Ver más
Me gusta · Responder · 4 de diciembre de 2016 a las 17:54

Estudiantes Ele Alcingua ...albóndigas grandes...Es mejor tomarlo en invierno...MUY BIEN GLORIA. TOMA NOTA DE LAS CORRECCIONES.
Me gusta · Responder · 5 de diciembre de 2016 a las 15:47

Gloria Meng Soy de ShanDong de China.En mi ciudad hay muchos alimentos.Por ejemplo,albóndiga grande en salsa,pollo asado,flame confitado,etc.Pero prefiero la sopa de cordero.Hay muchos condimentos para hacer la sopa,luego se pone el cordero en lonchas y al final... Ver más
Me gusta · Responder · 5 de diciembre de 2016 a las 15:49

In questo modello di sperimentazione l'obiettivo principale è stato quello di riprodurre gli stessi modelli di spontaneità delle interazioni reali, incluso nella produzione di forme grammaticalmente incorrette. Il feedback nel processo di creazione, in presenza di sbagli, scatta automaticamente l'autocorrezione al mettersi in confronto con gli altri e soprattutto con l'insegnante che fa parte anche della *community* nel ruolo di dinamizzatore del gruppo. In questo modo gli allievi imparano dai suoi propri sbagli e anche dai compagni in un processo di costruzione collettiva delle conoscenze. Per questa ragione non è conveniente correggere eccessivamente la produzione per evitare l'inibizione della spontaneità e l'informalità del processo di scrittura (Fornara, 2010). La riscrittura pretende, semplicemente, l'apprendimento attraverso l'esperienza e la messa in pratica della lingua seconda, l'acquisizione delle abilità e delle competenze che saranno il modello a seguire nella valutazione finale.

Un altro sistema messo in pratica in questo gruppo di *Facebook* è stato lo stimolo verso l'intercorrezione. Era compito di tutti leggere il lavoro dei compagni e valutarlo. Possiamo vedere la generosità di tutti. Ciò dimostra ancor di più l'efficacia dell'Informal Learning nell'apprendimento mediante lo stimolo.

Skyseven Six Estudiantes Ele Alcalingua sí,en Sichuan el pollo kung pao es picante.

Me gusta · [Responder](#) · 11 de diciembre de 2016 a las 18:36

Gloria Meng Me gustan mucho las comidas de tu ciudad.9

Me gusta · [Responder](#) · 14 de diciembre de 2016 a la 1:09

Ze Juci Creo que la comida en Sichuan es óptimo de China 9.5

Me gusta · [Responder](#) · 14 de diciembre de 2016 a las 2:06

Alberto Guo Me gusta el plato picante también. 9

Me gusta · [Responder](#) · 14 de diciembre de 2016 a las 15:21

Aurora Wang Quiero ir de Sichuan para la comida.9

Me gusta · [Responder](#) · 14 de diciembre de 2016 a las 15:23

Estudiantes Ele Alcalingua Yo también quiero ir a Sichuan; pero no quiero comer comida picante. ¡Muy bien, chicos! ¡Buen trabajo!

Me gusta · [Responder](#) · 14 de diciembre de 2016 a las 16:16

Estrella HU Me gustan mucho las comidas de picante.9

Me gusta · [Responder](#) · 14 de diciembre de 2016 a las 20:41

Wen Lin Me encanta las comidas de Sichuan.9.5

Me gusta · [Responder](#) · 14 de diciembre de 2016 a las 20:49

Selina Qo La comida es muy bueno.9

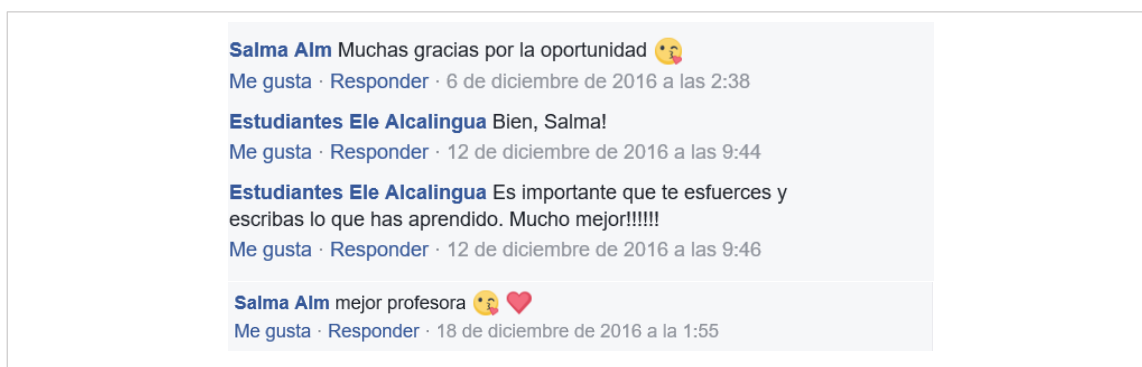
Me gusta · [Responder](#) · 14 de diciembre de 2016 a las 22:12

焦隽贤 Explica detenidamente.Conozco mucho sobre los platos de tu ciudad.Me gusta mucho y también quiero comerlos.9

Per loro è importante il premio e codesto ha senso se si esprime in modo quantitativo. Ciò dimostra che si può correggere in modi diversi purché sia profittevole per l'acquisizione delle competenze e la formazione della nuova personalità linguistica; e che l'incorrezione fa parte anche dei soggetti della lingua di arrivo, di tutti in qualsiasi ambito informale perché ciò che conta è la spontaneità e la capacità di esprimersi in contatto con gli altri.

In the framework, we distinguish social media (learner artifacts) into three types: “socially-authentic artifacts”, “learning-intended artifacts”, and “interventional artifacts”. Socially authentic artifacts are artifacts created by learners in a self-initiated manner – microblog items reflecting their everyday life or thoughts, not triggered by any specific teacher instruction. Such artifacts are “socially-authentic” because they are created with authors’ personal “authentic” desires to share their lives and socialize within the community. These artifacts may trigger “socially-authentic replies”, ensuing a trajectory of individual-to-social meaning making. However, these artifacts may also trigger peer feedback on its linguistic (Wong *et alii*, 2017:13).

Ciò che gli autori chiamano *socialmente autentico* è la costruzione delle conoscenze a partire dalla collaborazione fra i membri della *community* nel contesto che imita, ma in modo naturale, i modi di essere e di fare dei parlanti della lingua seconda, in questo caso dello spagnolo. Quindi, la correzione fa parte del processo intrinseco di apprendimento. La correzione, perciò, fa parte della motivazione e la risposta sarà sempre molto gratificante, nel processo in cui anche l’insegnante impara dagli alunni.

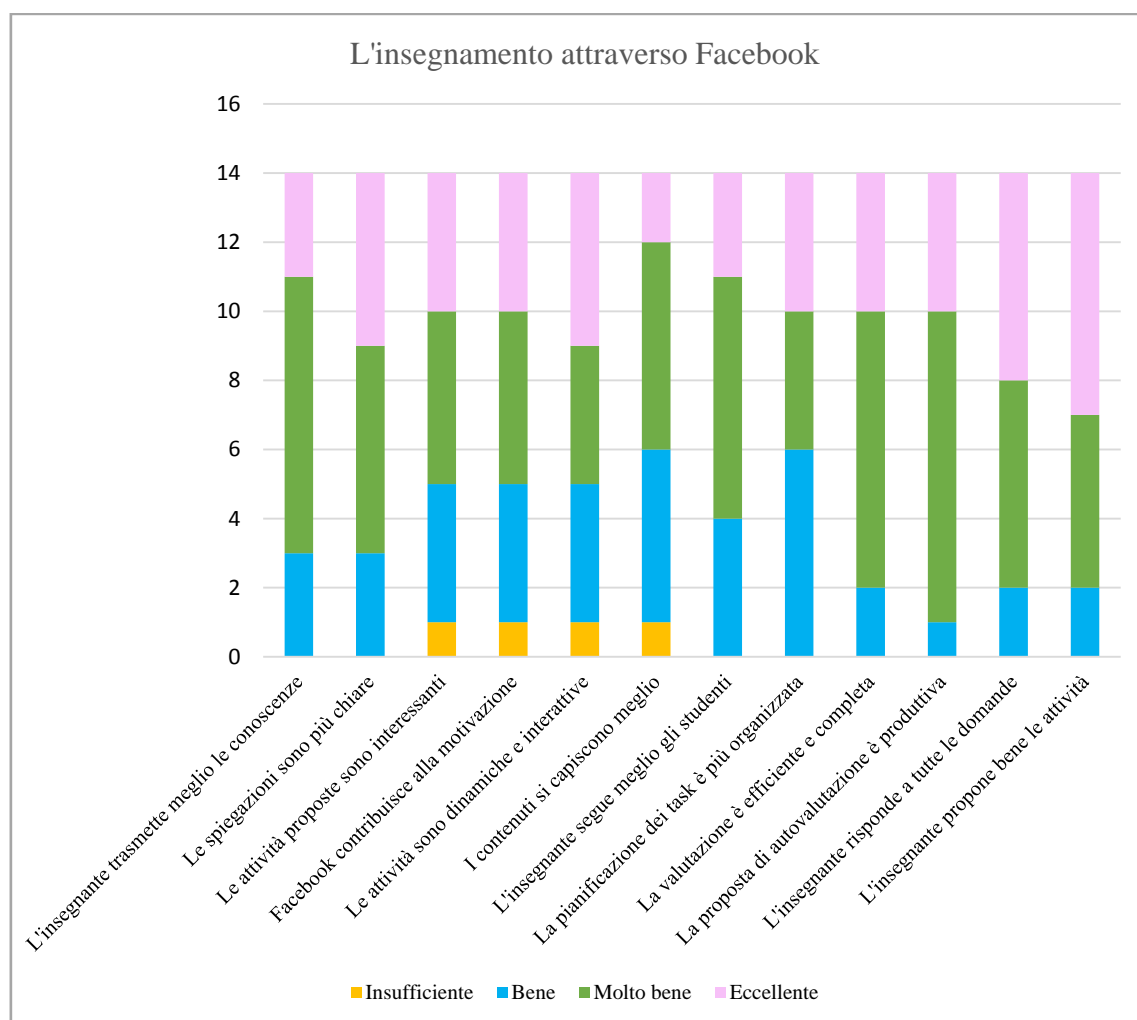


IX.1.1.7 Risultati

La valutazione del processo di apprendimento e insegnamento e dei Social Network (*Facebook*) è stata misurata dai risultati dei questionari. In questo caso soltanto 14 apprendenti hanno risposto alle domande su tre questioni fondamentali: *l’insegnamento attraverso Facebook*, *l’apprendimento attraverso Facebook* e *Facebook come risorsa di*

apprendimento. Alla fine esprimono anche le loro opinioni personali sul percorso didattico sperimentato.

L'insegnamento attraverso Facebook: La prima parte del questionario riguarda la funzione del docente o tutor nel processo didattico nell'Informal Learning. Vediamo i risultati, mediante l'analisi dei grafici.



L'insegnamento attraverso Facebook	Insufficiente	Bene	Molto bene	Eccellente
L'insegnante trasmette meglio le conoscenze	0,00%	21,43%	57,14%	21,43%
Le spiegazioni sono più chiare	0,00%	21,43%	42,86%	35,71%
Le attività proposte sono interessanti	7,14%	28,57%	35,71%	28,57%
Facebook contribuisce alla motivazione	7,14%	28,57%	35,71%	28,57%
Le attività sono dinamiche e interattive	7,14%	28,57%	28,57%	35,71%
I contenuti si capiscono meglio	7,14%	35,71%	42,86%	14,29%
L'insegnante segue meglio gli studenti	0,00%	28,57%	50,00%	21,43%

La pianificazione dei task è più organizzata	0,00%	42,86%	28,57%	28,57%
La valutazione è efficiente e completa	0,00%	14,29%	57,14%	28,57%
La proposta di autovalutazione è produttiva	0,00%	7,14%	64,29%	28,57%
L'insegnante risponde a tutte le domande	0,00%	14,29%	42,86%	42,86%
L'insegnante propone bene le attività	0,00%	14,29%	35,71%	50,00%

Il grafico indica che la maggior parte degli apprendenti del corso sperimentale, *Al Abilità Scritte e Orali*, valuta l'esperienza didattica in modo molto positivo. In quanto all'*insegnamento attraverso Facebook*, il 57,14% degli apprendenti valuta molto bene il ruolo docente tramite questa risorsa, vuol dire più della metà del gruppo. Il resto degli allievi (meno del 50%) lo valuta bene ed eccellente. Soltanto il 7,14% degli studenti danno una valutazione negativa sia alle attività proposte che alla motivazione e ai contenuti. Valutano in modo insufficiente questi quattro parametri; mentre che il 50% riconosce che *l'insegnante propone bene le attività*.

In generale, i risultati vanno da bene a eccellente con un valore più alto negli ultimi due parametri. Ciò significa che *Facebook* contribuisce a soddisfare le aspettative che gli studenti hanno dell'insegnamento, che si sentono stimolati attraverso le tipologie di attività: interattive, dinamiche e cooperative, che l'insegnante è in sintonia con le risorse che utilizza e che le strategie di valutazione sono efficaci.

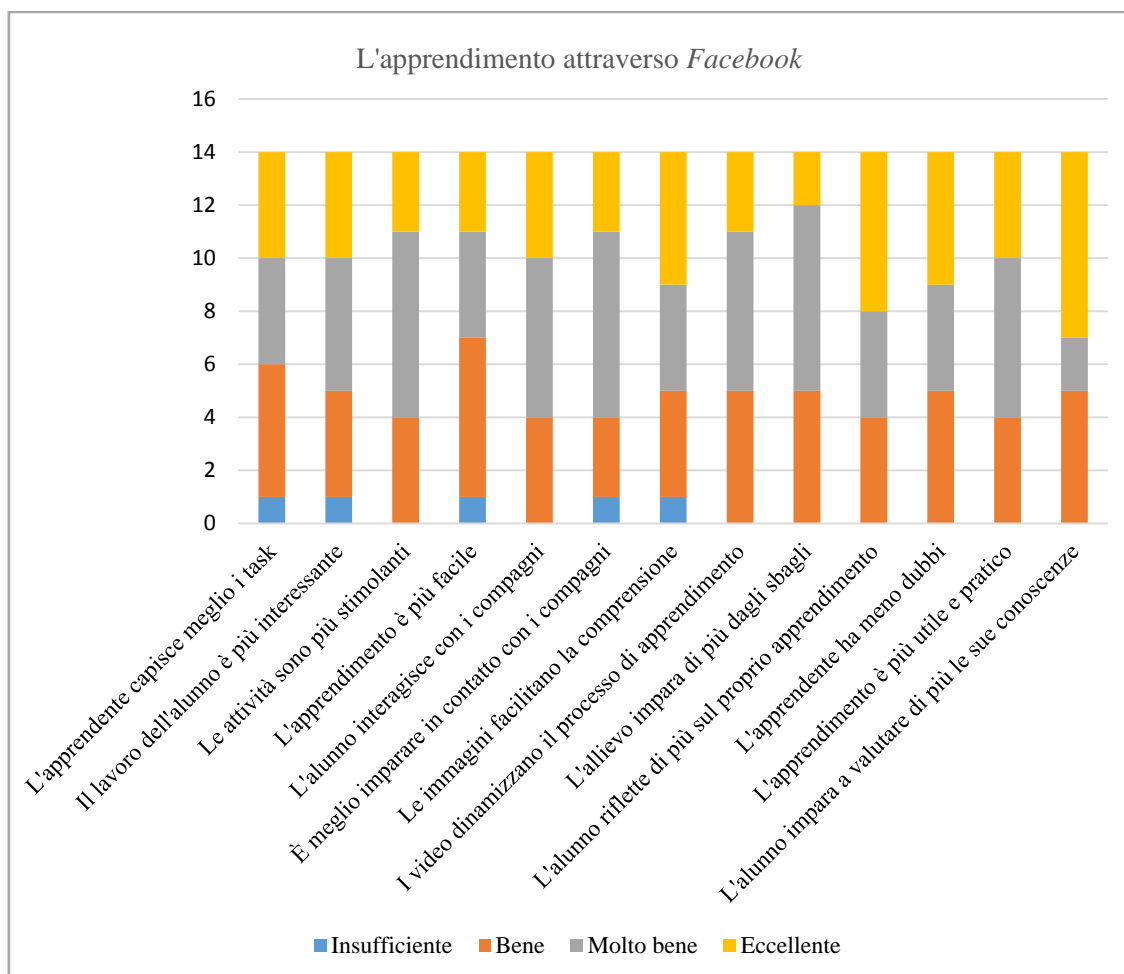
La valutazione eccellente con la percentuale più alta riguarda quattro parametri specificamente: *Le spiegazioni sono più chiare*, vuol dire che l'insegnante riesce a spiegare meglio attraverso la rete sociale in questione considerando le risorse di cui dispone, illimitate e flessibili, dei punti a favore nello sviluppo della didattica; *le attività sono dinamiche e interattive*, è chiaro che non è lo stesso imparare in un contesto aperto e senza barriere che in uno spazio limitato e condizionato sia fisicamente che metodologicamente; *l'insegnante risponde a tutte le domande e*

l'insegnante propone bene le attività, in questi due punti bisogna fare una riflessione sul ruolo docente. È fondamentale l'implicazione dell'insegnante nel processo didattico attraverso *Facebook*. Non è sufficiente aprire il gruppo e abbandonare i discenti al loro destino. La presenza dell'insegnante è fondamentale per il successo del processo didattico, nei molteplici ruoli di dinamizzatore, interlocutore, mediatore, moderatore ed è inoltre chi sostiene la motivazione attraverso l'approccio umanistico¹⁷⁷ che contribuisce a togliere freddezza all'insegnamento a distanza. "L'insegnante non *trasmette* il contenuto, tanto meno *produce* l'apprendimento; invece, l'insegnante crea [...] un *campo pedagogico*, dove l'alunno possa esercitare con frutto l'azione di apprendere" (Damiano, 2007:164). Nella stessa linea, Paola Begotti (2009:4) assegna al docente una funzione importante nell'agevolare l'autoapprendimento:

Per questa sua caratteristica l'autoapprendimento non può essere creato, bensì solo agevolato dal docente, il quale viene chiamato ad assumersi un ruolo più impegnativo di guida e di consigliere per condurre lo studente a diventare autonomo. Il principio di autoapprendimento, infatti, si basa su una modalità di studio che introduce il concetto di autonomia dell'apprendimento, ovvero la capacità di utilizzare il materiale messo a disposizione e di pianificare un percorso didattico, caratteristica molto bene accettata dal discente adulto il quale di buon grado si assume la responsabilità del proprio percorso formativo e desidera essere informato di ciò che sta facendo.

¹⁷⁷ Fino a qualche tempo fa si considerava la glottodidattica Umanistico-Affettiva appropriata solamente per un pubblico di bambini, in particolare per l'insegnamento precoce delle lingue, ma gli studi più recenti hanno confutato tale affermazione. Sviluppatisi a partire dagli anni Settanta sotto la spinta della psicologia umanistica, tale approccio psicopedagogico si contraddistingue in ambito formativo per la centralità che assumono gli aspetti affettivi e relazionali e l'attenzione verso l'autorealizzazione dello studente. Un gruppo di apprendenti è un organismo attivo e in evoluzione e per poter organizzare e condurre con successo dei percorsi didattici è necessario conoscere le dinamiche affettive, le motivazioni e i bisogni che spingono i discenti ad intraprendere quel percorso, nonché le strategie più opportune per far leva sull'adulto e condurlo al successo formativo. Gli adulti, d'altronde, sono portatori di un vissuto e di un rapporto dialettico con la società e per questo motivo, avendo maggiore consapevolezza delle loro emozioni e delle loro relazioni interpersonali, le vivono in modo più dinamico che non altre categorie di studenti (Begotti, 2009:4-5).

L'apprendimento attraverso Facebook: Il secondo punto che gli apprendenti dovevano valutare nei questionari è quello che riguarda l'apprendimento, cioè, il processo didattico in sé stesso e il raggiungimento degli obiettivi e l'acquisizione delle competenze. Vediamo i risultati, a continuazione.



Nel grafico si può apprezzare che i risultati sono molto simili al grafico anteriore sull'insegnamento. La valutazione è anche molto positiva, da molto bene a eccellente, con alcune insufficienze che vedremo meglio nella tabella con le percentuali. Forse il parametro più valutato sia stato quello sull'autovalutazione delle conoscenze in contrasto con il lavoro cooperativo dei compagni di gruppo. Il 50% degli apprendenti

sostengono che questo punto merita una valutazione eccellente. Allo stesso modo hanno valutato positivamente (molto bene) i parametri che riguardano anche l'apprendimento cooperativo (*è meglio imparare in contatto con i compagni*) e l'autovalutazione (*l'allievo impara di più dagli sbagli*). Come possiamo vedere dai risultati, attribuiscono un 50% a ciascuno dei parametri.

L'apprendimento Attraverso <i>Facebook</i>	Insufficiente	Bene	Molto bene	Eccellente
L'apprendente capisce meglio i task	7,14%	35,71%	28,57%	28,57%
Il lavoro dell'alunno è più interessante	7,14%	28,57%	35,71%	28,57%
Le attività sono più stimolanti	0,00%	28,57%	50,00%	21,43%
L'apprendimento è più facile	7,14%	42,86%	28,57%	21,43%
L'alunno interagisce con i compagni	0,00%	28,57%	42,86%	28,57%
È meglio imparare in contatto con i compagni	7,14%	21,43%	50,00%	21,43%
Le immagini facilitano la comprensione	7,14%	28,57%	28,57%	35,71%
I video dinamizzano il processo di apprendimento	0,00%	35,71%	42,86%	21,43%
L'allievo impara di più dagli sbagli	0,00%	35,71%	50,00%	14,29%
L'alunno riflette di più sul proprio apprendimento	0,00%	28,57%	28,57%	42,86%
L'apprendente ha meno dubbi	0,00%	35,71%	28,57%	35,71%
L'apprendimento è più utile e pratico	0,00%	28,57%	42,86%	28,57%
L'alunno impara a valutare di più le sue conoscenze	0,00%	35,71%	14,29%	50,00%

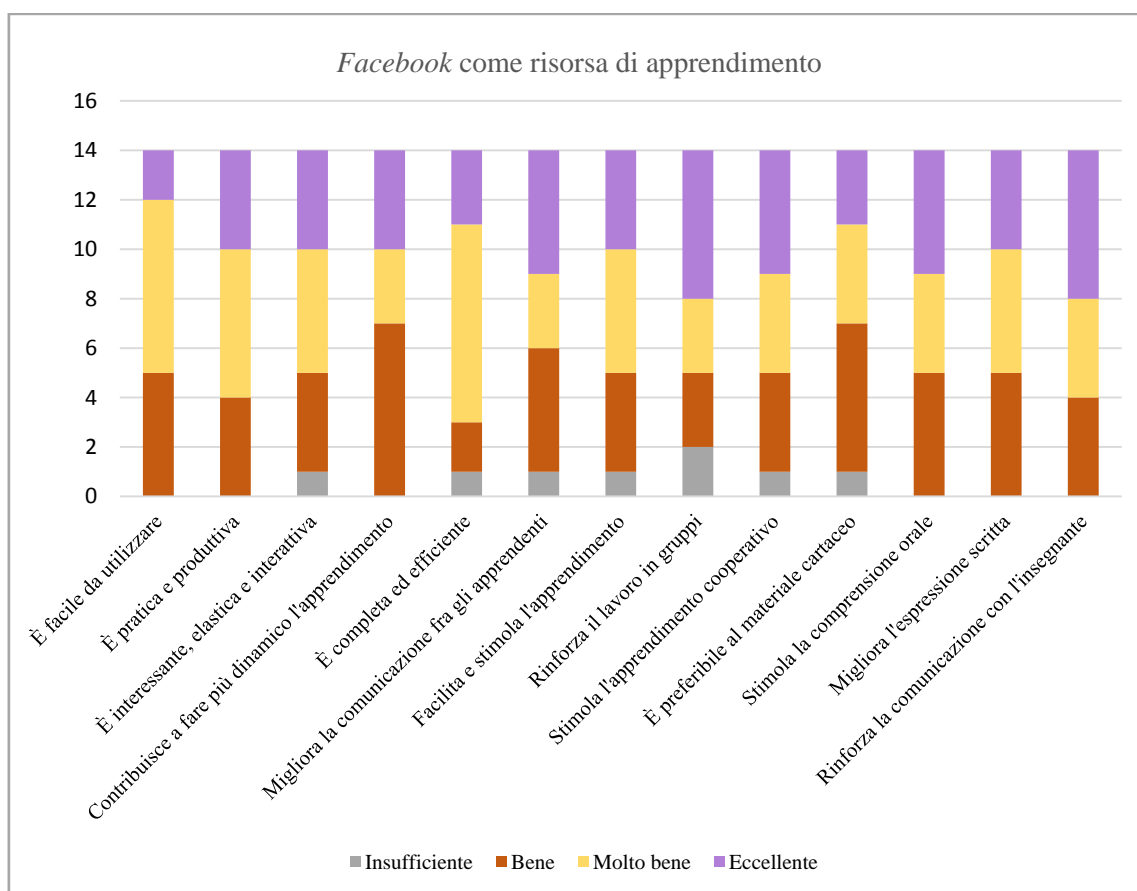
Effettivamente, in questi spazi di apprendimento digitale si facilita l'interazione e la cooperazione mediante lo scambio di informazione che contribuisce alla costruzione dell'apprendimento. I membri della *community* sono consapevoli che senza la collaborazione non sarebbe possibile la comunicazione e l'ecosistema scomparirebbe. Ciò vuol dire che è fondamentale il confronto reciproco e il coinvolgimento nella produzione dei contenuti che creeranno le basi delle conoscenze che acquisiranno lungo il processo didattico (Concheiro, 2016).

Nonostante l'entusiasmo che vediamo nei risultati, alcuni alunni hanno valutato negativamente i seguenti punti del questionario: *l'apprendente capisce meglio i task, il lavoro dell'alunno è più interessante, l'apprendimento è più facile, è meglio imparare in contatto con i compagni, le immagini facilitano la comprensione*. Si tratta del 7,14% una percentuale molto basse ma che deve anche prendersi in considerazione e valutare affinché si possa migliorare il processo didattico attraverso *Facebook*. Probabilmente si tratta di un settore molto ristretto di studenti che non sono molto abituati a lavorare con le tecnologie e che preferiscono i metodi che utilizzano materiale cartaceo o le metodologie tradizionali. Insomma *i motivi possono essere molti*, secondo Sancassani *et alii* (2001:5):

[...] la difficoltà di vincere l'inerzia delle organizzazioni, le preoccupazioni su privacy e sicurezza, la complessità di mettere in campo le competenze necessarie per definire strategie di e-Collaboration, i dubbi nel selezionare strumenti a cui sia possibile dare fiducia, l'ansia comprensibile per la difficoltà di padroneggiare ritmi rapidi di evoluzione. Ma c'è anche la difficoltà di capire e di utilizzare, da non sottovalutare.

Curiosamente, e riguardo questo aspetto dell'analisi del questionario, le osservazioni del punto quattro in cui gli studenti dovevano esprimere le loro opinioni sull'uso didattico di *Facebook* sono tutte positive. Perciò dalla sperimentazione non si può capire perché alcuni alunni hanno deciso di valutare con l'insufficienza i punti previamente nominati e analizzati. Comunque, secondo l'esperienza di insegnamento a studenti cinesi si sono riscontrati alcuni inconvenienti riguardo l'uso di *Facebook* associato ad un fattore socioculturale e politico: in Cina è vietato l'uso di questa rete sociale. Da lì, forse l'insicurezza ad adoperarla.

Facebook come risorsa di apprendimento: La terza parte del questionario riguarda le caratteristiche e le funzioni di *Facebook* come risorsa di apprendimento e insegnamento. La finalità è analizzare i vantaggi e gli svantaggi dell'uso di questa rete a livello didattico, mediante le esperienze dei discenti e dopo una messa in pratica di tre mesi, sperimentando diverse tipologie di attività e task. Vediamo i risultati tramite l'analisi dettagliato dei grafici.



<i>Facebook come risorsa di apprendimento</i>	Insufficiente	Bene	Molto bene	Eccellente
È facile da utilizzare	0,00%	35,71%	50,00%	14,29%
È pratica e produttiva	0,00%	28,57%	42,86%	28,57%
È interessante, elastica e interattiva	7,14%	28,57%	35,71%	28,57%
Contribuisce a fare più dinamico l'apprendimento	0,00%	50,00%	21,43%	28,57%
È completa ed efficiente	7,14%	14,29%	57,14%	21,43%
Migliora la comunicazione fra gli apprendenti	7,14%	35,71%	21,43%	35,71%
Facilita e stimola l'apprendimento	7,14%	28,57%	35,71%	28,57%
Rinforza il lavoro in gruppi	14,29%	21,43%	21,43%	42,86%
Stimola l'apprendimento cooperativo	7,14%	28,57%	28,57%	35,71%
È preferibile al materiale cartaceo	7,14%	42,86%	28,57%	21,43%
Stimola la comprensione orale	0,00%	35,71%	28,57%	35,71%

Migliora l'espressione scritta	0,00%	35,71%	35,71%	28,57%
Rinforza la comunicazione con l'insegnante	0,00%	28,57%	28,57%	42,86%

In quanto alla facilità di uso, tutti gli apprendenti danno una valutazione abbastanza positiva. Il 35,71% considera che si usa bene per l'apprendimento; il 50% la considera molto bene e i 14,29% crede che sia eccellente per lo sfruttamento didattico. Nessuno la valuta in modo negativo. Gli altri aspetti che riguardano le caratteristiche della risorsa tecnologica: praticità, elasticità, interattività, efficienza e dinamismo hanno anche una valutazione positiva; anche se qualcuno (7,14%) pensa che non sia molto elastica né completa. In questi parametri le percentuali oscillano fra il 21% e il 50% con un valore molto alto di accettazione e di soddisfazione. In una percentuale tra il 28% e il 42,86% coincidono chi pensano che *Facebook* stimoli la comprensione orale, migliori l'espressione scritta e rinforzi la comunicazione con l'insegnante. Nonostante ciò, il 14,29% pensa che *Facebook* non *rinforza il lavoro in gruppi*; in contrasto con il 21,43% che valuta bene questo parametro, il 21,43% molto bene e il 42,86% eccellente. Il 57,14% esprime un giudizio molto positivo e afferma che *Facebook* è una risorsa completa ed efficiente. Gli apprendenti, alla fine del questionario, esprimono le loro opinioni¹⁷⁸ sul processo di apprendimento e insegnamento e sull'esperienza dell'Informal Learning e *Facebook*.

¹⁷⁸ Si tratta di apprendenti di lingua spagnola (L2) di livello A1. Si riportano i dati in lingua originale, senza le correzioni dell'insegnante. Gli errori sia lessicali che grammaticali e sintattici fanno parte del livello di contatto. Si deve tenere conto che queste osservazioni sono state scritte alla fine del corso, dopo tre mesi di studio della lingua spagnola. All'inizio non sarebbe stato possibile. Ciò dimostra anche l'acquisizione delle competenze linguistiche: lessicali, grammaticali e ortografiche attraverso *Facebook* e mettendo in pratica il *blended learning*.

Valutazione personale: com'è stata la sua esperienza personale con <i>Facebook</i> ?	
1	<i>En mi opinión, estudiar con Facebook es conveniente. Puedo aprender mucho.</i>
2	<i>Me siento bien acerca de este curso es útil para el aprendizaje.</i>
3	<i>Puedo aprender mucho.</i>
4	<i>Creo que los vídeos son muy importantes. Las actividades de gramática y palabras. Aprendo más de mis propios errores. Me gusta estudiar en Facebook.</i>
5	<i>Creo que estudiar en Facebook está muy bien. Antes de terminar las tareas veo los videos y escribo muchas notas. Al final hago las tareas. Durante el estudio en Facebook trabajo con mis amigos. Es muy interesante.</i>
6	<i>Creo que estudiar en Facebook está muy bien.</i>
7	<i>Creo que es muy bueno para mi estudio de español. Yo escribo siempre muy mal, pero l Facebook puede ayudarme.</i>
8	<i>Creo que los profesores explican de manera muy clara e interesante.</i>
9	<i>Los textos que escribí en Facebook son valiosos. Puedo aprender mucho. Pero el vídeo es un poco fácil.</i>
10	<i>Creo que los profesores son muy buenos. Los videos son interesante.</i>
11	<i>Los vídeos en Facebook son un poco fáciles.</i>
12	<i>Creo que está muy bien, porque trabajo mucho en la casa. Y los vídeos son muy detallados para enseñarme a usar las palabras y la gramática.</i>
13	<i>Creo que la explicación de todos los profesores es muy clara. Mi experiencia es hablar mucho con españoles.</i>
14	<i>Escribir muchos textos, para mí es muy útil. Es una forma excelente para entender la gramática y recordar el vocabulario. Los profesores me dan mucha ayuda y explican muy bien. Aprendo mucho. Quiero practicar más la pronunciación en la clase.</i>

È interessante vedere questi risultati nell'espressione scritta dopo le attività interattive di scritture proposte in *Facebook*. Riguardo la produzione scritta ci sono due aspetti molto importanti da tenere conto: il fatto di essere studenti cinesi (tutto il gruppo tranne una studentessa egiziana) che non avevano avuto contatto con l'alfabeto latino e la sicurezza dell'espressione. Dopo tre mesi di pratica presenziale e a distanza con *Facebook* sono riusciti a esprimersi correttamente, secondo i descrittori di riferimento della scala globale del livello A1 del QCRL (Council of Europe, 2001:32) in cui il discente:

Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri

ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.

Ma, secondo questi descrittori possiamo verificare il progresso nell'espressione scritta, nonostante le inconcordanze morfosintattiche e gli errori ortografici che si contemplanò nella scala globale dei descrittori del livello di contatto. Questi risultati dimostrano l'efficienza del lavoro cooperativo e l'effettività delle micro attività, facendo possibile la pratica della scrittura e l'interazione in contesti reali. Fewkes e McCabe (2012:93) si riferiscono all'idea di cooperare in rete affermando che:

This idea of “working together,” as suggested by Bull et alii, has also been reflected within the education system, where a push to foster classroom communities or a community of learners has gained strong support. This “sense of community” has been defined as a mutual interdependence among members, connectedness, trust, interactivity, and shared expectations [...]

E questo modo di impostare l'apprendimento, oltre a stimolare i discenti, crea una disciplina di lavoro e di organizzazione e, inoltre, fissa meglio i contenuti dovuto alla ripetizione e alla confrontazione.

In conclusione, i risultati della sperimentazione del Livello *A1* sono stati molto stimolanti e segnano un nuovo percorso verso l'apprendimento informale, mediante il conglomerato di svariate metodologie, cercando di trovare quella giusta ed adeguata ad ogni stile di apprendimento e a ogni personalità.

IX.1.2 Livello A2. Studenti spagnoli che imparano l'Italiano (LS)¹⁷⁹

Il livello A2, secondo il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per la Conoscenza delle Lingue* (Council of Europe, 2001:42):

[...] corrisponde alle specificazioni del Livello di sopravvivenza. È a questo livello che si trova la maggior parte dei descrittori relativi alle funzioni sociali, quali, ad esempio, usa semplici espressioni convenzionali per salutare e rivolgere la parola a qualcuno, saluta le persone, chiede come stanno e reagisce alla risposta; porta a termine scambi comunicativi molto brevi; pone domande sull'occupazione degli interlocutori e su che cosa fanno nel tempo libero e risponde a domande analoghe; fa inviti e vi risponde; discute su che cosa fare, dove andare e prende accordi per incontrarsi; offre qualcosa e accetta.

Secondo il QCRL (Council of Europe, 2001:42) si specificano le seguenti competenze:

[...] la partecipazione alla conversazione è più attiva, anche se all'interno di confini ben delimitati e condotta con qualche aiuto dell'interlocutore; per esempio: avvia, sostiene e conclude una breve e semplice conversazione faccia a faccia; comprende abbastanza per cavarsela senza eccessivo sforzo in semplici scambi di routine; riesce a farsi comprendere e a scambiare idee e informazioni su argomenti familiari in situazioni quotidiane prevedibili, a condizione che, se necessario, l'interlocutore collabori; riesce a comunicare su argomenti elementari a condizione di poter chiedere aiuto per esprimere ciò vuol dire; se la cava nelle situazioni quotidiane di contenuto prevedibile, anche se deve per lo più adattare il suo messaggio e trovare le parole; interagisce con relativa disinvoltura, e con qualche aiuto, in situazioni strutturate ma la partecipazione a una discussione libera è molto limitata; è significativo che abbia maggiore abilità a sostenere dei monologhi, per esempio: esprime in termini semplici ciò che prova; descrive in modo esteso aspetti quotidiani del proprio ambiente, ad esempio le persone, i luoghi, un'esperienza di lavoro o di studio; descrive attività

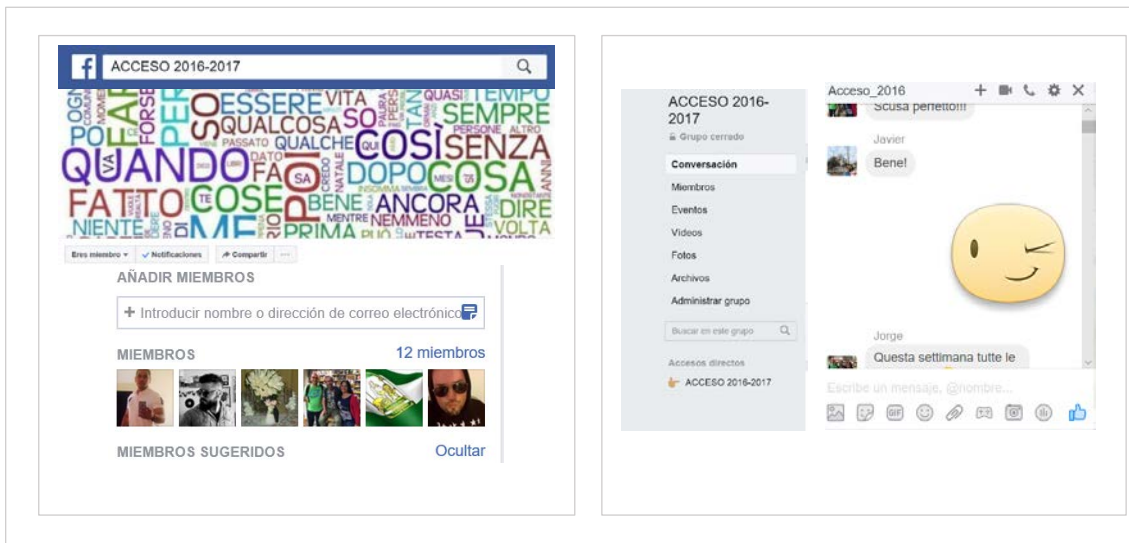
¹⁷⁹ Lingua straniera: una lingua che viene studiata in una zona in cui essa non è presente se non nella scuola, come ad esempio l'italiano studiato in Marocco: l'input in lingua straniera è fornito (direttamente o con tecnologia didattica) dall'insegnante, che quindi sa cosa è stato presentato agli studenti e a che livello di profondità (Balboni in Dolci e Celentin, 2000:13).

svolte ed esperienze personali; descrive abitudini e routine; espone progetti e accordi presi; spiega che cosa gli/le piace o non piace; produce una descrizione breve ed elementare di avvenimenti e attività; descrive i suoi animali domestici e le cose che possiede; usa semplici enunciati descrittivi per parlare brevemente e per confrontare gli oggetti e le cose che possiede.

Il processo di sperimentazione linguistica dell'apprendimento / insegnamento della lingua italiana a studenti spagnoli di grado universitario pretende seguire da vicino la normativa stabilita nel QCR, con la finalità di raggiungere gli obiettivi specifici e acquisire le competenze linguistiche corrispondenti al *livello sopravvivenza*. Inoltre, durante il processo didattico, ci siamo avvicinati a ciò che Roberto Dolci chiama “profilo dell'insegnante di lingua e ancora più specificamente, di lingua italiana, che ovviamente coinciderà per molti aspetti con quello dell'insegnante in generale, ma che avrà poi alcune sue particolarità.” (2000:25). Per l'autore:

La glottodidattica ha affrontato il sistema allievo-docente-disciplina, cioè la lingua, sempre in un'ottica integrata; dal punto di vista epistemologico, si pone come scienza pratica che ha per oggetto l'insegnamento-apprendimento delle lingue si trova all'incrocio di varie scienze: scienze del linguaggio e della comunicazione, scienze dell'educazione e della formazione, scienze psicologiche, scienze della cultura e della società. La glottodidattica è quindi scienza interdisciplinare [...]

Da questo punto di vista, glottodidattico, e inoltre socioculturale e interculturale, è stato creato il gruppo *A2 Acceso 2016_2017*.



IX.1.2.1 Profilo degli apprendenti

Il gruppo di *Facebook* è composto da 12 studenti spagnoli del *Curso de Acceso para mayores de 25 años* dell'UNED.¹⁸⁰ Sono apprendenti di lingua italiana che devono sostenere un esame di lingua straniera per accedere all'università a studiare diverse carriere. Anche se si parte dal livello A2 come riferimento principale ci troviamo con discenti che non hanno mai avuto, precedentemente, contatto con la lingua straniera e perciò con molte difficoltà di apprendimento, praticamente A1. Altri, invece, sono stati in Italia per diversi motivi o hanno studiato la lingua per diverse cause e hanno un livello più alto che può oscillare fra A2 e B1. È da considerare che trattandosi dello studio di una lingua straniera fuori dal territorio in cui si parla, gli apprendenti non sono in immersione, e ciò potrebbe difficoltare l'apprendimento ma più che altro la mancanza dei contesti reali di lingua. Però, in questo caso, *Facebook* contribuirà a creare le situazioni avvicinando i discenti, virtualmente, al modo di vivere e di essere degli italiani, senza barriere né frontiere.

¹⁸⁰ Universidad Nacional de Educación a Distancia.

La maggior parte degli apprendenti partono con un alto grado di motivazione e coincidono nella passione per la cultura italiana, fattore determinando nello sviluppo delle competenze e nel raggiungimento degli obiettivi. La scelta della lingua italiana è dovuta ad interessi personali più che professionali; e questa motivazione gli serve di spinta in ciò che possiamo chiamare un percorso molto gradevole e divertente.

IX.1.2.2 Obiettivi generali e didattici

Considerando il profilo degli studenti, proprio dell'educazione a distanza (e-Learning), e della mancanza totale di contatto fisico con i docenti, oltre alla differenza di età (da 26 a 60 anni circa), ci siamo proposti degli obiettivi molto specifici:

- Comprendere e distinguere le differenze socioculturali fra le due culture, quella di partenza e quella di arrivo, di notevole somiglianza.
- Partire dalle nuove conoscenze della LS, senza molta confrontazione con la L1, per evitare le interferenze.
- Determinare i fattori che differiscono della cultura spagnola.
- Saper essere nei confronti dei compagni di gruppo per sviluppare un apprendimento equitativo.
- Raggiungere delle conoscenze linguistiche e culturali attraverso la cooperazione.
- Riuscire ad organizzare il proprio percorso di apprendimento di maniera autonoma tramite la confrontazione e il lavoro cooperativo.
- Essere capace di distinguere le strutture basiche della lingua straniera.
- Ricreare, tramite le risorse tecnologiche a disposizione, i contesti adeguati per l'interazione linguistica fra apprendenti e docenti.
- Essere capace di produrre, alla fine del corso, testi scritti e orali con correzione, coerenza e adeguatezza linguistica.

- Essere capace di esprimersi correttamente, anche se con le limitazioni del livello, in contesti quotidiani di conversazione e interazione.
- Raggiungere le competenze basiche, socioculturali e linguistiche richieste dal livello *di sopravvivenza* e necessarie per colmare i requisiti che regoleranno le fondamenta a livello sintattico e pragmatico.

IX.1.2.3 Risorse e applicazioni tecnologiche

La sperimentazione si è portata a termine mediante il maneggio di risorse integrate in *Facebook* come immagini, siti web, video presi da *Youtube* e di elaborazione personale, documenti *Word* e *PDF*, principalmente. In questo corso si sono sfruttate abbastanza bene le risorse interne di *Facebook*: *chat*, *gif*, *sticker* e la produzione di video in diretta. Molti studenti hanno fatto uso dell'applicazione in formato cellulare, utilizzando il telefonino per interagire con gli altri membri del gruppo, giacché la maggior parte degli apprendenti sono anche dei lavoratori e impiegano il poco tempo libero a disposizione per studiare, anche se sono sul posto di lavoro. Grazie al *mobile learning*¹⁸¹ si possono sfruttare anche i benefici di *Facebook* ovunque si trovino i soggetti protagonisti del processo di apprendimento e insegnamento.

¹⁸¹ Dare una definizione di mobile learning non è semplice, considerando che alcune definizioni si sono focalizzate maggiormente sulle periferiche mobili utilizzate, mentre altre sottolineano caratteristiche come la possibilità di un apprendimento onnipresente (Pieri & Diamantini, 2009).

Certamente l'avvento capillare delle periferiche mobili ha contribuito in maniera decisiva all'affermarsi del mobile learning come nuova espressione dell'apprendimento. In particolare, cellulari e portatili sono diventati strumenti modellati dalle esigenze dell'utente e che attraversano i confini dell'educazione formale e informale. Tuttavia, come sottolinea Keegan (2005), il focus del mobile learning è sulla mobilità, ma non solo riferita agli strumenti ma più adeguatamente intesa come mobilità dell'utente. Quest'ultima riflessione viene inglobata nella definizione proposta da Tylor (2006) che declina il concetto di mobilità inteso come un apprendimento mediato dai dispositivi mobili; dalla mobilità dell'apprendista e dalla mobilità dei contenuti e delle risorse (Impedovo, 2011:110).

La struttura interna di *Facebook* permette, perciò, la creazione di contenuti interattivi e facilita l'*intertestualità* che proviene da altre risorse esterne che arricchiscono sia i contenuti che il modo di lavorare e di interagire. Sancassani et alii (2011:22) attribuiscono alla e-Collaboration, che in questo caso si può applicare a *Facebook*, una serie di caratteristiche che agevolano il processo didattico con dei risultati più efficienti:

[...] accessibilità/condivisione dei contenuti: utilizzando gli strumenti di *content building and sharing*, i materiali utili, i puntatori in Rete e i documenti oggetti di sviluppo sono sempre disponibili online nella versione corrente e in quelle precedenti. e-Collaborare, inoltre, consente di tenere conto in tempo reale dei contenuti inseriti dagli altri membri del gruppo di lavoro; facilità di comunicazione: l'impiego di piattaforme integrate determina chiarezza sulla composizione del gruppo di lavoro e offre facilità di accesso a tutte le persone coinvolte, anche con canali rapidi non invasivi quali messaggi e chat; sincronia: l'e-Collaboration offre la possibilità di lavorare a più mani e in contemporanea su fonti e documenti, eliminando così i tempi morti delle procedure "in cascata"; tracciabilità: grazie all'e-Collaboration abbiamo la possibilità di documentare in modo sistematico chi ha fatto cosa nel corso dei processi oggetto della collaborazione.

IX.1.2.4 Metodologia

In questo corso sperimentale si è utilizzata la metodologia a distanza adoperata dall'università in questione e la classe ribaltata che consiste nell'autoapprendimento per conto proprio, in modo appunto autonomo. Gli apprendenti sono in possesso di una guida di studio e dei materiali che organizzano e preparano per poi passare alla fase produttiva nella piattaforma *aLF*¹⁸²; e in questo caso, nella *community* di *Facebook*. Gli studenti che hanno partecipato in questo corso sperimentale non hanno utilizzato la piattaforma e-Learning dell'università. Il corso accademico, un quadrimestre, si è svolto interamente in *Facebook*. La caratteristica principale che distingue la classe capovolta,

¹⁸² La piattaforma e-Learning utilizzata dall'UNED.

in questo caso, è il corso virtuale al posto di quello presenziale. Il processo nella sua totalità segue la metodologia e-Learning in cui si può anche applicare la *flipped classroom* con la particolarità prima menzionata.

Today, e-Learning is still in an early stage, with many uncertain issues to be clarified and investigated. There are many factors potentially influencing e-learning effectiveness, such as media characteristics, learning context, technology, and learner characteristics. While our experiments have demonstrated that e-Learning can be at least as effective as conventional classroom learning under certain situations, we are not in a position to claim that e-Learning can replace traditional classroom learning. Learning is mostly a socio-cognitive activity. Not every student will find e-Learning suitable for his or her learning style. Some students feel bored or intimidated before a computer (Zhang *et alii*, 2004:79).

Sebbene ci sia un'ampia discussione sul fatto di rendere importante l'e-Learning in sostituzione della classe tradizionale presenziale è anche vero che ancora abbiamo molta strada da percorrere nell'insegnamento virtuale. La glottodidattica si deve adempiere al progresso accelerato delle tecnologie dell'apprendimento e delle conoscenze giacché la scuola è ancora in dietro in molti aspetti e non riesce ad adeguarsi al passo del tempo e agli avanzzi tecnologici. Nonostante ciò, i docenti cerchiamo di portare avanti il processo e di solventare gli ostacoli con molto impegno e dedicazione. Questo corso sperimentale fa parte del lavoro assiduo per raggiungere dei traguardi nell'ambito didattico e più specificamente nel campo del Computer-Assisted Language Learning¹⁸³.

¹⁸³ We can see that the use of computers has evolved tremendously in the past thirty years—from having students work on computer-fed drills to students' long-distance communication and collaboration in authentic research and multimedia publication. How do we see the use of computers in the language classroom in the next 30 years? It seems to us that there are two main directions worth exploring: (1) an increased emphasis on electronic literacy, and (2) the increased incorporation of Intelligent CALL into the classroom (Warschauer e Healey, 1998:64).

La caratteristica principale di questo corso sperimentale è la messa in pratica dell'*Informal Learning* al posto del *Formal Learning* utilizzato in *aLF*. È un cambio di atteggiamento verso gli apprendenti e che prende in considerazione la socializzazione del processo di apprendimento e insegnamento, un altro modo diciamo, di affrontare la didattica delle lingue straniere.

Learning networks capture an essential element in learning today, the simple fact that we don't know what we want to teach. Indeed, it is often suggested that the best we can manage is to teach students how to learn, and to encourage them to manage their own learning thereafter. But even this principle is subject to changing affordances of technology and changing capabilities of students; how we learn itself is something that changes, and cannot be precisely taught. For this reason, we need to see the educational system itself as adaptive rather than merely prescriptive (Downes, 2010:64).

Effettivamente, dobbiamo proporre delle metodologie più adattative e meno normative che avvicinino i discenti alla socializzazione dell'apprendimento, più propinquo ai loro interessi e più facili da adoperare. Per questa ragione abbiamo intrapreso questo percorso sperimentale i cui risultati vedremo più avanti.

IX.1.2.5 Tipologia di attività

Le attività proposte rispondono a diverse tipologie formali e informali. Si tratta di testi di produzione scritta e di produzione orale su atti linguistici riguardo la vita quotidiana: descrivere e narrare situazioni della vita reale dei loro modi di agire e di comportarsi, secondo le aspettative della cultura italiana.

Una parte dei task si propone come documenti allegati; cioè, informazione e modelli di lingua per guidare e moderare la produzione scritta. Dalla comprensione scritta alla

produzione scritta e orale. I modelli di lingua sono importanti per fornire i referenti sia linguistici che socioculturali.

Task	Mini Attività di temi socioculturali. Attività di vita quotidiana: routine, famiglia, città/montagna, gastronomia, vacanze, scuola...
Risorse Tecnologiche	Documenti in formato word e pdf. Video/audio
Sequenza Didattica	A partire dal modello di lingua proposto devono produrre un testo scritto. A partire dal testo scritto devono produrre un testo orale.
Competenze	Basiche: saper essere, saper comprendere, saper fare, saper agire. Linguistiche: lessicale, grammaticale, fonologica, ortografica. Socioculturale, pragmatica e interculturale.
Abilità	Comprensione scritta Produzione scritta/ Produzione orale/ interazione scritta.

Le Mini Attività sono proposte brevi di produzione scritta. In base a un modello di lingua previamente proposto dal docente gli apprendenti devono produrre un nuovo testo, seguendo le indicazioni. La funzione didattica di questo tipo di attività è creare le basi minime delle strutture linguistiche (sintattiche e morfologiche) e avvicinare i discenti alla cultura della LS: sociolinguistica, pragmatica e interculturalità.

Mini Attività: *La mia giornata abituale*.


Il modello di lingua ricostruisce il contesto in cui si produce l'atto linguistico e le competenze linguistiche e socioculturali che gli apprendenti devono raggiungere.

Inoltre,

fornisce le basi linguistiche su cui devono costruire il nuovo minitesto.


Come trascorri la tua giornata?

Di solito mi alzo alle sei, faccio la doccia, mi vesto e poi faccio colazione. Non mi piace il caffè, perciò prendo un tè rosso con un poco di latte, pane, burro e marmellata. Preparo la merenda di mio figlio e il pranzo di mio marito. Alle sette sveglio mio figlio. Lui fa colazione e si veste. Verso le sette e mezzo usciamo da casa. Andiamo in macchina. Abitiamo vicino ad Alcalá de Henares. Alle otto lasciamo il bambino a scuola e andiamo alla stazione dei treni. Lì prendiamo il treno per Madrid e andiamo a lavorare. Tra mezzogiorno e l'una mangio e poi torno in ufficio fino alle sette di sera. Mio marito prende il bambino a scuola. Mio figlio fa i compiti e gioca un poco con i vicini di casa. Io torno a casa alle sette e mezza di sera, preparo la cena, leggo con mio figlio e alle dieci andiamo tutti a letto.



Para realizar esta mini tarea tienen que saber indicar el horario. A continuación se indican algunas maneras de hacerlo:

Verso mezzogiorno, a mezzogiorno, tra mezzogiorno e l'una, da mezzogiorno all'una, da mezzogiorno fino all'una



Uned Italiano ha subido un archivo, 14 de octubre de 2016

3ª MINI ATTIVITÀ.pdf
PDF

Descargar Vista previa Subir nueva versión

Me gusta Comentar

Visto por 3

Uned Italiano Ecco la mia registrazione di voce, continuate voi sotto...<https://drive.google.com/.../0Bx21cbTUEr88MF9jUDJ.../view...>

AUD-20161014-WA0001.aac
DRIVE GOOGLE.COM

Me gusta · Responder · Eliminar vista previa · 14 de octubre de 2016 a las 11:32

Uned Italiano Bene, ragazzi, vi ho raccontata la mia giornata abituale. Adesso voglio il vostro lavoro e i vostri commenti. Grazie e buona giornata. Potete utilizzare il cellulare per fare le registrazioni. È più facile. Forza, ragazzi!!

Me gusta · Responder · 14 de octubre de 2016 a las 11:34

Il docente prepara anche un modello di testo orale e invita i discenti a cominciare a produrre i loro testi. L'intenzione dell'insegnante è inserirsi nella *community* e interagire

come se fosse un altro apprendente. La produzione sia scritta che orale si avvia in un intreccio interattivo con la finalità di imparare reciprocamente. Vediamo come si sviluppa:



The image shows a screenshot of a Facebook post and its comments. The post is in Italian and discusses a daily routine. The comments are also in Italian and discuss work schedules and study plans. The interface includes a 'Me gusta' (Like) button and a 'Comentar' (Comment) button.

David Lpz Buonanotte. La mia giornata inizia molto presto, mi alzo alle 5 del mattino, la prima colazione e andare a lavorare. Mio profuma di lavoro è da 6 a 14. Quando vado a lavorare torno a casa, come e vado in palestra. I meriendo tardi, lo studio e arrivare a cena e alle 11:30 vado a dormire.
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 14 de octubre de 2016 a las 20:23

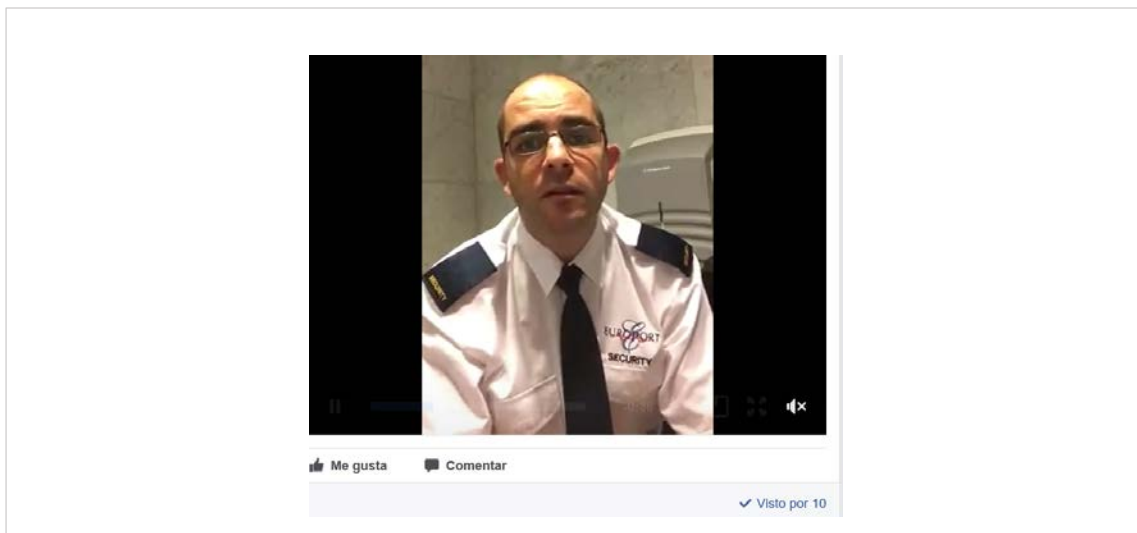
Javier Maestre I miei giorni sono complicate perché una settimana si e una settimana no lavoro, il mio lavoro e quasi sempre di notte e altre volte sono gli fine di settimana ma anche di notte.
Quando lavoro arrivo a casa alle otto e mezza, faccio la mia prima col... [Ver más](#)
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 17 de octubre de 2016 a las 15:22

Ciao a tutti
Mi chiamo jorge e lavoro come guarda di sicurezza
Ho studiato la lingua italiana per due anni fa e sto molto felice di essere qui con voi
Abito con la mia ragazza da dieci anni fa e siamo pensando sposarci la anno prossimo
Questo anno ho deciso di roprende gli studi
Mi piace L'arte la musica e leggere qualunque libro di historia dell'arte
Mi piacerebe nel futuro essere professore di questa bellissima materia
Spero di poter imparare in questo corso con tutti voi
Un saluto
Jorge

[Me gusta](#) [Comentar](#)

Tutti seguono il modello, ma in modo diverso, perché prima di scrivere hanno guardato e letto i testi dei compagni. Questa forma collaborativa di lavoro facilita l'acquisizione delle competenze, dinamizza il modo di informare e di comunicare e facilita l'apprendimento della lingua straniera. Jorge confessa di avere studiato la lingua italiana durante due anni e questo, sicuramente, aiuterà molto i compagni che lo terranno in conto come modello di correzione in caso di insicurezza. Al rispetto, riferiscono Colombo e Varani (2008:15) “[...] la strutturazione di un ambiente di apprendimento non può non tenere conto delle diverse individualità che inevitabilmente entrano in gioco, incontrandosi, influenzandosi e a volte confliggendo.” In questo modo *Facebook* contribuisce all'apprendimento cooperativo e collaborativo.

In quanto al testo orale la maggior parte preferisce l'audio anziché il video. Jorge invece decide di fare il video e lo fa dal suo posto di lavoro, dimostrando così la flessibilità di *Facebook* e del *mobile learning*.



Nel testo orale si riproduce la lingua in modo naturale. È un esempio della messa in pratica dell'*Informal Learning*. È un modo, anche, di conoscere gli alunni, di entrare in contatto con loro e di mantenere l'interazione come il resto dei membri della *community*.

Facebook contribuisce a solventare, in questo modo, forse la maggiore sfida dell'e-Learning: la produzione orale nell'insegnamento di lingue straniere. Tutto ciò grazie alla possibilità di inserire programmi di audio e di video e qualsiasi altro tipo di applicazione, senza limite di spazio né incompatibilità. Questa è una delle ragioni per cui *Facebook* è considerata una piattaforma completa; giacché, l'*ecosistema Facebook* influye de forma positiva en el desarrollo de la comunicación y contribuye a que los estudiantes sean conscientes de la importancia y la necesidad de la interacción como noción y parte esencial del estudio de una lengua extranjera (Concheiro, 2016).

Bisogna aggiungere che alcuni Studenti hanno avuto difficoltà a fare i video/audio dovuto al fatto della poca abilità con le tecnologie giacché, come ben si può percepire, non sono nativi digitali.

Mini Attività: Città o montagna?¹⁸⁴

Si propone il modello e gli studenti devono produrre i loro testi in modo interattivo. Apportando sempre informazione nuova rispetto al lavoro dei compagni.



SIMONA, 25 anni, abita a Roma:

"Beh, per me, vivere in una città come Roma è molto interessante; io sono nata in un piccolo paese ma abito a Roma da quando avevo 5 o 6 anni, dunque mi sento romana. Mi piace veramente vivere in una grande città soprattutto perché c'è un'ampia offerta culturale: ci sono molti cinema, teatri, ristoranti, musei, c'è la possibilità di assistere a concerti, spettacoli, mostre.... non mi annoio mai! Io ho studiato storia dell'arte, molti dei più bei capolavori del mondo si trovano qui, e quindi per me vivere a Roma è meraviglioso! È vero che è un po' caotica, rumorosa e trafficata ma io mi considero fortunata perché abito a dieci minuti dal centro, in una zona molto commerciale e nel mio quartiere ci sono tanti negozi e a 150 metri da casa mia c'è la metropolitana che prendo tutti i giorni per andare all'università"

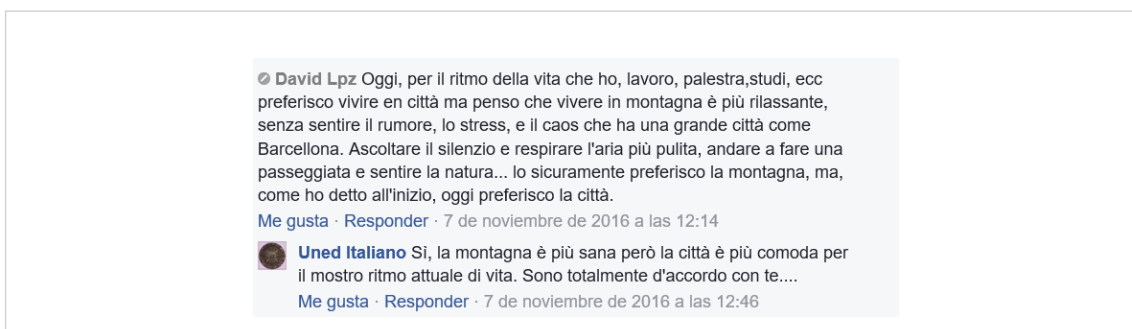
GIUSEPPE, 36 anni, abita a San Daniele del Friuli (Udine):

"Io sono nato e cresciuto qui, in questo bellissimo paese del Friuli. Faccio il veterinario e conosco molto bene tutta questa zona e devo dire che la gente vive bene, molto tranquilla; come dappertutto i problemi non mancano ma fra queste bellissime montagne si respira un'aria di serenità. E poi, sono un appassionato dello sci e le Alpi sono a pochi chilometri! Non mi piacerebbe abitare in una città grande: c'è troppa confusione, troppo rumore, non sono abituato anche se si può scegliere fra tante possibilità di ozio e c'è di tutto ma anche San Daniele è un paese ricco di proposte culturali offerte dal comune e dalle diverse associazioni; c'è anche il campo sportivo e addirittura l'università"

Javier Maestre io abito in una città piccola ma la città è più comoda per andare al lavoro all'università; ma io preferisco la montagna perché sono nato lì. Il mio paese è piccolo e si trova a venticinque chilometri della città, ha duemila cinquecento abitanti, ma sono stato molto anche nel paese della mia fidanzata, quel paese ha soltanto centosessantacinque abitanti. mi piace di più abitare in montagna perché l'aria è pulita, senza inquinamento. È un luogo tranquillo pieno di verde con tanti fiori. Purtroppo lavoro in città, perciò abitare vicino è più facile e comodo. Non devo prendere la macchina per spostarmi al lavoro ma i mezzi pubblici. Ci vogliono soltanto venti minuti per arrivare con l'autobus o in bicicletta.
Me gusta · Responder · 29 de octubre de 2016 a las 6:55 · Editado

¹⁸⁴ L'attività fa parte di un compendio di mini attività create dalla professoressa María Gracia Moreno Celeghin del Área de Filología Italiana dell'UNED per l'insegnamento dell'Italiano nei corsi virtuali attraverso la piattaforma aLF.

Lo studente scrive il testo che servirà da modello ai compagni nell'interazione. A continuazione vediamo un esempio di interazione fra uno studente e l'insegnante, facendo uso dell'insegnamento informale:



Facebook, oltre a facilitare l'interazione e la cooperazione può avere altri usi, secondo Manca e Ranieri (2013:12):

supporting discussion and allowing students to learn from each other through mutual understanding and critical thinking exercises; developing pieces of multimedia content; sharing resources; delivering content to expand the curriculum and expose students to external resources; using it to support self-managed learning.

È importante, quindi, lo sviluppo della comunicazione e l'apprendimento sociale purché l'acquisizione delle lingue straniere deve occorrere in contatto diretto con i parlanti in situazioni contestuali reali. E imparare dagli altri contribuisce alla disinibizione linguistica. È ugualmente significativa l'interazione informale con l'insegnante e l'abolizione delle barriere che hanno caratterizzato l'insegnamento formale e tradizionale. Si tratta, perciò, di un percorso iniziato dal docente ma mantenuto e organizzato dal discente, il vero protagonista della sequenza didattica. Grazie a *Facebook* è possibile sviluppare una piattaforma didattica completa e multiforme.

Uned Italiano Per favore, continuate a scrivere le vostre opinioni qua sotto. Grazie...A me piace molto la montagna, la città, invece, mi stressa. Per questa ragione ho scelto di vivere in montagna e di spostarmi tutti i giorni in città a lavorare. Comunque abito in un paesino a venti minuti dalla città. L'unico inconveniente è che dipendo dalla macchina ogni volta che voglio spostarmi e questo, a volte, mi secca. Ma lì sopra, a novecento metri sul livello del mare, io sono molto felice con il mio cane, i miei canarini e il mio giardino.

Me gusta · Responder · 28 de octubre de 2016 a las 10:02

Koke Lo-An Io invece ho vissuto sempre nella città quindi forse mi sono abituata ad avere tutto quanto che desidero non tanto distante di casa mia. Quindi per me è un po' scomodo abitare lontana da tutto anche se i miei hanno una casa in campagna e mi piace moltissimo quando sono stanca e voglio rilassarmi.

Me gusta · Responder · 28 de octubre de 2016 a las 10:09

Uned Italiano Marta: ...sono vissuta...in città...tutto quanto desidero..

Me gusta · Responder · 31 de octubre de 2016 a las 13:16

Koke Lo-An Io invece sono vissuta sempre in città quindi forse mi sono abituata ad avere tutto quanto desidero.

Me gusta · Responder · 31 de octubre de 2016 a las 17:43

Facebook permette lo scambio comunicativo spontaneo e naturale e inoltre facilita la possibilità di correzione, autocorrezione e intercorrezione.

Mini Attività: Il tempo libero.

IL TEMPO LIBERO Il tempo libero per i giovani italiani è quello che non trascorrono a studiare. Ci sono molti modi per impiegarlo. I giovani fanno sport, frequentano corsi di lingue straniere o imparano a suonare uno strumento. Queste attività sono spesso proposte dai genitori, che le considerano parte importante dell'educazione dei figli, prima dell'università.

Accanto a questi impegni per il tempo libero, i giovani italiani amano ritrovarsi fra loro, a casa o fuori casa, soprattutto la sera, a cena o dopo cena.

Alcuni preferiscono passare la serata a casa di qualcuno in piccoli gruppi per giocare, guardare un film, ma soprattutto discutere o parlare fino a tardi.

La maggior parte dei giovani, però, ama uscire in compagnia. In Italia si può uscire per andare al cinema o in discoteca, oppure si può scegliere di andare in un locale a mangiare o a bere qualcosa. Ci sono molti tipi di locali: pizzerie, pub, birrerie, paninoteche¹, che restano aperti fino a tarda notte.

(testo adattato da: http://www.italica.rai.it/principali/lingua/culture/giovani/5_tempolib.htm)

E tu, come passi il tempo libero?

A partire dal modello proposto dal docente gli apprendenti devono produrre il testo scritto, commentarlo con i compagni di gruppo e poi creare il testo orale. Durante il commento si fa una riflessione profonda sulla lingua, paragonando il lavoro con quello

degli altri membri della *community*. La riflessione porta all'autocorrezione e perciò, all'apprendimento sociale. Tutto questo avviene in un clima rilassato e spontaneo, senza il timore della punizione o di essere bocciati come occorre nell'apprendimento tradizionale. L'apprendimento si sposta e diventa costruttivo.¹⁸⁵

IL TEMPO LIBERO
Il mio tempo libero lo aproffito di diversi modi
la mia passione per la musica mi da tanta pace che di solito ascolto e suono
la chitarra-
Quando ho abbastanza tempo libero, lo destino a giocare a calcio
andare in palestra per allenare un po'
Mi piace fare una passeggiata per la spiaggia, andare al cinema e soprattutto
leggere-
i libri di mistero mi piacciono molto e la storia dei grandi maestri dell'arte-
Questo anno con gli studi il tempo è un pò limitato dovuto a che devo
dedicare tantissimo tempo a leggere Letteratura.
Ma di tutte le cose viaggiare a Italia é la cosa più importante
Grazie

👍 Me gusta 💬 Comentar

Il tempo libero:
Io nel mio tempo libero, mi piace ascoltare musica, guardare film non de
terrore, dipingere, immaginare storie e disegnare su carta sono diverse
questioni a volte a pensare altri solo per ridere. Mi piace anche tessere e
fare dolci.
Godò molto della compagnia della mia famiglia e benché mi piaccia uscire a
conoscere nuovi posti non immagino un posto migliore che la mia casa.

👍 Me gusta 💬 Comentar

🗨 David Lpz Nel mio tempo libero faccio un po di tutto, vado in palestra, faccio
il lavoro di casa, prendo la mia compagna per andare al cinema, studio, ecc.
Un giorno a la settimana vado dai miei genitore a trascorrere il pomeriggio con
loro, ogni tanto facciamo delle reuniones di famiglia e ridiamo un sacco.
In questo momento, dopo l'incidente in moto, passo più tempo a studiare.
Voglio superare tutti gli esami fra febbraio e giugno e li preparerò con più
calma.
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 10 de noviembre de 2016 a las 10:55

¹⁸⁵ Il concetto di ambiente di apprendimento e la sua realizzazione pratica diventano centrali nella traduzione didattica di una epistemologia costruttivista. L'ambiente va inteso sia come dispositivo strutturato, con le sue regole e i suoi vincoli, dunque come luogo fisico, sia come luogo mentale, definito mediante le caratteristiche del compito proposto, le azioni richieste, le modalità relazionali che vengono sollecitate, il tipo di valutazione, l'azione di sostegno del docente e il clima emotivo e organizzativo che lo permea. In questo senso, il concetto di ambiente di apprendimento si sovrappone a quello di setting, integrando, in un sistema organico e coerente, gli elementi fisici implicati nel processo di apprendimento, gli obiettivi che ci si è dati e le modalità attraverso le quali si pensa di raggiungerli (Antonietti, 2003 in Colombo e Varani, 2008:14).

Il mio tempo libero!!

Nel mio tempo libero mi piace essere con la mia fidanzata e la mia figlia insieme a la familia e anche con gli amici.

Mi piace sciare nena temporada da inverno.

Mi piace guardare le partite di calcio con gli amici per comentaré Chi cose pasanno in la partita.

Mi piace viaggiare, ma mi dispiace fare le preparazione, che cose c'e pee visitare, Chi luogi pero guardare.... Ma alla mia fidanzata questo Li piace e lei lo fa per le tutte due.

Nel mio tempo libero mi piace leggere un pó di novela di polizie e anche leggere cose di sanità perché per me é Una pasione.

Mi piace fare di volontario sull l'ambulanza dalla croce rossa con mi amici/compagni di questa ong.

Ma soprattutto mi piace di piú fare le barbacoe nel estato con gli amici insieme a una buona beer e facendo una divertente conversazione insieme a loro, questo é felicità!!

👍 Me gusta 💬 Comentar

Koke Lo-An Buonasera!!
Io invece nel mio tempo libero mi piace viaggiare tantissimo, conoscere posti nuovi e anche altre lingue.
Per quello che ho fatto l'assistente di volo e ho anche studiato tedesco e inglese vorrei ancora studiare il francese forse se ho un po' di tempo libero 😊
Mi piace anche leggere quando sono a casa da sola o in treno.
Certo che ho anche un po' di tempo libero per i miei amici e la mia famiglia.
Ogni tanto mi scappo in Spagna perché così li vedo e paso un po' di tempo con loro.

Me gusta · Responder · 9 de noviembre de 2016 a las 9:04

Uned Italiano Bravissima Marta, a questo si chiama essere efficiente!!!!

Me gusta · Responder · 9 de noviembre de 2016 a las 9:11

Le attività comunicative e cooperative svolte dai discenti corrispondono ai “descrittori del *saper fare* per la ricezione, l’interazione e la produzione” (Council of Europe, 2001:31-32) dunque, l’apprendente:

Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di *routine* che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.

Abbiamo verificato, mediante la realizzazione delle attività, che riescono a *descrivere aspetti del proprio vissuto e a comunicare in attività di routine*. Per cui, non soltanto

raggiungono gli obiettivi, ma inanzitutto, sviluppano la creatività e si adeguano alla nuova cultura-società della lingua straniera, in immersione nel contesto creato dal docente e vissuto nelle esperienze della *community*.

Mini attività: La mia famiglia. Questa attività è integrata con altre risorse audiovisuali. Oltre a leggere il testo e produrre la mini attività devono visualizzare il video¹⁸⁶ sulla famiglia e integrare le conoscenze nuove a quelle personali dei componenti del gruppo, in modo interattivo e con l'intervento dell'insegnante il quale fa parte anche della *community*.



6ª ACTIVIDAD: LA MIA FAMILIA

Nella mia famiglia siamo in quattro: mio padre, mia madre, io e mia sorella. Mio padre si chiama Stefano, ha quarantun anni e fa il fornaio: è grande e forte, ha i capelli castani e gli occhi scuri, è molto simpatico e sorride e scherza sempre! Mia mamma ha trentotto anni e fa la traduttrice: è magra, non molto alta e ha i capelli e gli occhi neri, è molto affettuosa e comprensiva con noi. Mia sorella Giulia ha quattordici anni e frequenta il liceo classico, vuole diventare insegnante di greco e di latino perchè dice che la cultura antica è la base della nostra società. È alta e snella e ha i capelli lunghi e biondi. E, finalmente, io sono Pietro, ho dodici anni e mi piacciono i fumetti, la pallacanestro e i videogiochi. Sono un po' basso, porto gli occhiali e ho i capelli lisci e castani. E non so cosa voglio diventare da grande, ora preferisco solo giocare!

Attenzione all'uso dell'articolo con gli aggettivi possessivi che accompagnano nomi di parentela (vedere appunti di grammatica in "Documentos").

¹⁸⁶ Il video è stato preso da *Youtube* [<https://www.youtube.com/watch?v=wclsv5VHwbA> ; 15/11/2016].

Uned Italiano ha compartido un enlace.
16 de noviembre de 2016

ASCOLTATE QUESTO VIDEO SU UNA FAMIGLIA ITALIANA. DOPO FATE I COMMENTI SU ANDREA E SONIA. COME SONO I BAMBINI, SECONDO I GENITORI? FATE UNA DESCRIZIONE. BUON LAVORO E BUONA DOMENICA!

S.O.S TATA - La famiglia Carta (stagione 8)
In casa Carta il piccolo Andrea è il "Principe di Casa", detta legge e i suoi umori fanno il bello e il cattivo tempo! Fra mille capricci mamma Milena sembra...

YOUTUBE.COM

Me gusta Comentar Compartir

Gli apprendenti dovranno scrivere il testo, confrontarsi con i compagni e dare le loro opinioni, e poi, a partire dalla visualizzazione del video fare i commenti interattivi. A continuazione vediamo il lavoro svolto nella *community*.

Buon giorno:
6ª ATTIVITÀ: LA MIA FAMIGLIA

Nella mia famiglia siamo mia madre, mio marito e io. Mia madre si chiama Juana ha il capello bianco, sempre allegro e molto forte. Ha novantatre anni. Gli piace tessere e leggere. Mio marito si chiama Juan porta occhiali, gli piace il giardinaggio e scrivere.

La mia famiglia gode riunirsi attorno al tavolo, mangiare e conversare. Ci piace cucinare.

Io sono molto fortunato di averli al mio fianco.

Me gusta Comentar

Buon giorno a tutti.
Excusa per la tardanza..

Nella mia familia il mio papa José Antonio e la mia mamá Paqui, poi...siamo 3 fratelli losu e il mio fratello piu grande che me poi sono io e c'e uno piu piccolo di 19 anni. Siamo molto insieme tutte le martedì sono andato nel paese per vederli e così loro possono venderé a la mia figlia Chi e lo che loro volgliono jejeje.

Anche il sábado o la dominica ando per verli.

Cuasi tutti gli anni andiamo tutti di vacanze soltanto 4-5 giorni sul la costa brava, li miei genitori hanno un appartamento molto vicino a la playa.

Me gusta Comentar

Nella mia familia siamo siamo mia mamma mio papà e mia sorella.
La mia mamma si chiama Marta come io. Adesso è andata in pensione quindi adesso non lavora ma sta imparando a dipingere.

Mio papà, Arturo, adesso non lavora neanche lui perché ha avuto una malattia.

Mia sorella si chiama Cristina, lei ha un anno in più di me, e sta studiando "ingeniería de telecomunicaciones".

Tutti vivono in Spagna.

Ho anche un cane che si chiama Lola e anche un gatto che si chiama Rayo.

Anche loro formano parte della mia famiglia.

Per ultimo c'è il mio ragazzo, lui si chiama Francesco lui ha 3 anni in più di me. Lui lavora in Esselunga.

Adesso viviamo insieme qua a Monza.

Lucia Cardenas Buon giorno ,

Nella mia famiglia, siamo mia sorella ,mia madre e io ,per fortuna abitiamo insieme da un po' e anche ognuna di noi a il suo carattere ci rispettiamo e anche impariamo tanto una dell'altra .

La mia famiglia è grande siamo composti da sette fratelli e la mamma , io sono l'ultima di cinque femmine e due maschi che sono i più grandi.

Siamo sparsi un po' per il mondo. Ho alcuni fratelli in Venezuela e gli altri in Spagna. Ho tredici nipoti, fra cui ,una nipote abita a Pizza. Un'altra abita in America è uno di loro abita in Perù .

Ci ci piace stare in contatto e grazie alla tecnologia non c'è nessun problema .

Siamo tutti lontani ma li sento sempre vicini, e anche per fortuna la mamma è qua con me e mia sorella .

[Me gusta](#) · [Responder](#) · 28 de noviembre de 2016 a las 11:59 · Editado

Uned Italiano Brava Lucia!

[Me gusta](#) · [Responder](#) · 30 de noviembre de 2016 a las 12:20

6* Attività: La mia famiglia.

In famiglia siamo in 6, padre,madre e quattro figli, ho tre sorelle, una maggiore di me e le altre minori,noi tutti andiamo sempre d'accordo anche se viviamo un pò lontani l'uno dall'altro.Per il momento io sono con i miei genitori e viviamo a Genova Italia

Ho anche 5 meravigliose nipotine che le adoro.

[Me gusta](#) [Comentar](#)

✓ Visto por 8



Uned Italiano Ciao Ismael, le altre che sono minori di te, quanti anni hanno? Bravo, buon lavoro!

[Me gusta](#) · [Responder](#) · 27 de noviembre de 2016 a las 15:45



Don Ismael Le mie altre due sorelle minori hanno 30 e 34 anni

[Me gusta](#) · [Responder](#) · 27 de noviembre de 2016 a las 19:45



Uned Italiano Bravo Ismael!

[Me gusta](#) · [Responder](#) · 30 de noviembre de 2016 a las 12:21



Escribe un comentario...



Commento sulla la famiglia Carta:

La madre comincia descrivendo ad Andrea come un bambino dolce ed il padre lo descrive come un angioletto; nella videocassetta si vede ad un bambino capriccioso di quattro anni che fa tutto quello che vuole perché i genitori non gli mettono limiti.

I genitori vivono pendenze di Andrea e non danno la dovuta attenzione a Sonia di undici anni, la sorella maggiore. Sonia si vede triste e silenziosa. La bambinaia Adriana che insegnerà loro con pazienza come agire coi bambini affinché in casa regni l'armonia.

[Me gusta](#) [Comentar](#)

Nel video possiamo vedere la vita de una famiglia che hanno due figli
 Andrea di 4 anni è un bambino dispettoso e impertinente che solo cerca di essere il centro di tutto
 La sorella Sonia ha 11 anni ed è una adolescente molto silenziosa e riservata
 La mamma Milena non può controllare più il bambino Andrea,chee sempre gli sta dando tutta la attenzione dimenticando la sua figlia Sonia che è una adolescente che bisogna un pò di attenzione
 Dario il marito è un padre che sta sempre occupato con nel suo lavoro e non ha molto tempo per dedicarle a Sonia
 A causa di questo la famiglia Carta ha deciso di chiamare la aiuta di una Tata che gli aiuti in questa difficile tarea che è avere una relazione di famiglia gradevole e tranquila.
 Questa tata gli insegna che devono attendere di più a sua figlia Sonia e smettere di dargli a Andrea tutto quello che vuole perche sonia ha bisogno anche di un pò di coccole
 Alla fine La famiglia carta imparano a condividere il loro tempo di un modo respetuoso y dando a tutti Sonia e Andrea il loro posto.

Me gusta Comentar

Se analizziamo ogni testo possiamo mettere in evidenza le incorrezioni che fanno parte del *livello di sopravvivenza*. “Usa correttamente alcune strutture semplici, ma fa ancora sistematicamente errori di base” (Council of Europe, 2001:36). Nell’autovalutazione loro possono accorgersene del progresso secondo i descrittori della produzione scritta. “Riesco a prendere semplici appunti e a scrivere brevi messaggi su argomenti riguardanti bisogni immediati” (Council of Europe, 2001:34).

Task	Attività interattive su video e canzoni.
Risorse Tecnologiche	Video di <i>Youtube</i>
Sequenza Didattica	Dopo di ascoltare i video e partire dal modello di lingua proposto devono fare dei commenti personali e opinare in modo interattivo.
Competenze	Basiche: saper essere, saper comprendere, saper fare, saper agire. Linguistiche: lessicale, grammaticale, fonologica, ortografica. Socioculturale, pragmatica e interculturale.
Abilità	Comprensione orale Produzione scritta/ interazione scritta.

Le attività proposte hanno la finalità di migliorare la comprensione orale e di attivare l'interazione scritta. L'intenzione è creare uno spazio libero di opinioni personali, uno scenario in cui i discenti possano svolgere una conversazione come si fa in una interazione reale, in qualsiasi contesto italiano. Il comportamento deve essere lo stesso di un gruppo di italiani che scambiano opinioni sulla canzone di moda o su qualsiasi video interessante diffuso nelle reti social. Gli apprendenti devono, in questo modo, imparare la lingua da un punto di vista socioculturale e pragmatico tramite una metodologia informale di insegnamento che è percepita attraverso le emozioni.¹⁸⁷ Paolo Balboni (2013:12) localizza tre momenti importanti nella *teoria cognitiva* che parte dalle emozioni come stimolo all'apprendimento, si tratta dell'*input*, la *valutazione* e la *reazione*:

Tutto inizia con un evento che dà un input: in ambito glottodidattico, al di là dell'evento iniziale su cui l'insegnante non ha possibilità di intervento[...] gli eventi nell'educazione linguistica sono un'attività di ascolto o lettura, un lavoro di gruppo, di una sessione tandem, una traduzione all'impronta, l'ascolto di una canzone, un compito in classe e così via. L'evento viene valutato intuitivamente, sulla base di una serie di parametri [...] a. la novità: un evento o un input già esperiti non stimolano nuove emozioni, ma routine comportamentali già immagazzinate in memoria: è l'emozione normalmente definita 'noia', che va combattuta con l'offerta di input presentato come *nuovo*; b. l'aspetto estetico: come si presenta la pagina, con quale impianto viene riprodotta una canzone, il setting in cui avviene un lavoro di gruppo; c. la sensazione che l'intake che deriverà dall'input sia utile, sensazione basata sulle proprie esperienze pregresse, sul proprio progetto di apprendimento e, in senso più ampio, sul proprio progetto di vita; d. la sensazione, basata sulle proprie esperienze pregresse, che il compito proposto sia realizzabile; e. la sensazione che il compito


¹⁸⁷ La teoria di Magda B. Arnold è una *teoria cognitiva* perché presuppone un giudizio, *appraisal*, che è razionale, su un evento che ha prodotto un'emozione che porta una persona ad accettare e a cercare di ripetere (Balboni, 2013:11).

proposto non mette a rischio l'autostima e la propria immagine presso i compagni. Questa valutazione viene immagazzinata nella memoria creando quella che chiamiamo *esperienza* [...]

In comune accordo con Balboni abbiamo cercato di stimolare l'apprendimento con degli input interessanti, moderni e divertenti che mostreremo negli esempi.

Attività interattiva su due personaggi dello spettacolo:

BUONGIORNO CARI ALUNNI, OGGI DIAMO UN PO' DI UMORE ALLA GIORNATA CON QUESTO VIDEO MOLTO DIVERTENTE. ASCOLTATE BENE L'INTERVISTA DOPPIA: CARLO CONTI/NINO FRASSICA E FATE UN RIASSUNTO FINALE CON LE CARATTERISTICHE DI OGNUNO DI LORO SECONDO LE DOMANDE, E POI INTERAGITE FRA DI VOI PARLANDO DEI PERSONAAGGI. SEGUITE L'ESEMPIO CHE VI FACCIO A CONTINUAZIONE E CONTINUEATE SOTTO....



Carlo Conti e Nino Frassica
Intervista doppia
I migliori anni 6° puntata
YOUTUBE.COM

Me gusta Comentar Compartir

Visto por 9

Uned Italiano Nino Frassica è molto più simpatico di Conti. È andato a cena e ha mangiato pollo e tacchino. Gli piace molto Madrid. Scherza continuamente quando parla e fa ridere tantissimo....Mentre, Conti è più serio, parla meno di se stesso e non scherza tanto. Fanno una bella coppia....In quanto alla mia opinione, behh!!! direi che preferisco Frassica, senza dubbio, per il suo umore e l'ironia. E poi, sentirlo in una fredda giornata d'inverno fa riscaldare l'animo e il corpo!!!!.....Continuate voi.....
Me gusta · Responder · Compartir · 9 de noviembre de 2016 a las 10:03 · Editado

Nino Frassica e Carlo Conti sono due personaggi molto conosciuti nel mondo dello spettacolo italiano, attore il primo e conduttore il secondo, danno una immagine molto divertente nell'intervista che i discenti devono assimilare e riuscire a produrre, alla fine, le loro opinioni. L'input è una parte della cultura italiana diffusa dalla televisione

ma anche dalle tecnologie (Social Network). Vediamo come valutano e reagiscono alla proposta.

Javier Maestre Mi piace di più nino Frassica perché è molto divertente, sempre scherzo continuamente ha qualcosa da dire per tutte le cose! Mi piace perché io sono così, sempre scherzo di tutto!!
[Me gusta](#) · [Responder](#) · [Compartir](#) · 10 de noviembre de 2016 a las 13:09

Lucia Cardenas Ciao a tutti!
Questa intervista è molto divertente, mi sono sventrata da ridere, sopra tutto per l'ironia di non fare una corretta pronuncia della lingua italiana il signore Frassica, anche Conti stato bravo, sono stato una copia molto divertente.
[Me gusta](#) · [Responder](#) · [Compartir](#) · 23 de noviembre de 2016 a las 23:58

Uned Italiano Sí, Conti è stato molto bravo. Loro due sono una coppia veramente divertente. A me piacciono tanto, soprattutto Frassica.
[Me gusta](#) · [Responder](#) · [Compartir](#) · 27 de noviembre de 2016 a las 17:14

Attività interattiva sull'uso della lingua italiana (lessico e morfologia) per consolidare le conoscenze morfosintattiche della lingua straniera:¹⁸⁸



Le parole dell'italiano
I saluti e il verbo essere
ITALIANO.RAI.IT

[Me gusta](#) [Comentar](#) [Compartir](#)

✓ Visto por 9

¹⁸⁸ Il video utilizzato è della RAI: <http://www.italiano.rai.it/.../le-paro.../19817/609/default.aspx>.

Uned Italiano Il video è interessante perché ci aiuta a conoscere le parole e i saluti in italiano che sono differenti. BENE, RAGAZZI QUESTO È UN ESEMPIO DEL COMMENTO CHE DOVETE FARE. ADESSO CONTINUATE A FARE I VOSTRI COMMENTI SOTTO, A CONTINUAZIONE...

[Me gusta](#) · [Responder](#) · [Compartir](#) · 7 de octubre de 2016 a las 8:32 · Editado

David Lpz Entiendo que esto es un ejercicio en el cual tenemos que explicar que hemos entendido en el texto, sí?

[Me gusta](#) · [Responder](#) · [Compartir](#) · 7 de octubre de 2016 a las 11:46

Uned Italiano David, devi fare un commento del video, devi dire, in poche parole, il contenuto del video e se ti piace o no, se consideri che sia interessante e utile per l'apprendimento.

[Me gusta](#) · [Responder](#) · [Compartir](#) · 10 de octubre de 2016 a las 10:12

Escribe una respuesta...

David Lpz Il testo cominza parlando di l'amore ma in realtà ci insegna la differenza tra ce e ci sonno, il saluti formale è informali e il presente indicativo del verbo essere. Tutto questo rapresentazione di 4 giocatori.

[Me gusta](#) · [Responder](#) · [Compartir](#) · 7 de octubre de 2016 a las 11:50

Uned Italiano Bene David! Ecco le correzioni: ...comincia...dell'amore...ci sono...i saluti...e (senza l'accento, con l'accento è il verbo essere)...di indicativo...rappresentato da...RISCRIVE IL TESTO CON LE CORREZIONI. GRAZIE E BUONA CONTINUAZIONE.

[Me gusta](#) · [Responder](#) · [Compartir](#) · 10 de octubre de 2016 a las 10:14

Koke Lo-An Il video ci spiega come usare i vari tipi di saluti in Italiano e anche il verbo essere.

Alla fine del video ci spiega anche quale sono le differenze tra ci sono e c'è e come usare tutt'e due. Mi è piaciuto.

[Me gusta](#) · [Responder](#) · [Compartir](#) · 10 de octubre de 2016 a las 10:45

Uned Italiano Alla fine...Devi correggere, Marta. Grazie.

[Me gusta](#) · [Responder](#) · [Compartir](#) · 13 de octubre de 2016 a las 9:26

Koke Lo-An Alla fine del video ci spiega anche quale sono le differenze tra ci sono e c'è, e come usare tutte due 😊

[Me gusta](#) · [Responder](#) · [Compartir](#) · 13 de octubre de 2016 a las 14:43

Escribe una respuesta...

Uned Italiano Buongiorno Marta. Benvenuta all'aula sociale d'Italiano. Ecco le correzioni: Il primo paragrafo va benissimo. Alla...quali...Riscrive il secondo paragrafo con le correzioni. Grazie.

[Me gusta](#) · [Responder](#) · [Compartir](#) · 10 de octubre de 2016 a las 11:00

Javier Maestre il video e interesante perche cosi se puo sapere come salutare a gli amici e altre gente e poi le forme del essere molto importante perche questo e il inicio di cualqua lingua per imparare. saluti!

[Me gusta](#) · [Responder](#) · [Compartir](#) · 11 de octubre de 2016 a las 10:19

Uned Italiano Ciao Javier, ecco le correzioni: è interessante...perché...si può...gli amici...e alle altre persone...le forme del verbo essere...sono molto importanti perché è l'inizio dell'apprendimento di qualsiasi lingua straniera. RISCRIVI IL TESTO PER FAVORE. GRAZIE.

[Me gusta](#) · [Responder](#) · [Compartir](#) · 11 de octubre de 2016 a las 13:48

Lucia Cardenas Buon giorno a tutti , ho visto oggi il video , per che ho iniziato oggi il corso ,

Il video mi è piaciuto per che ho imparato a salutare e capire bene come si utilizza il c'è e il ci sono . Vi auguro Buona giornata.

[Me gusta](#) · [Responder](#) · [Compartir](#) · 15 de noviembre de 2016 a las 8:21

Uned Italiano Benissimo, Lucia, adesso devi fare tutte le attività. In "archivos" troverai tutto il materiale!!!

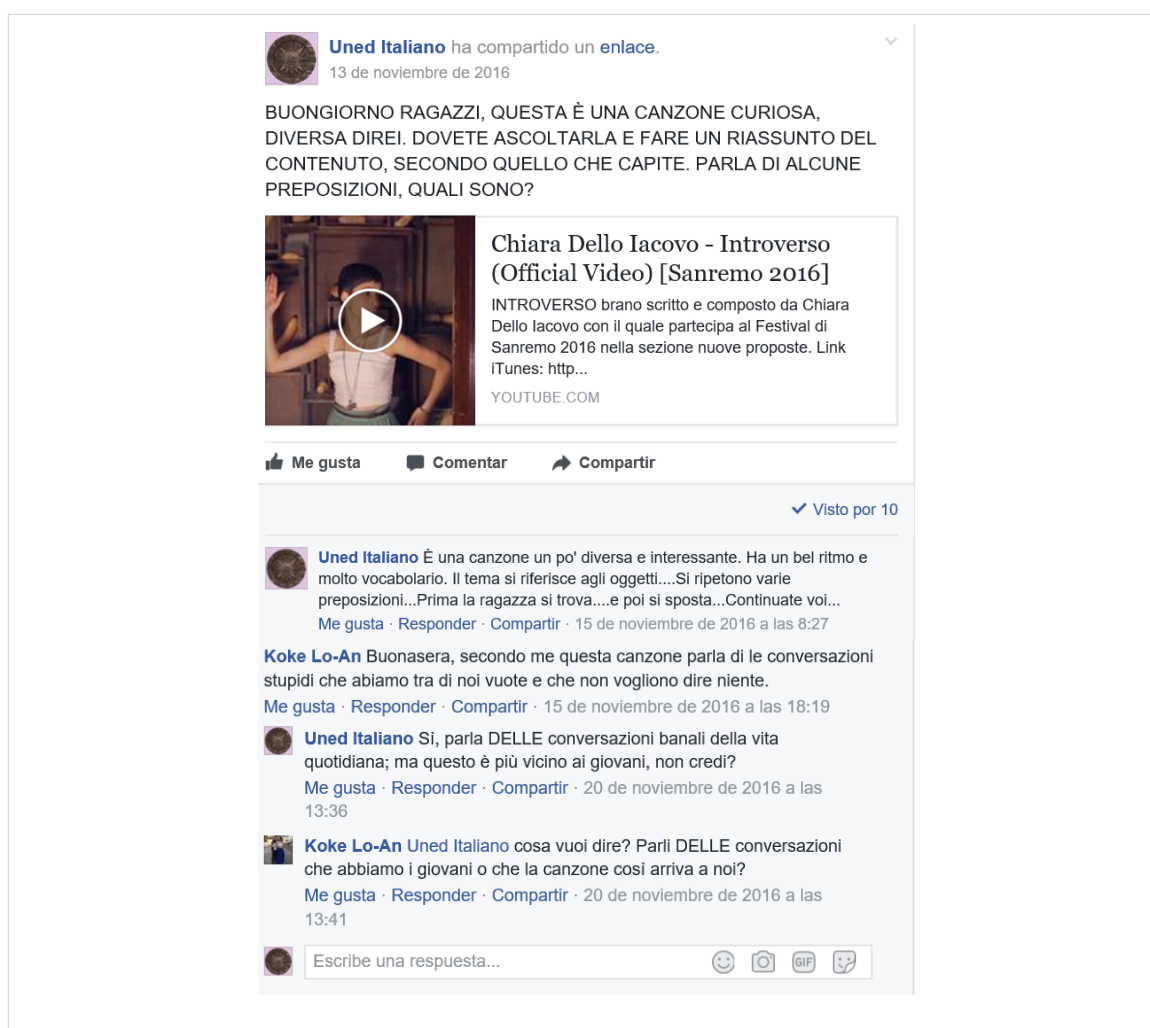
[Me gusta](#) · [Responder](#) · [Compartir](#) · 15 de noviembre de 2016 a las 8:24

Lucia Cardenas Ok

[Me gusta](#) · [Responder](#) · [Compartir](#) · 15 de noviembre de 2016 a las 17:26

L'intervento del docente ha due finalità: interagire come membro del gruppo e correggere l'attività. La correzione comunque, fa parte della stessa interazione e ha una funzione stimolante, oltre che didattica. Tutto il processo si svolge in un modo totalmente informale. Il ruolo del docente, paragonato all'insegnamento tradizionale, è passivo, anche se interviene nello stesso modo che gli apprendenti, cioè, contribuendo alla costruzione del discorso, in modo cooperativo. Nell'*Informal Learning* sia il contesto che la situazione e gli interlocutori fanno parte dell'apprendimento.

Attività interattiva sulla canzone *Introverso* di Chiara Dello Iacovo¹⁸⁹.



Uned Italiano ha compartido un enlace.
13 de noviembre de 2016

BUONGIORNO RAGAZZI, QUESTA È UNA CANZONE CURIOSA, DIVERSA DIREI. DOVETE ASCOLTARLA E FARE UN RIASSUNTO DEL CONTENUTO, SECONDO QUELLO CHE CAPITE. PARLA DI ALCUNE PREPOSIZIONI, QUALI SONO?

Chiara Dello Iacovo - Introverso (Official Video) [Sanremo 2016]
INTROVERSO brano scritto e composto da Chiara Dello Iacovo con il quale partecipa al Festival di Sanremo 2016 nella sezione nuove proposte. Link iTunes: http...
YOUTUBE.COM

Me gusta · Comentar · Compartir

✓ Visto por 10

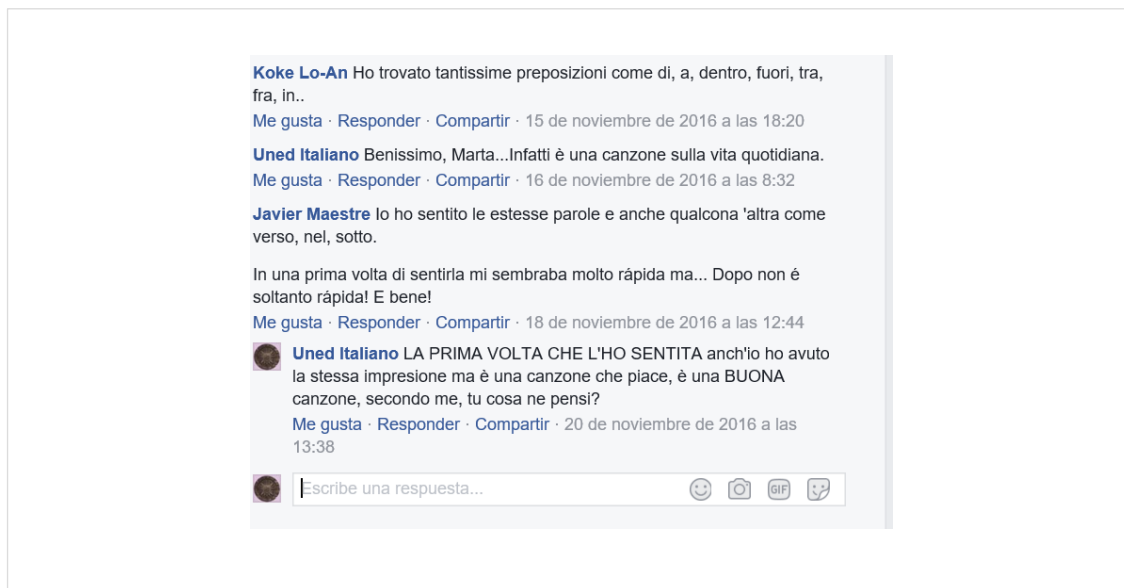
Uned Italiano È una canzone un po' diversa e interessante. Ha un bel ritmo e molto vocabolario. Il tema si riferisce agli oggetti...Si ripetono varie preposizioni...Prima la ragazza si trova...e poi si sposta...Continuate voi...
Me gusta · Responder · Compartir · 15 de noviembre de 2016 a las 8:27

Koke Lo-An Buonasera, secondo me questa canzone parla di le conversazioni stupidi che abbiamo tra di noi vuote e che non vogliono dire niente.
Me gusta · Responder · Compartir · 15 de noviembre de 2016 a las 18:19

Uned Italiano Sì, parla DELLE conversazioni banali della vita quotidiana; ma questo è più vicino ai giovani, non credi?
Me gusta · Responder · Compartir · 20 de noviembre de 2016 a las 13:36

Koke Lo-An Uned Italiano cosa vuoi dire? Parli DELLE conversazioni che abbiamo i giovani o che la canzone così arriva a noi?
Me gusta · Responder · Compartir · 20 de noviembre de 2016 a las 13:41

Escribe una respuesta...



L'attività consiste nello sviluppo della comprensione orale attraverso l'ascolto e il riascolto della canzone proposta. Nella canzone devono trovare degli elementi sintattici ma, la funzione principale, è l'avvicinamento alla cultura italiana attraverso la lingua. E, in questo caso specifico, conoscere Sanremo il famoso Festival della Canzone Italiana. In questo modo, dice Balboni (2013:15):

[...] possiamo più facilmente gestire un processo, l'acquisizione/insegnamento della lingua, in cui le emozioni devono a. provocare una reazione psico-fisiologica positiva, piacevole, tale da consentire l'acquisizione, cioè la creazione di sinapsi stabili, l'emozione eros; b. non devono attivare la produzione degli ormoni dello stress che impediscono la sinapsizzazione, l'emozione pathos; c. devono creare motivazione, cioè epithymia, il desiderio di imparare, di modificare l'architettura cognitiva della mente e quella biochimica del cervello.

Nella stessa linea, Caon e Lobasso (2008:54) sostengono che la canzone ha una funzione didattica *motivazionale* legata "al piacere dell'ascolto e ai conseguenti

vantaggi che tali fattori possono generare in termini di apprendimento linguistico significativo” sia dal punto di vista culturale che letterario giacché la canzone è legata al “repertorio retorico espressivo che avvicina certa canzone leggera alla tradizione letteraria italiana” quindi, musica e cultura costituiscono l’universo linguistico degli apprendenti della lingua italiana. Ma l’apprendimento non può essere effettivo e naturale in assenza dei fattori emotivi. È così che la canzone “permette all’insegnante di agire su processi consci e inconsci nel medesimo tempo, integrando stimoli cognitivi con stimoli emotivi ed affettivi [...]” aggiungono Caon e Lobasso (2008:55). Attraverso *Facebook* è possibile trasmettere questi stimoli giacché ci permette di utilizzare la spontaneità e perciò l’informalità nell’insegnamento. Anche se la tecnologia crea un ambiente più distaccato e freddo bisogna precisare che i Social Network sono carichi di affetti perché riproducono le emozioni e il modo di essere e di fare dei soggetti in tutte le sue sfaccettature. E l’apprendente, come il madrelingua, è soggetto a tutta questa carica sociale, culturale ed emotiva in modo diretto, senza nessun tipo di accomodamento artificiale creato dalla didattica tradizionale.

Facebook fa possibile che l’apprendimento sia *esperienziale e riflessivo*¹⁹⁰ giacché crea uno spazio fisico e psicologico, in una *community*, in cui i soggetti hanno la possibilità di socializzare e di reagire agli input proposti dal docente, ma anche dai compagni in un

¹⁹⁰ Insegnare a imparare implica, dunque, la messa in atto di dimensioni metodologiche complesse caratterizzate, da una parte, da una didattica variata e differenziata in grado di gestire l’eterogeneità dei gruppi e dall’altra, da una didattica strategica metacognitiva, in cui attivazione di strategie proceda di pari passo con la riflessione sul lavoro svolto, con implicazioni forti per la valenza processuale dei compiti di apprendimento. Questa rete di interventi didattici implica una trama di fondo imprescindibile; dei contesti di lavoro positivi e un clima di classe favorevole, coordinate indispensabili per realizzare attività che vogliano essere attente alle dimensioni affettive e relazionali dell’allievo e al suo potenziamento cognitivo e metacognitivo (Mariani, 2010:10).

intreccio cooperativo che è anche legato alla libertà di argomentazione. E in questo contesto, anche l'atteggiamento sia personale che linguistico ha una funzione determinante, che trova le sue radici nella motivazione (Mariani: 2010). “La conoscenza è, perciò, *sapere e saper fare*, non un sistema lineare costituito da un susseguirsi in informazioni, ma una struttura connettiva incentrata più sui percorsi che portano alla conoscenza piuttosto che ai fatti o ai dati da conoscere” (Serragiotto, 2009:15).

<i>Task</i>	Attività interattive su <i>Gif (Graphics Interchange Format)</i> , immagini <i>Web</i> e audio.
<i>Risorse Tecnologiche</i>	Chat del gruppo di <i>Facebook</i> , registrazioni audio.
<i>Sequenza Didattica</i>	Reagire, utilizzando la lingua italiana e l'emotività (<i>saper essere e saper fare</i>), a situazioni create da immagini <i>Gif</i> e immagini <i>Web</i> mediante l'atto linguistico proposto o in modo spontaneo.
<i>Competenze</i>	Basiche: saper essere, saper comprendere, saper fare, saper agire. Linguistiche: lessicale, grammaticale, ortografica. Socioculturale, pragmatica e interculturale.
<i>Abilità</i>	Comprensione orale /espressione orale Produzione scritta / interazione scritta.

La *Chat* è stata sin dall'inizio una risorsa sincrona molto utile per lo sviluppo delle abilità linguistiche. Si tratta di “comprensione e produzione scritte con scopi comunicativi reali”.

Questo tipo di interazione acquista una rilevanza ancora maggiore se si considera il tipo di lingua che in essa viene utilizzata [...] lo scambio di battute avviene in tempo reale, come se si trattasse di una conversazione parlata, di cui manca tuttavia la dimensione “faccia a faccia”, con tutto quello che essa comporta (pronuncia, tratti prosodici, tono di voce, espressioni del viso ecc.). La lingua usata nella comunicazione

telematica in tempo reale è dunque, come diversi studi hanno sottolineato, una varietà scritta che tende fortemente verso quella parlata, di cui si sforza di mutuare i registri e assumere le coloriture [...] questo tipo di interazione di rete rappresenta uno strumento prezioso per stimolare la produzione scritta in una situazione comunicativa reale (Spina,1998:9).

L'uso della *Chat* in *Facebook* facilita l'apprendimento della lingua colloquiale e fa che la comunicazione diventi reale. La lingua scritta è una perfetta rappresentazione della lingua orale. In questo tipo di comunicazione si perde la differenza notevole, nell'insegnamento formale, fra scrittura e oralità. E grazie all'introduzione degli *emoticons*¹⁹¹ il processo di apprendimento e insegnamento diventa più emotivo ed espressivo, e non soltanto si possono esprimere frasi e paragrafi coerenti (tipici della espressione scritta) bensì i sentimenti dei soggetti come si fa normalmente nella comunicazione orale, con incorrezioni incluso, tipico della comunicazione e dell'interazione orale.

L'apprendimento online, purtroppo, trascura l'espressione orale dovuto alla mancanza di contatto fisico fra lo studente e il tutor. Ma l'avvento delle nuove tecnologie ha facilitato lo sviluppo di questa abilità fondamentale nell'acquisizione delle lingue straniere.

Nel corso sperimentale abbiamo fatto uso della *Chat* per simulare delle conversazioni in tempo reale e in situazioni in cui la lingua diventa veicolo attivo di comunicazione colloquiale. Ne parleremo, dunque, di proposte di conversazioni in cui interagiscono alunni e insegnanti, con la mediazione di *gif*, *sticker* ed *emoticons*.

¹⁹¹ Le famose faccine ottenute con i caratteri scritti che servono a comunicare le espressioni del viso e gli stati d'animo dello scrivente (Spina 1998:9).

Conversazione1: Le opinioni degli apprendenti sull'uso di *Facebook* per l'apprendimento della lingua italiana. Vediamo l'interazione completa.

28/10/2016 9:54

Buongiorno ragazzi, come va? Vi sta piacendo la esperienza di facebook. Voglio le vostre opinioni.

Se avete qualche domanda da fare potete utilizzare questa chat. Grazie e buona giornata!

David

Buongiorno, preferisco lavorare per facebook

Javier

Anche io preferisco in Facebook

Jorqe

Ottima idea 👍

30/10/2016 10:21

Koke

Ciao ragazzi! A me piace tantissimo questa idea di lavorare su Facebook perché secondo me è più divertente!

30/10/2016 14:40

Javier

É anche diverso! E quello fa di essere più interessante!

30/10/2016 16:12

Jorqe

Ciao ragazzi questa settimana non c'è nessun compito?

Javier

Ancora non, credo, ma sempre é il compito de imparare tra noi qua

Jorqe

Ok grazie javier di dove sei tu?

Io sono de la linea Cadiz

Koke

Ciao ragazzi!!

Javier

Io sono di un paese di Navarra (Irurtzun) ma abito a Pamplona

Koke

Quindi niente compiti per questa settimana ? Beh a parte di interagire tra di noi vero?

Jorqe

Sembra così 👍

Javier

Buono..... Io questa settimana ho fato la attività 4

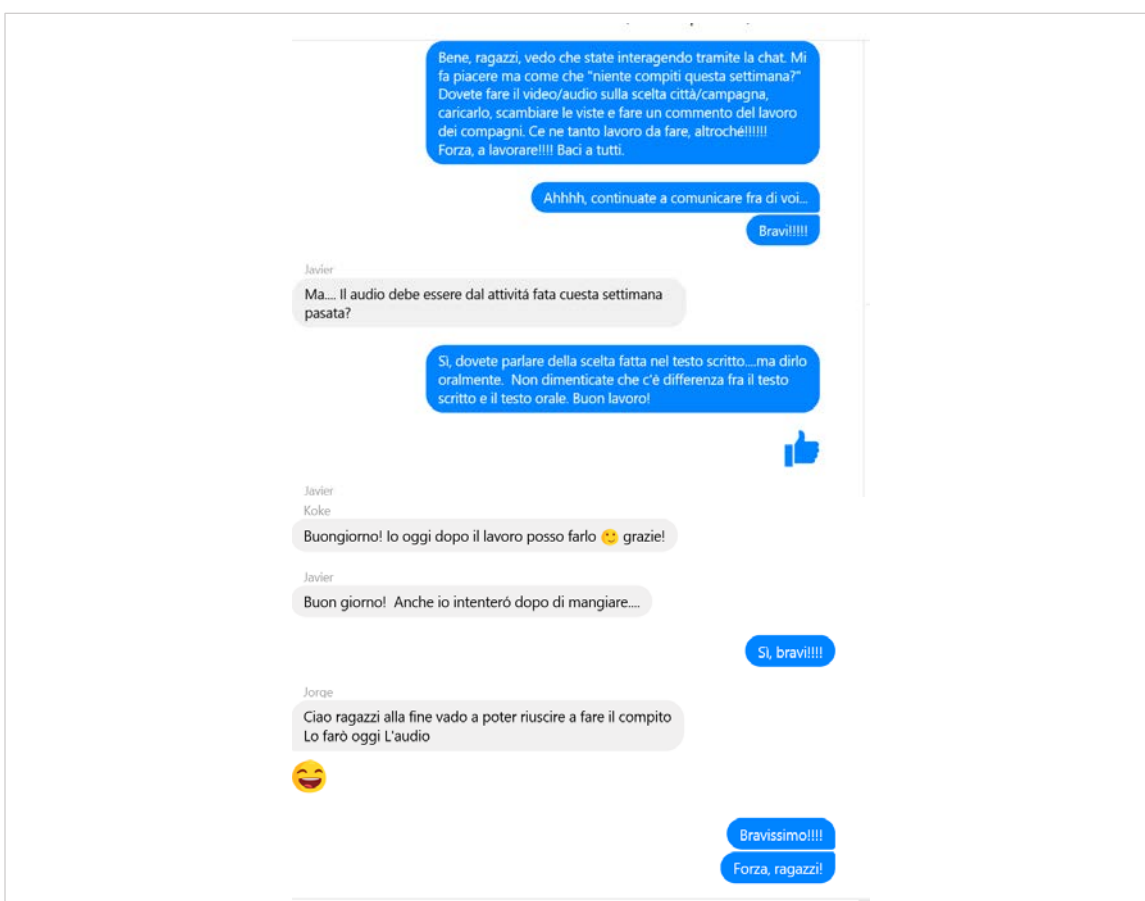
Se analizziamo la conversazione ci sono due aspetti importanti da valutare: la consapevolezza del lavoro cooperativo e la conversazione libera. Come in qualsiasi tipo di comunicazione il tema non si ripete sempre. C'è qualche interlocutore che vuole sapere qualcos'altro. Nel modello di attività gli apprendenti (che realmente simulano dei parlanti in un contesto reale) rispondono alla domanda dell'insegnante ma quando la comunicazione finisce riprendono il discorso dell'apprendimento e delle attività per poi continuare con delle curiosità sugli altri. Dovuto all'informalità della comunicazione è normale che i discenti abbiano la curiosità di conoscersi a vicenda. Il dialogo diventa abbastanza flessibile e l'apprendimento rompe tutte le barriere della formalità. Grazie a *Facebook* è possibile sviluppare tutte le abilità linguistiche. La conversazione continua con altri argomenti di interessi personali e professionali.

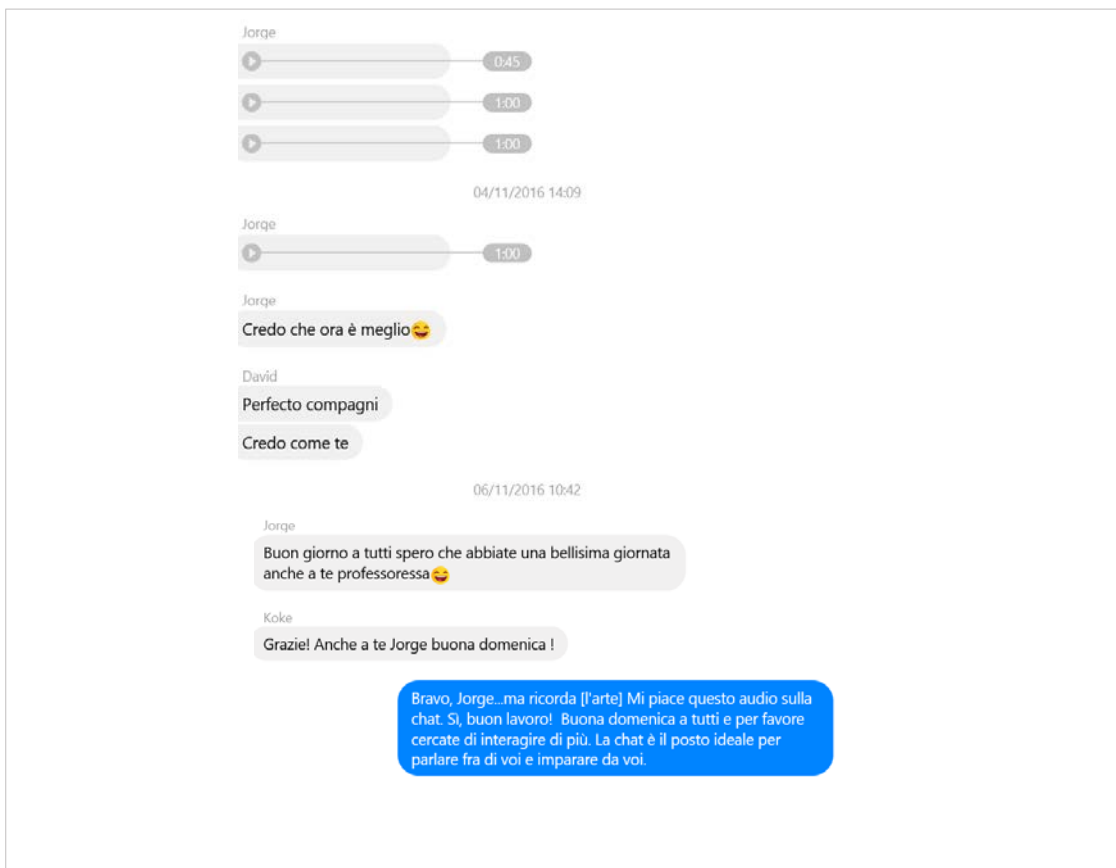


Questo tipo di comunicazione consente “un feedback di fatto immediato, pur senza eliminare la possibilità dell’analisi retrospettiva: essa cumula, quindi, i vantaggi sia della comunicazione in presenza che della comunicazione a distanza [...] (Rivoltella, 2003:143). E l’autore sostiene inoltre che:

Il *luogo sociale* così definito costituisce uno dei tanti scenari di azione comunicativa di cui l’individuo è attore nelle sue pratiche quotidiane, ma con una specificità che rende assolutamente unico lo scenario di azione della Rete: in essa il luogo sociale è lo spazio stesso della comunicazione [...] la comunicazione sincrona, rispetto a tutte le altre forme di comunicazione, per la prima volta ci mette di fronte a una comunicazione che non avviene in un luogo o tra luoghi diversi, ma che si propone essa stessa come luogo del suo accadere (Rivoltella, 2003:142).

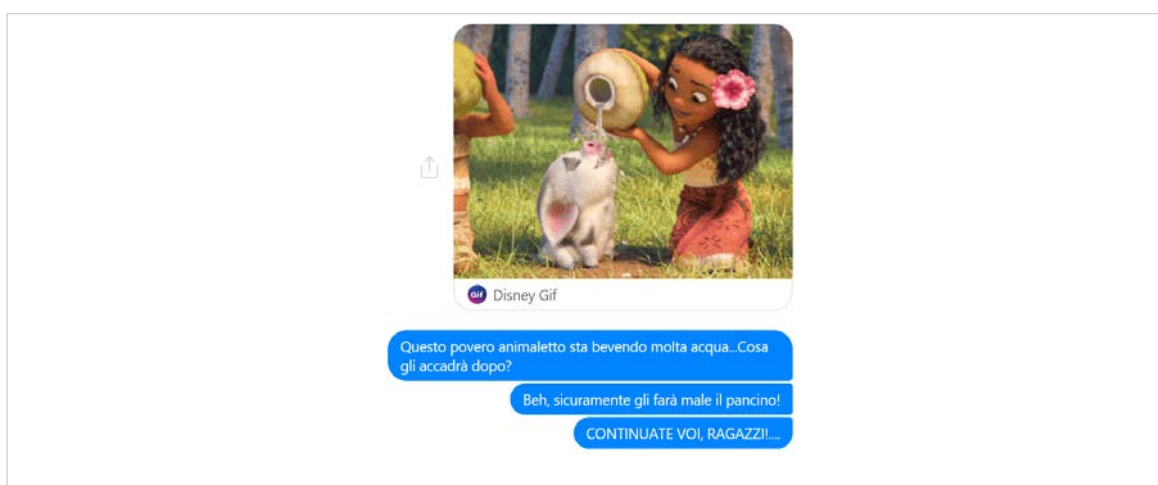
Lo stimolo dell’insegnante facilita la comunicazione e si riallaccia alle mini attività con la creazione dei video, che molti preferiscono farli sulla *Chat*, dovuto alla maggior facilità di edizione.





L'*Informal Learning* si sviluppa attraverso quest'attività comunicativa in cui compare, incluso, l'uso del –tu verso l'insegnante perché, come abbiamo detto reiterate volte, sulla *community* i protagonisti sono gli apprendenti.

Conversazione 2: Guardare bene la *Gif* e dedurre cosa gli accadrà al maialino





L'immagine¹⁹² *Gif* crea la situazione in cui si devono addentrare gli allievi e reagire. Le reazioni sono libere. Gli apprendenti hanno la possibilità di utilizzare la lingua che hanno

studiato finora, in modo autonomo come corrisponde all'apprendimento online, e adattarla alla situazione proposta. L'immagine *Gif* ha una funzione didattica molto rappresentativa giacché non si tratta soltanto di una immagine ma, inoltre, è animata, coinvolgendo in questo modo gli apprendenti mediante lo stimolo. Ci troviamo davanti a una nuova situazione che possiamo interpretare come apprendimento divertente.

Quando si considera un'immagine, ed in particolare un'immagine didattica (statica o in movimento), si fa frequentemente riferimento al suo contenuto informativo, intendendo con ciò che un'immagine, come un testo, può fornirci informazioni su un

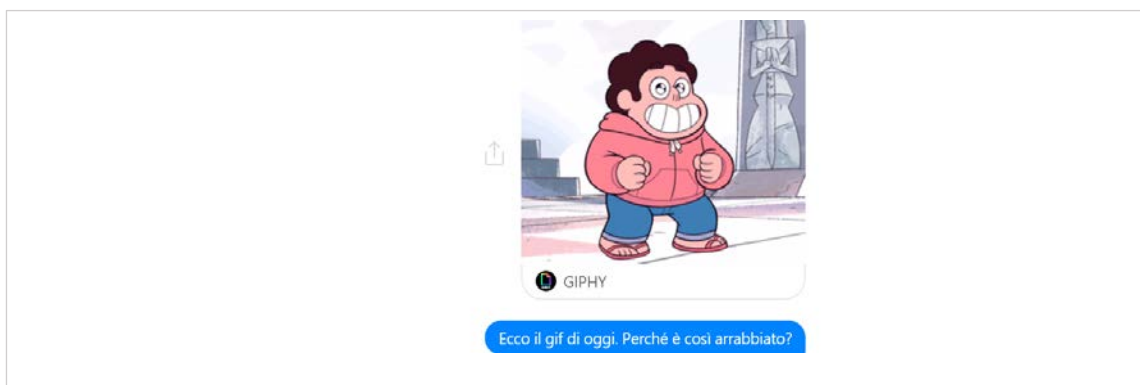
¹⁹² Questa caratterizzazione dell'immagine in termini informativi è la riproposizione in linguaggio moderno di un'idea molto diffusa fin dall'antichità, cioè quella dell'immagine come copia della realtà. Già ai tempi dei filosofi greci, la natura della relazione fra immagine e realtà è stata però fonte di controversie. Per Platone, un'immagine è una copia imperfetta della realtà materiale, allo stesso modo in cui quest'ultima è la copia di immagini contemplabili solo con l'intelletto (le «idee», termine che deriva appunto dal verbo «vedere»). Al contrario, per Aristotele lo status dell'immagine rientra nella categoria dell'imitazione della natura (*mimesis*) e può fornire conoscenze valide e accettabili, in quanto i sensi sono considerati una fonte di conoscenza attendibile (Landriscina, 2012:29).

oggetto o una situazione. Si parla così, ad esempio, della ricchezza di dettagli di un disegno o del suo livello di fedeltà nella riproduzione di un originale (Landriscina, 2012:29).

L'immagine, oltre a fornire informazioni sul contesto e sulla situazione, predispone gli apprendenti ad affrontare il processo di apprendimento da un altro punto di vista. I soggetti protagonisti del processo didattico partono dal dinamismo e dalla ricreazione per arrivare alla produzione e ulteriormente all'assimilazione. La lingua straniera oggetto di studio, perciò, viene interiorizzata in modo spontaneo tramite l'informalità della procedura. Infatti, una regola molto importante, diceva Comenio (1988) citato da Aguirre Lora (2001) è che gli insegnanti devono tenere conto della funzione dei *sensi* nell'apprendimento. Devono sottomettere gli alunni a tutto ciò che sia percettibile: il gusto, l'olfatto, la vista e l'udito; giacché i sensi sono gli incaricati di fornire di conoscenze la memoria. Da lì l'importanza di stimolare la vista attraverso le immagini che poi saranno riferite al cervello con l'informazione necessaria che comporta l'apprendimento. Ma l'interpretazione dell'immagine non sempre corrisponde ad un unico modello, cioè, allo stesso atto linguistico. Essa può variare secondo l'interpretazione del soggetto e lo stato d'animo in cui si trova. Ciò significa che l'immagine ha un campo interpretativo molto più ampio del testo comprendendo, inoltre, gli elementi extralinguistici.

Dunque, una retorica delle immagini è possibile, se non necessaria, ma ha bisogno di strumenti adeguati che derivino ma non rispecchino in modo automatico le classificazioni retoriche tradizionali. Dal punto di vista cognitivo, si fa ancora più urgente una definizione delle strutture retoriche che tenga conto di abilità cognitive più ampie e dei meccanismi di costruzione del significato; una definizione, insomma, che prescinda dalle restrizioni linguistiche e comprenda anche espressioni di tipo non verbale (Di Fabio, 2012:171).

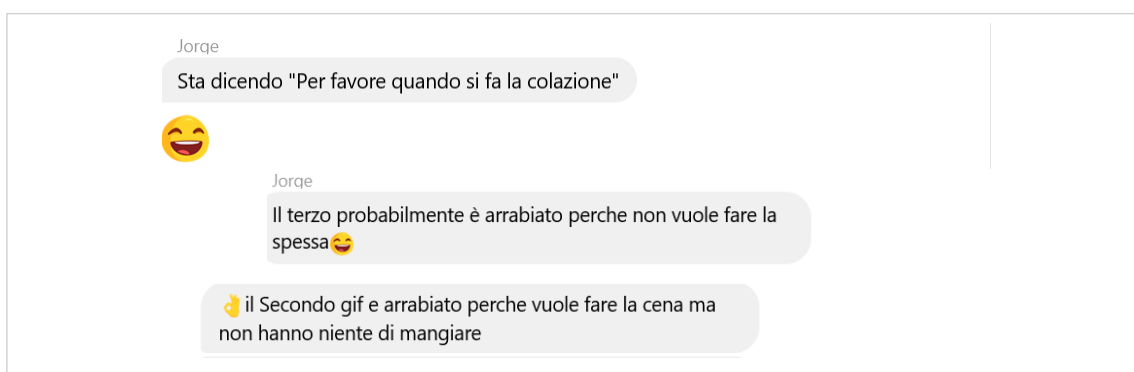
Conversazione 3: Il bambino è arrabbiato..



L'immagine animata corrisponde ad un bambino che sta interagendo con altri soggetti che non vediamo ma che possiamo immaginare. Landriscina (2012:29) parla di *immagini mentali*:

Dove con questo termine si intende la sensazione di vedere «con l'occhio della mente» persone, oggetti, colori o forme, con un grado di vividezza più o meno elevato. Già Aristotele, nel trattato *Dell'anima*, introduceva una funzione conoscitiva, l'immaginazione (*phantasia*), intermedia fra la sensazione derivata dal senso della vista (o dagli altri sensi) e il pensiero. L'immaginazione è per il filosofo greco una facoltà che interpreta attivamente i dati della percezione e produce, immagazzina e recupera immagini.

Questa capacità di immaginare azioni, situazioni e descrizioni la vediamo nella risposte degli alunni, diverse ma coerenti e in affinità con il contesto.



Gli interventi comunicativi degli alunni corrispondono a situazioni diverse: avere fame, essere indisposto a fare la spesa, avere mancanza di cibo. E siccome si tratta di un bambino intervengono altri personaggi che possiamo immaginare presenti anche se non si vedono nella *Gif*, principalmente i genitori, o forse altri parenti e incluso degli amici. L'immagine, quindi, ha un margine notevole di libertà che incita l'immaginazione e perciò stimola l'interesse che fa scattare l'apprendimento.

È importante far capire che ciò che realmente conta è la capacità di esprimersi, di opinare in una lingua straniera, in processo di apprendimento, senza le limitazioni strutturali che impongono le metodologie tradizionali, con l'intuizione, le emozioni e la logiche ricavata dalle immagini; cioè, in modo informale.

La relazione fra immagine e pensiero troverà una nuova ed originale formulazione nella «teoria triadica del segno», formulata nel 1897 e negli anni successivi dal logico e filosofo americano Charles Sanders Peirce, il padre della moderna semiotica. Secondo Peirce, l'immagine è un particolare «segno»; egli definisce con questo termine la relazione fra tre entità: (1) l'oggetto rappresentato; (2) il «segno-veicolo» della rappresentazione (cioè l'immagine vera e propria); (3) un terzo elemento, che egli chiama «interpretante». Qualche volta genericamente confuso con il «soggetto», l'interpretante è nella definizione di Peirce un ulteriore tipo di segno, che si crea nella mente di un soggetto come effetto di un segno materiale. Nel linguaggio della moderna psicologia del pensiero, possiamo quindi parlare di una “rappresentazione mentale”, che ha come antecedente una rappresentazione materiale (Landriscina, 2012:29).

IX.1.2.6 Correzione delle attività

Seguendo il modello di correzione positiva con risalto degli sbagli si è applicata anche l'interazione attiva con intenzione correttora ma senza evidenziare soltanto gli errori. Il docente partecipa alla conversazione come qualsiasi altro apprendente e risponde ma

risaltando in maiuscolo le incorrezioni. L'intenzione è mantenere la motivazione e la fiducia linguistica degli allievi. Loro sono consapevoli degli sbagli perché l'apprendimento è in processo; ma non bisogna negativizzare l'andamento didattico.

Marisol Lizaraburu La mia scuola era grande e bella. C'erano molti ragazze e... i professori erano buoni, imparavamo molto. La scuola aveva un giardino grande dove seminavamo carote, ravanelli, pomodori, ecc.

In casa mentre studiavo io aiutavo a la mia mamma e il fine settimana uscivo con le mie amiche. Quel tempo era eterno e bello.

Me gusta · Responder · 2 de abril a las 13:15

Uned Italiano Buongiorno Marisol: Vedo che la tua scuola era grande e bella e c'erano molti RAGAZZI. Stupendo! Mi fa piacere! Mi dici anche che i professori erano buoni e perciò imparavate tanto...Brava! A casa aiutavi LA TUA MAMMA!!!! Bravissima! Mi fa tanto piacere! Vedo molto progresso!



Me gusta · Responder · 3 de abril a las 9:59

Uned Italiano Faremo una storia cooperativa. Ognuno di voi scriverà delle frasi per completare piano piano la storia...Siete preparati?

Me gusta · Responder · 1 · 21 de marzo a las 9:55

Uned Italiano Giulia e Luigi visiteranno Roma a pasqua. Stanno organizzando il viaggio. Domani dovranno andare a prenotare. Siccome Giulia ha paura dell'aereo viageranno in treno...Tutta un'avventura...CONTINUE VOI...

Me gusta · Responder · 21 de marzo a las 10:01 · Editado

Koke Lo-An Allora loro prenderanno il treno da Milano fino a Roma. Hanno già pianificato di arrivare a Roma per le 10 di mattina quindi dovranno svegliarsi presto per prendere il treno. Siccome loro non abitano in centro hanno preso il taxi per arrivare in stazione ma il taxi è arrivato in ritardo e adesso loro hanno paura di arrivare troppo tardi e non potere prendere il treno.

Me gusta · Responder · 21 de marzo a las 10:16

Uned Italiano Cara, la storia si deve svolgere in futuro perché stanno organizzando il viaggio...

Me gusta · Responder · 21 de marzo a las 10:17

Uned Italiano Veramente abitano a Madrid perciò dovranno prendere il treno da Madrid a Milano e poi andare a Roma...

Me gusta · Responder · 21 de marzo a las 10:18

Koke Lo-An Ahh allora non ho capito bene hahaha

Me gusta · Responder · 21 de marzo a las 10:22

Koke Lo-An Loro andranno in agenzia a prendere i biglietti di treno, ma forse usciranno un po' dal suo budget perché dovranno prendere due treni e anche sarà troppo scomodo perché sono tantissime ore di viaggio. Alla fine la ragazza li farà un sconto.

Me gusta · Responder · 21 de marzo a las 10:28

Uned Italiano Li farà UNO sconto? Perché?

Me gusta · Responder · 27 de marzo a las 12:26

Koke Lo-An Perché sono una copia giovani che va in vacanza, forse c'è qualche sconto

Me gusta · Responder · 28 de marzo a las 21:21

La correzione non avrà una priorità morfosintattica ma costruttrice nel suo insieme. Quando il docente corregge lo deve fare in modo di fare riflettere l'apprendente. Ma la riflessione deve essere complessiva; vuol dire, di rivalutazione di tutte le competenze. Non dimentichiamo che il processo correttivo porta alla fine del processo didattico alla valutazione e tutto deve essere un itinerario costruttivo con dei costanti feedback.

Nella storia cooperativa il docente è integrato nella comunità e interagisce allo stesso modo ma mettendo in risalto, in modo passivo, ciò che non è corretto. In questo modo gli apprendenti rivalutano il raggiungimento delle loro competenze grammaticali, lessicali e ortografiche, oltre a quelle sociolinguistiche e pragmatiche. Gli studenti devono rendersi conto degli sbagli nel proprio processo e attraverso la ricostruzione assimilano sia i contenuti che le competenze linguistiche.

Cara Marisol, devi usare il passato prossimo come il modello. Per favore correggi l'attività secondo il modello:

Cancelar

Uned Italiano Questa mattina sono andata a vedere i materiale di cui ho bisogno per fare il mio lavoro. lo abito in Spagna da poco e ancora non ho trovato lavoro.....PER FAVORE CONTINUA TU, MA USANDO IL PASSATO PROSSIMO...DEVI CAMBIARE TUTTO IL TESTO. PROVACI...

Me gusta · Responder · 12 de diciembre de 2016 a las 9:22

Marisol Lizaraburu Correzione:ATTIVITÀ 7:
Questa mattina sono andata a vedere i materiali che necessito per il mio lavoro. lo abito in Spagna da poco e ancora non trovato lavoro. Mi hanno dato un consiglio, lavorare in quello che ho pensato fosse un passatempo. Fin da bambina mi piaceva tessere, dipingere e le manualità in generale. La gente hanno usato e goduto cose che mie mani hanno creato, mi dà molta allegria. Cosicché dovetti fare della mia sala un ufficio - officina, con lane di colori e cartoleria. Mi hanno dato un buon consiglio.

Me gusta · Responder · 14 de diciembre de 2016 a las 11:35

Uned Italiano ...La gente ha potuto vedere e utilizzare degli oggetti che ho creato con le mie mani e ciò mi fa molto piacere. Sono molto contenta. In conseguenza, ho dovuto fare un ufficio nella mia casa, arredato con diverse cartoline di colori.... STAI ATTENTA ALL'USO DEL PASSATO. NON SI FA UGUALE A LLO SPAGNOLO. In Italiano è più usuale il passato prossimo per i fatti del passato. Se, invece, dobbiamo raccontare successi antichissimi o fiabe, allora si utilizziamo il passato remoto. REVISI IL TESTO, PER FAVORE E CERCA DI RIELABORARLO. GRAZIE PER LA TUA PAZIENZA MA TUTTO CIÒ È APPRENDIMENTO. Ti auguro una buona giornata!

Me gusta · Responder · 16 de diciembre de 2016 a las 9:45

Le immagini sono anche importanti nelle correzioni¹⁹³. Esse hanno un ruolo didattico attivo, stimolante, affettivo e di complicità considerando che l'insegnante ne fa parte come dinamizzatore del processo. Le immagini hanno avuto sempre un ruolo molto importante nell'apprendimento delle lingue straniere. Sarebbe molto difficile di immaginare un contesto linguistico senza l'appoggio di esse. Tuttavia, il predominio delle immagini nell'apprendimento delle lingue non determina il suo protagonismo anche se costituisce una risorsa che favorisce lo sfruttamento didattico e la trasmissione delle competenze socioculturali, anzitutto (Goldsstein, 2013). Per Landriscina (2013:73) nelle immagini animate si creano degli *ambienti di apprendimento* basati sulla *simulazione (simulation-based learning environment)*:

Alcuni ambienti di apprendimento basati sulla simulazione inizialmente progettati sulla base di premesse teoriche costruttiviste, come ambienti di apprendimento esplorativo, si sono in seguito sviluppati con l'introduzione di funzionalità di supporto e di guida (Horwitz e Christie, 1999; Nelson, 2007; Stieff e Wilensky, 2003). Queste funzionalità si possono considerare forme di "scaffolding cognitivo", vale a dire un tipo di supporto fornito allo studente in una fase iniziale dell'apprendimento, per consentirgli di eseguire un compito che sarebbe altrimenti per lui troppo difficile, e gradualmente rimosso man mano che egli diventa più autonomo.

Ma non necessariamente deve essere difficile, qualsiasi attività può essere proposta attraverso le immagini animate. L'idea è contestualizzare l'atto linguistico e facilitare la

¹⁹³ Insegnare a apprendere attraverso le immagini e i video rappresentano una modalità nuova e al contempo antica. La scrittura è una conquista relativamente recente nella storia dell'umanità e, a ben vedere, l'alfabetizzazione di massa è un processo ancora non del tutto compiuto. Per migliaia di anni l'uomo ha comunicato verbalmente e si è avvalso di oggetti visivi per reificare le conoscenze più importanti [...] Usare elementi visivi –gesti, movimenti, cose – consente di ridurre le ambiguità facendo riferimento a contesti concreti. La visualizzazione permette di comunicare concetti ed esplicitare significati secondo modalità spesso non disponibili diversamente [...] (Bonaiuti, 2010:7)

produzione sia scritta sia orale, anche se in questo caso si è messa in pratica l'interazione scritta.

La correzione non è altro che la conferma del processo didattico mediante la riflessione produttiva sia essa ripetitiva oppure costruttivista e cooperativa. La realtà è che mediante l'immagine la riflessione diventa forma di essere e modo di fare, certamente intuitivo e interiorizzato.

Le *emoticons*¹⁹⁴ rappresentano gli stati di animo che il docente cerca di trasmettere agli apprendenti: soddisfazione, felicità, complicità, sorpresa, ecc.



The screenshot shows a chat interface with several messages and emojis. The messages are as follows:

- Uned Italiano** Stai attenta a questa frase: "Adesso dove fosse la mia scuola adesso c'è la scuola ufficiale di lingue". DOVE C'ERA LA MIA SCUOLA ADESSO C'È LA SCUOLA UFFICIALE DI LINGUE. (Il tempo è passato, non devi usare il congiuntivo).
Me gusta · Responder · 31 de marzo a las 9:44
- Uned Italiano** Per il resto, benissimo!

- Me gusta · Responder · 31 de marzo a las 9:45
- Koke Lo-An** È vero infatti lo vedevo un po' strano haha. Dove c'era la mia scuola adesso c'è la scuola ufficiale di lingue.
Me gusta · Responder · 31 de marzo a las 9:58
- Marisol Lizaraburu** Il pesce lo preparo fritto con insalata di lattuga con patate. Il mio marito lo fa in marmitako. Squisito.
Me gusta · Responder · 1 de marzo a las 12:29
- Uned Italiano** con l'insalata di lattuga e le patate...MIO MARITO...SI, lo vorrei assaggiare!!!!

- Me gusta · Responder · 3 de marzo a las 8:34
- Uned Italiano** lo le preparo al forno con un po' di cipolla e rosmarino. Le faccio *** arrossolare e le mangio con la carne, il pesce e le verdure...
Me gusta · Responder · 24 de febrero a las 8:47
- Marisol Lizaraburu** Le patate lo preparo in purè, in insalata, al forno e l'accompagno con pezzi di formaggio.
Me gusta · Responder · 1 de marzo a las 12:29
- Uned Italiano** LE PATATE LE PREPARO...LE ACCOMPAGNO

- Me gusta · Responder · 3 de marzo a las 8:29

Con queste *faccine* la correzione diventa un oggetto di stimolo e diversione perché l'apprendimento può essere anche divertente, e la correzione non è una punizione bensì una scala di strategie da verificare attraverso la riflessione da rimettere poi in pratica in modo consapevole e retrospettivo.

Gli *stickers*¹⁹⁵, allo stesso modo delle *emoticons*, esprimono le emozioni e trasmettono il parere didattico del docente. La loro simbologia è molto ampia e ogni discente può analizzarla come vuole; ma il messaggio principale è sempre positivo. Il docente deve incoraggiare gli studenti, mai deve utilizzare parole o simboli distruttori del processo di apprendimento.

Marisol Lizarzaburu Giulia userà il viaggio per una sorpresa, leggerà opzioni di ristoranti e organizzerà una cena speciale per il compleanno di Luigi in Roma. Per lui sarà una sorpresa.
Me gusta · Responder · 21 de marzo a las 20:12

Uned Italiano Bravissima Marisol!
Me gusta · Responder · 27 de marzo a las 12:27

Uned Italiano

Me gusta · Responder · 27 de marzo a las 12:27

Uned Italiano

Me gusta · Responder · 27 de marzo a las 12:27

Jorge Gonzalez Bermudez Il pesce mi piace fritto e accompagnato di una buona insalata
Ma anche al forno è un'ottima scelta con le patatine olio e un po' di sale 😊
Me gusta · Responder · 23 de febrero a las 14:21

Uned Italiano A me invece non PIACE fritto ma si accompagnato DA una buona insalata. Sì, bravo, al forno è buonissimo!
Me gusta · Responder · 24 de febrero a las 8:37

Javier Maestre Ummm lo Sono con te maria angélica non mi piace niente fritto e molto oloso.
Me gusta · Responder · 24 de febrero a las 8:40

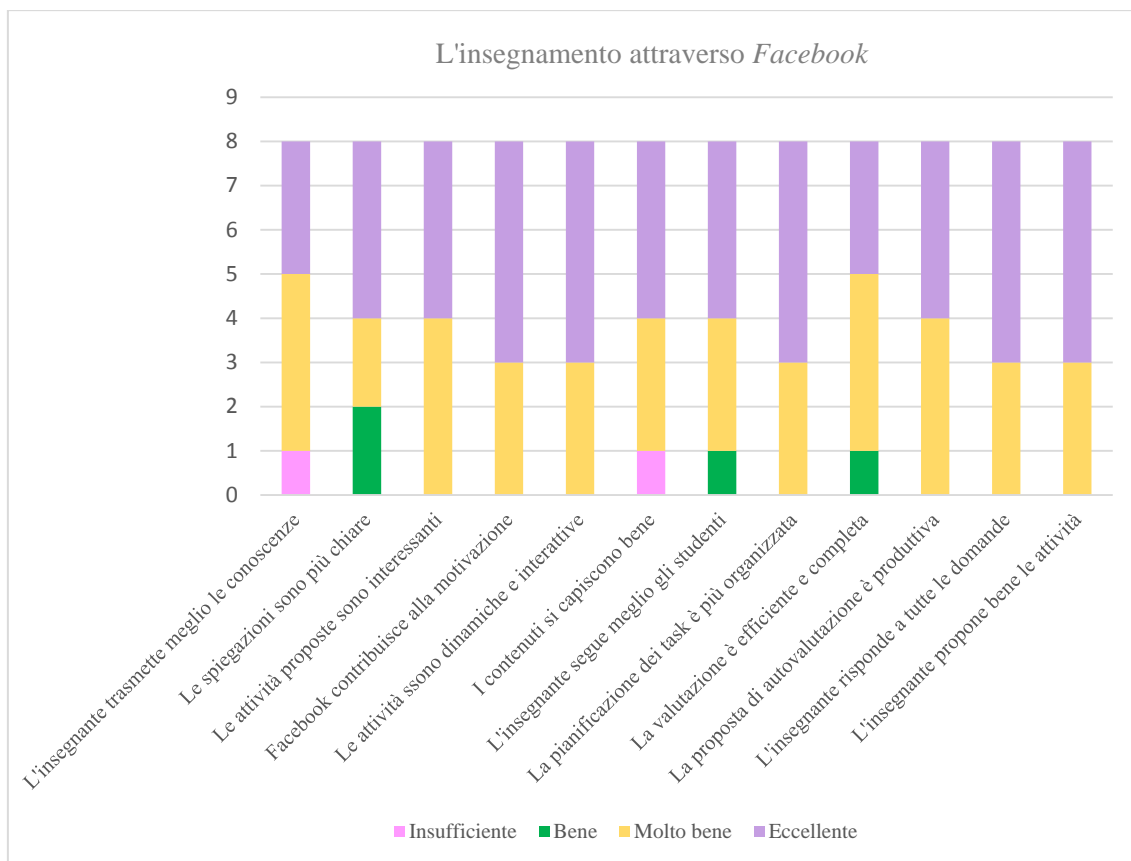
Uned Italiano

Me gusta · Responder · 3 de marzo a las 8:33

IX.1.2.7 Risultati

Una delle caratteristiche dell'educazione a distanza è il poco controllo degli studenti. A volte si smotivano o hanno diversi tipi di problemi che li allontana dalla piattaforma e diventa molto difficile rintracciarli. Questa premessa spiega i risultati dei questionari: otto studenti hanno valutato il corso compilando i questionari. Gli altri quattro non sono stati reperibili, e durante il corso sono stati incostanti. Nonostante ciò il 67% degli apprendenti che hanno cooperato nella *community* di *Facebook* hanno avuto un'attitudine positiva.

Vediamo i risultati e le percentuali rappresentati nei grafici e nelle tabelle che si analizzeranno a continuazione.



<i>L'insegnamento attraverso Facebook</i>	Insufficiente	Bene	Molto bene	Eccellente
L'insegnante trasmette meglio le conoscenze	12,50%	0,00%	50,00%	37,50%
Le spiegazioni sono più chiare	0,00%	25,00%	25,00%	50,00%
Le attività proposte sono interessanti	0,00%	0,00%	50,00%	50,00%
Facebook contribuisce alla motivazione	0,00%	0,00%	37,50%	62,50%
Le attività sono dinamiche e interattive	0,00%	0,00%	37,50%	62,50%
I contenuti si capiscono bene	12,50%	0,00%	37,50%	50,00%
L'insegnante segue meglio gli studenti	0,00%	12,50%	37,50%	50,00%
La pianificazione dei task è più organizzata	0,00%	0,00%	37,50%	62,50%
La valutazione è efficiente e completa	0,00%	12,50%	50,00%	37,50%
La proposta di autovalutazione è produttiva	0,00%	0,00%	50,00%	50,00%
L'insegnante risponde a tutte le domande	0,00%	0,00%	37,50%	62,50%
L'insegnante propone bene le attività	0,00%	0,00%	37,50%	62,50%

Nonostante la maggior parte degli apprendenti considerino *molto bene* ed *eccellente* l'insegnamento attraverso *Facebook*, una minoranza, il 12,50% pensa che *i contenuti non si capiscono bene* né *l'insegnante trasmette meglio le conoscenze*, in contrasto con

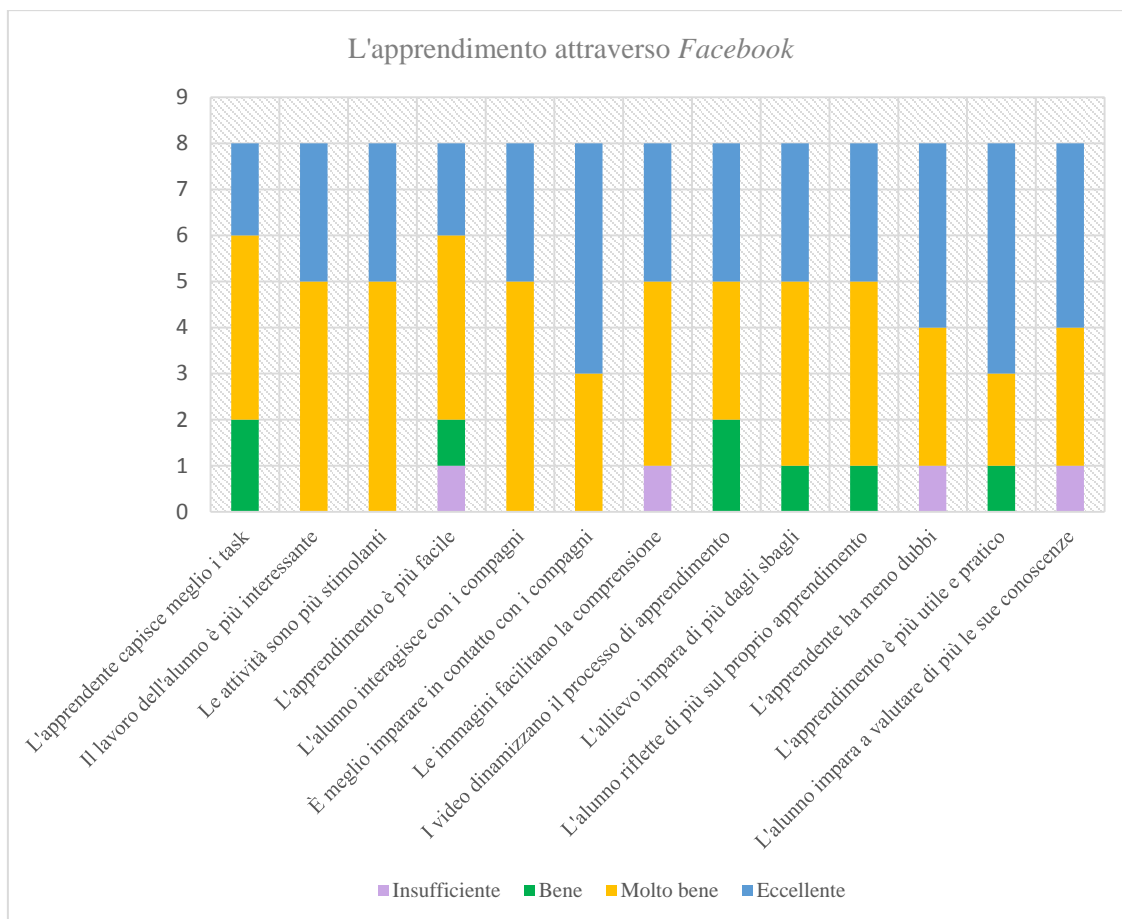
la grandissima accettazione del 62,50% che considerano eccellente l'insegnamento attraverso questa rete sociale. Se valutiamo i parametri *molto bene* ed *eccellente* possiamo vedere che le percentuali vanno oltre il 25% (dal 25% al 62,50%) di fronte al 12,50% che non è conforme con i risultati. In quanto alla trasmissione delle conoscenze, l'insegnante è valutato molto bene (50%) ed eccellente (37,50%). In quanto ai contenuti c'è discrepanza fra chi sostiene che non si capiscono bene (12,50%) e coloro che sostengono che il risultato è molto buono (37,50%) ed eccellente (50%). Il 100% degli studenti afferma che *l'insegnante propone bene le attività*; perciò, sostengono in maggioranza, che l'insegnamento attraverso *Facebook* è effettivo. Allo stesso tempo sostengono l'effettività dell'organizzazione dei task, la proposta dell'autovalutazione e la risposta alle domande.

La valutazione è anche positiva per quanto riguarda le attività e la motivazione (100%).

Gli altri parametri hanno un 12,50% di discordanza, fra insufficiente e bene.

In conclusione, i risultati sono molto buoni ed eccellenti, secondo la valutazione di oltre il 50% della classe.

L'apprendimento attraverso *Facebook*: il seguente grafico rappresenta i dati raccolti nei questionari sul secondo aspetto riguardo l'efficacia dell'apprendimento.



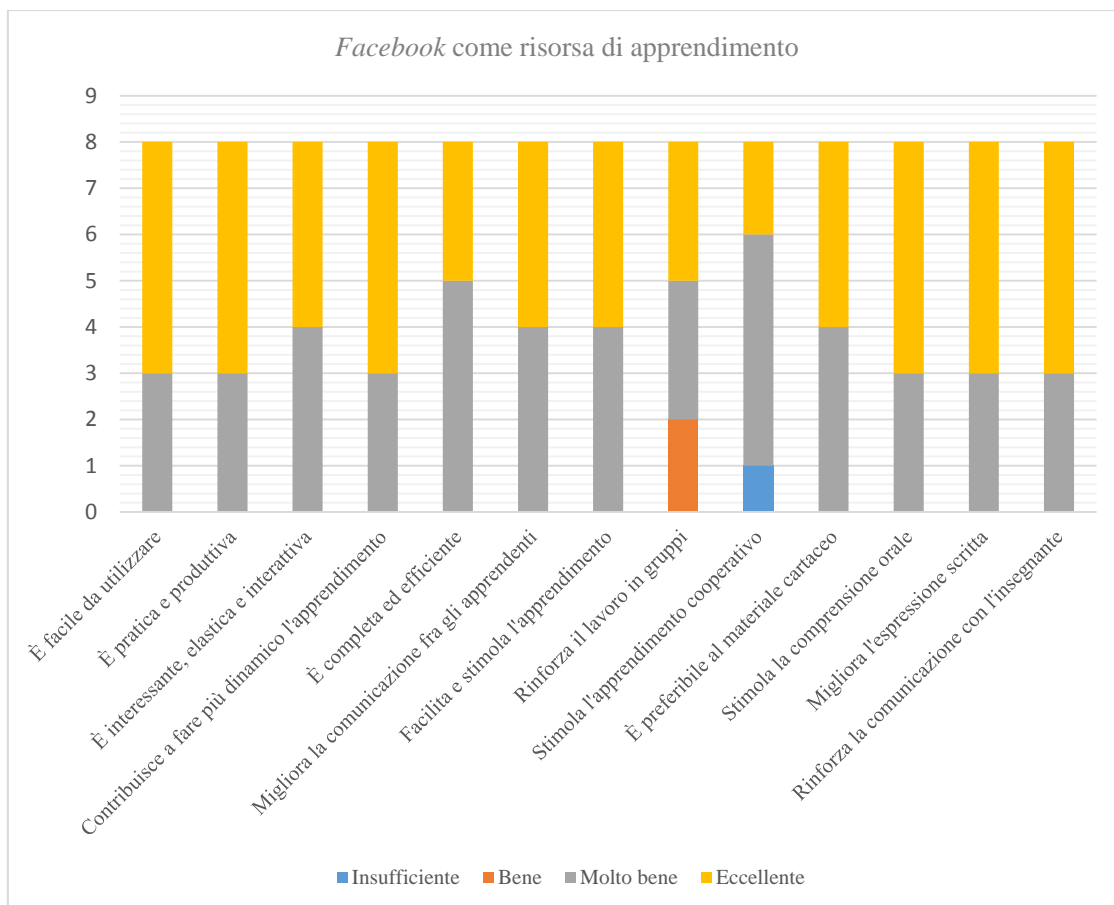
I dati riferiti nel grafico sono: *eccellente* (blue), *molto bene* (giallo), *bene* (verde) e *insufficiente* (viola). I risultati sono molto chiari: oltre il 50% degli allievi considera *molto bene* ed *eccellente* l'apprendimento attraverso *Facebook*. Soltanto il 12,50% degli studenti da una valutazione negativa o buona. Annalizziamo meglio i dati tramite la seguente tabelle con le percentuali.

L'apprendimento attraverso <i>Facebook</i>	Insufficiente	Bene	Molto bene	Eccellente
L'apprendente capisce meglio i task	0,00%	25,00%	50,00%	25,00%
Il lavoro dell'alunno è più interessante	0,00%	0,00%	62,50%	37,50%
Le attività sono più stimolanti	0,00%	0,00%	62,50%	37,50%
L'apprendimento è più facile	12,50%	12,50%	50,00%	25,00%
L'alunno interagisce con i compagni	0,00%	0,00%	62,50%	37,50%
È meglio imparare in contatto con i compagni	0,00%	0,00%	37,50%	62,50%
Le immagini facilitano la comprensione	12,50%	0,00%	50,00%	37,50%
I video dinamizzano il processo di apprendimento	0,00%	25,00%	37,50%	37,50%
L'allievo impara di più dagli sbagli	0,00%	12,50%	50,00%	37,50%

L'alunno riflette di più sul proprio apprendimento	0,00%	12,50%	50,00%	37,50%
L'apprendente ha meno dubbi	12,50%	0,00%	37,50%	50,00%
L'apprendimento è più utile e pratico	0,00%	12,50%	25,00%	62,50%
L'alunno impara a valutare di più le sue conoscenze	12,50%	0,00%	37,50%	50,00%

Il 75% degli alunni ribadisce che *l'apprendente capisce meglio i task*; mentre el restante 25% non è molto convinto, ma comunque, tutti quanti hanno una valutazione positiva. Tutti coincidono nella valutazione molto buona ed eccellente del lavoro dell'alunno e delle attività che sono più stimolanti. Il 100% degli allievi conferma l'efficacia del lavoro cooperativo. A tali effetti, Colombo e Varani (2008:22) confermano che "condizione perché avvenga questa ricostruzione dell'esperienza è la disponibilità ad accettare il cambiamento che può avvenire in noi attraverso l'osservarsi e il rispecchiarsi." In quanto alla riflessione sul proprio apprendimento e i dubbi dell'apprendente, i risultati sono differenziati. Non tutti sono d'accordo e il 12% pensa che non sia molto effettivo a risolvere i dubbi. L'autovalutazione delle proprie conoscenze presenta anche un contrasto fra l'87,50% che è convinto dell'effettività e il 12,50% che non lo crede. Comunque, se consideriamo la valutazione della maggioranza possiamo dimostrare l'efficacia dell'apprendimento attraverso *Facebook*. La migliore dimostrazione la vediamo direttamente nei dati.

Facebook come risorsa di apprendimento: I dati confermano il grande successo della rete sociale *come risorsa di apprendimento*. Il 100% degli allievi ribadisce la soddisfazione dell'esperienza didattica nella piattaforma. C'è soltanto un caso isolato che contrariamente non crede nello stimolo dell'apprendimento cooperativo.



<i>Facebook come risorsa di apprendimento</i>	Insufficiente	Bene	Molto bene	Eccellente
È facile da utilizzare	0,00%	0,00%	37,50%	62,50%
È pratica e produttiva	0,00%	0,00%	37,50%	62,50%
È interessante, elastica e interattiva	0,00%	0,00%	50,00%	50,00%
Contribuisce a fare più dinamico l'apprendimento	0,00%	0,00%	37,50%	62,50%
È completa ed efficiente	0,00%	0,00%	62,50%	37,50%
Migliora la comunicazione fra gli apprendenti	0,00%	0,00%	50,00%	50,00%
Facilita e stimola l'apprendimento	0,00%	0,00%	50,00%	50,00%
Rinforza il lavoro in gruppi	0,00%	25,00%	37,50%	37,50%
Stimola l'apprendimento cooperativo	12,50%	0,00%	62,50%	25,00%
È preferibile al materiale cartaceo	0,00%	0,00%	50,00%	50,00%
Stimola la comprensione orale	0,00%	0,00%	37,50%	62,50%
Migliora l'espressione scritta	0,00%	0,00%	37,50%	62,50%
Rinforza la comunicazione con l'insegnante	0,00%	0,00%	37,50%	62,50%

Infine, la soddisfazione del gruppo sperimentale *A2 Acceso 2016_17 (LS)* è manifestata nelle osservazioni personali nella parte finale dei questionari. Vediamo le opinioni degli apprendenti sull'esperienza cooperativa in *Facebook*.

Osservazioni: com'è stata la sua esperienza personale con *Facebook*?

1	<i>Trabajar en Facebook está muy bien ya que es algo bueno y puedes conectarte fácilmente, al haber otros compañeros para poder interactuar.</i>
2	<i>Cuando empezó el curso mi desconocimiento de la lengua italiana era absoluto, ni canciones ni nada. He ido aprendiendo muy poco a poco. Sigue siendo difícil para mí y no avanzo al ritmo de mis compañeros. Pero Facebook hace el aprendizaje ameno, además puedo ver mis errores y los de mis compañeros.</i>
3	<i>Creo que la herramienta de Facebook es la mejor manera hoy en día de llevar a cabo ejercicios y lecciones a distancia, ya que se lleva a cabo de manera interactiva y a tiempo real.</i>
4	<i>A mi modo de ver, un idioma no sólo hay que estudiarlo sino también completarlo escuchando como se pronuncia para poder entender en una conversación. Facilita mucho el aprendizaje para aquellos que estamos trabajando ya que puedes ver en poco tiempo como se desarrollan los ejercicios y las correcciones.</i>
5	<i>Usar las nuevas tecnologías como Facebook a la hora de aprender una materia es una herramienta utilísima pues podemos estar en contacto con el profesor a cualquier hora del día y a la misma vez. Tenemos la posibilidad de interactuar con los compañeros del curso.</i>
6	<i>Un dato que es importante resaltar es que ya que hoy en día todos llevamos smartphones podemos trabajar desde cualquier lugar del mundo sin necesidad de estar en casa o en la universidad.</i>
7	<i>Pienso que es una gran herramienta al servicio del estudiante</i>
8	<i>A mí me ha gustado bastante hacer las cosas así, es más dinámico.</i>

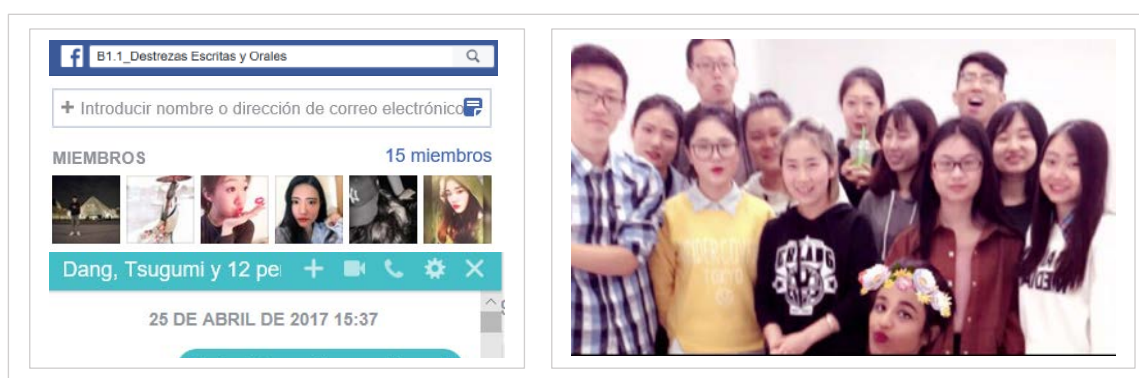
Le opinioni personali degli apprendenti sono molto positive e stimolanti all'ora di scegliere i Social Network come risorsa di apprendimento e insegnamento. Ci sono alcune caratteristiche da tenere conto per verificare l'efficacia di *Facebook*, elencate dagli alunni del Corso di *Acceso 2016_2017* (LS).

1. Il collegamento è più facile.
2. Favorisce l'interazione con gli altri compagni.
3. L'apprendimento può essere graduale, grazie al contatto con altri studenti.
4. L'apprendimento è gradevole.
5. Si può imparare dai propri sbagli e dagli errori dei compagni di gruppo.
6. Facilita l'apprendimento a distanza.
7. Il processo di apprendimento è interattivo e sincrono.
8. Una lingua straniera non soltanto si impara ma anche si mette in pratica, grazie allo sviluppo di tutte le abilità, anche la espressione e la comprensione orale.
9. Grazie all'apprendimento informale gli apprendenti sono capaci di capire e di gestire una conversazione.

10. Facilita l'apprendimento a coloro che lavorano giacché in poco tempo si possono visualizzare sia le attività che le correzioni.
11. Agevola il contatto con l'insegnante in qualsiasi momento del giorno e ogni volta che gli studenti ne abbiano bisogno di risolvere i dubbi.
12. Avvicina il contatto con tutti i membri del gruppo e permette l'interazione che contribuisce a migliorare l'apprendimento.
13. Facilita l'uso tramite il cellulare in qualsiasi luogo del mondo. È elastico e multifunzionale.
14. Permette l'ubiquità.
15. È una buona risorsa per gli apprendenti.
16. È un modo dinamico di imparare le lingue straniere.

Concludiamo questo livello sperimentale con una riflessione di Thompson (1995:54) “ il *mondo mediato* dai media è un mondo in cui le forme simboliche mediate plasmano sempre più sia la nostra conoscenza dell'universo che si trova al di là della sfera di ciò che sperimentiamo personalmente, sia le nostre idee sulla posizione che occupiamo in esso.” C'è, inevitabilmente, un collegamento fra l'uomo odierno e le tecnologie che va preso in considerazione in quanto all'evoluzione dell'umanità e delle prospettive tecnologiche che si proiettano sul nostro modo di essere e di agire, e ormai, non é possibile scinderli. Non dimentichiamo che i tempi sono cambiati e con essi le metodologie didattiche e i modi di imparare. Lo dicono i veri protagonisti del processo: i discenti.

IX.1.3 Livello B1. Studenti stranieri in immersione (L2)



Secondo i descrittori del QCERL, l'alunno che raggiunge il livello *soglia* (B1):

È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti (Council of Europe, 2001:32).

Le pretese della sperimentazione linguistica riguardano i cosiddetti descrittori e lo sviluppo delle abilità scritte e orali: comprensione scritta e orale ed espressione scritta e orale, oltre alla interazione scritta e orale.

In quanto alla comprensione orale, il QCERL determina nella griglia di autovalutazione, che il discente:

Riesce a capire gli elementi principali in un discorso chiaro in lingua standard su argomenti familiari, che affronta frequentemente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Riesce a capire l'essenziale di molte trasmissioni radiofoniche e televisive su argomenti di attualità o temi di suo interesse personale o professionale, purché il discorso sia relativamente lento e chiaro (Council of Europe, 2001:34).

Nella sperimentazione, gli apprendenti affronteranno differenti tipi di discorsi orali attinenti alle attività del task proposto. Non sempre livellati giacché si tratta di campioni di lingua reale senza manipolazione che a volta risulteranno più difficili da capire però, a differenza dell'apprendimento tradizionale, l'apprendimento informale fornisce diversi tipi di strategie in contatto con gli altri membri del gruppo che fa diventare spontaneo tutto il processo; perciò, la comprensione è assimilata mediante l'analisi e la ripetizione cooperativa. Nello stesso modo che avviene in una comunità linguistica

specifica. Con ciò si pretende spiegare l'importanza della spontaneità linguistica, così come viene specificata nei processi cognitivi. Emilio Gattico (2014:98) lo spiega in questo modo:

[...] lo sviluppo della mente del singolo riproduce le *guise* dello sviluppo dell'umanità, egli da un lato prende nettamente posizione contro una pedagogia rigorosamente scienziata e dall'altro fa dell'approccio storico-critico, che sarà la caratteristica saliente della futura epistemologia genetica, la via maestra per affrontare i problemi della crescita delle conoscenze ovvero della costruzione.

L'espressione orale si sviluppa mediante la produzione di video che fanno parte del task in questione. Codesta abilità segue anche i parametri stabiliti dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, il quale stabilisce che l'allievo:

Riesce a descrivere, collegando semplici espressioni, esperienze e avvenimenti, i suoi sogni, le sue speranze e le sue ambizioni. Riesce a motivare e spiegare brevemente opinioni e progetti. Riesce a narrare una storia e la trama di un libro o di un film e a descrivere le sue impressioni (Council of Europe, 2001:34).

Nell'interazione orale, invece:

Riesce ad affrontare molte delle situazioni che si possono presentare viaggiando in una zona dove si parla la lingua. Riesce a partecipare, senza essersi preparato, a conversazioni su argomenti familiari, di interesse personale o riguardanti la vita quotidiana (per es. la famiglia, gli hobby, il lavoro, i viaggi e i fatti d'attualità) (Council of Europe, 2001:34).

Nel task vedremo la capacità di affrontare, più che altro, conversazioni *di interesse personale o riguardanti la vita quotidiana*.

La produzione scritta è anche importante nella sperimentazione e consiste nella produzione di diversi testi di natura informale. Vediamo cosa dice il QCERL al riguardo: “Riesce a scrivere testi semplici e coerenti su argomenti a egli noti o di suo interesse. Riesce a scrivere lettere personali esponendo esperienze e impressioni.” Nella sperimentazione si producono dei testi di natura informale come dialoghi interattivi e opinioni condivise; perché nel lavoro cooperativo nessuno è isolato bensì collegato alla comunità di apprendimento le cui produzioni sono riviste e corrette da tutti i membri.

IX.1.3.1 Profilo degli apprendenti

All’inizio il gruppo è stato formato da 15 studenti stranieri: tredici cinesi, una ragazza giapponese e un’altra egiziana. Però lungo il corso quattro di loro hanno abbandonato la *community* dovuto a cause di diversa natura. Si tratta di un corso presenziale che utilizza *Facebook* per svolgere le attività attinenti all’*e-Portfolio*¹⁹⁶, in modalità semipresenziale. Tutti gli integranti del gruppo hanno un’età media di vent’anni e sono in maggioranza femmine. Trattandosi di apprendenti di lingua madre cinese, hanno un grado alto di difficoltà di apprendimento sia linguistico sia culturale. Nonostante ciò ci sono alcuni casi che avanzano con maggiore facilità. Non tutti gli apprendenti sono stimolati perciò l’insegnante deve creare un ambiente di lavoro che faciliti e predisponga la motivazione. Da lì la scelta di *Facebook* come risorsa di apprendimento

¹⁹⁶ L’ePortfolio è un vero e proprio ambiente di apprendimento on line che consente allo studente di ricostruire il proprio percorso formativo attraverso una serie di tool che lo guidano e lo supportano in questa costruzione [...] La selezione, ovvero la raccolta dei materiali ritenuti significativi per documentare il proprio percorso, è costituita essenzialmente da materiali prodotti dallo studente, ma può contenere anche materiali che lo stesso ritiene importanti per la sua formazione: frammenti dei testi che ha studiato o consultato, narrazioni o video di eventi, commenti di docenti o di colleghi. Ogni materiale è accompagnato da una scheda in cui sono inseriti alcuni metadati: la data della selezione, il contesto in cui si colloca il frammento e soprattutto le motivazioni che ne hanno determinato la scelta (Rossi *et alii*, 2006:5).

per raggiungere gli obiettivi proposti nella realizzazione dell'*e-Portfolio*, dovuto alla semplicità e flessibilità che permette l'uso facile e pratico anche se l'alunno non ne ha conoscenza.

IX.1.3.2 Obiettivi generali e didattici

Gli obiettivi generali riguardano le competenze basiche *saper essere, saper fare, saper apprendere*. Gli obiettivi specifici invece sono vincolati alle competenze linguistiche e culturali:

- Raggiungere il livello linguistico stabilito dal QCERL per il livello *soglia*.
- Imparare a lavorare in modo cooperativo.
- Costruire, in modo cooperativo, il percorso didattico stabilito dall'*e-Portfolio*.
- Essere capace di comunicare e di interagire su argomenti di vita quotidiana.
- Conoscere i contesti socioculturali e interculturali che circondano i task.
- Essere consapevole del proprio apprendimento.

IX.1.3.3 Risorse e applicazioni tecnologiche

Siccome si tratta della realizzazione dell'*e-Portfolio* gli apprendenti devono utilizzare diverse risorse: *Youtube*, programmi di creazione di video, immagini prese dai siti *Web*, *Blog*, ecc. Possono utilizzare qualsiasi tipo di risorsa tecnologica che gli permetta di sviluppare bene tutte le attività proposte nel task.

IX.1.3.4 Metodologia

La *Flipped Classroom* permette di lavorare in gruppi, in modo personale e fuori dall'aula, per poi caricare su *Facebook* i risultati che saranno commentati da tutti i membri della *community*. L'*Aula Sociale* sostituisce l'aula tradizionale, uno spazio

virtuale di apprendimento in cui si svolge il processo di apprendimento. “Nell’insegnamento capovolto, tutte le attività svolte in classe, singolarmente o in gruppo, sono sempre applicazioni personali delle conoscenze o delle competenze acquisite e forniscono un continuo e costante monitoraggio dei progressi fatti nell’apprendimento” (Maglioni e Biscaro, 2014:46). La differenza consiste nella classe semipresenziale; cioè, tutto il lavoro si fa per conto proprio e i risultati si caricano su *Facebook*, nello spazio che abbiamo autonomamente nominato *Aula Sociale*. Per poi discutere i risultati sulla piattaforma della rete sociale, e in caso di dubbi, si può fare anche in modo presenziale; però la maggior parte del lavoro è online. Per Franchini (2014:84):

Flipped Classroom sarebbe un sinonimo per la predisposizione di video online, o per una formazione a distanza; annullando la figura dell’insegnante, i video costringerebbero gli studenti a spendere tanto tempo davanti ad un terminale, lavorando in isolamento e senza una struttura che guidi le loro attività di apprendimento.

Realmente la figura dell’insegnante non si annulla ma si rinforza con l’*Informal Learning*. Egli assume un ruolo diverso dall’insegnante tradizionale. In questo caso dinamizza il processo e interviene accanto ai discenti nella stessa dinamica cooperativa e collaborativa. L’insegnante e gli apprendenti entrano in un processo di apprendimento reciproco.

I discenti non soltanto utilizzano i video per la realizzazione del loro percorso ma anche qualsiasi altro materiale tecnologico accessibile e utile per raggiungere gli obiettivi e le competenze stabilite dalla *community*.

IX.1.3.5 Tipologia di attività

L’*e-Portfolio* consiste in un task che contiene una serie di attività propedeutiche da svolgere in quattro gruppi di lavoro. Ogni gruppo fa le stesse attività, seguendo un

modello disegnato dal docente, ma in maniera creativa. In questo modo il lavoro di ciascuno dei gruppi sarà diverso in quanto alla presentazione ma avrà gli stessi contenuti. Ad esempio ogni gruppo sceglie un luogo diverso e realizza il dialogo con il vocabolario pertinente; e fa lo stesso con le interviste e il questionario.

Guida per il tempo libero

Attività 1	Attività 2	Attività 3	Attività 4
Creare un questionario.	Fare delle interviste e creare dei video.	Frequentare un luogo di tempo libero e svolgere un dialogo interattivo sia scritto che orale.	Creare la guida per il tempo libero con l'informazione ottenuta nelle attività precedenti.

Estudiantes Ele Alcalingua ACTIVIDAD 1: ELABORAR ENTRE TODOS, EN MODO COOPERATIVO, UN CUESTIONARIO DE 30 PREGUNTAS. CADA ESTUDIANTE SUGIERE DOS PREGUNTAS PARA SABER QUÉ HACEN LOS ESPAÑOLES EN EL TIEMPO LIBRE. YO EMPEZARÉ CON ALGUNAS PREGUNTAS COMO MODELO.

Me gusta · Responder · 3 de abril a las 15:52 · Editado

Attività 1: *Creare, in modo cooperativo, un questionario di trenta domande. Ogni studente suggerisce due domande diverse per scoprire come trascorrono gli spagnoli il loro tempo libero. L'insegnante propone un modello: Di solito, dove preferisce andare il fine settimana?*

Estudiantes Ele Alcalingua ¿NORMALMENTE A DÓNDE LE GUSTA IR LOS FINES DE SEMANA?

Me gusta · Responder · 17 de abril a las 16:37

A continuazione, gli apprendenti costruiscono insieme il questionario, seguendo il modello.

Salma Alm ¿Qué hace los viernes por la noche? ¿Va a la discoteca?

Me gusta · Responder · 17 de abril a las 22:59

Odín Zhou 3.¿Prefiere divertirse en bares o hacer camping en vacaciones?

Me gusta · Responder · 3 de abril a las 19:58

Odín Zhou 4.¿Qué les gusta hacer a sus padres y sus amigos en el tiempo libre?

Me gusta · Responder · 3 de abril a las 19:59

Leo Jiang 5.¿Normalmente adónde va los fines de semana?

Me gusta · Responder · 3 de abril a las 20:02

Gloria Meng 12.Suele acompañar a sus hijos cuando salen el fin de semana?

Me gusta · Responder · 4 de abril a las 16:28 · Editado

Tsugumi Shimoda Si prefiere estar en casa, normalmente que hace ?
¿ ve unas películas ,juega con su familia o otras cosas?

Me gusta · Responder · 4 de abril a las 23:32

Una delle principali caratteristiche del lavoro cooperativo è l'interazione, che secondo Guazzieri (2009:50):

[...] non produce automaticamente apprendimento, ma è un fattore facilitante, in quanto avvia la capacità di 'notare' (*noticing*) alcuni aspetti della lingua e di mettere in moto un processo intenzionale di produzione di 'output comprensibile', la cui comprensibilità si misura non solo in termini di efficacia comunicativa (*meaning-based output*), ma anche di validità sintattica. Nel processo di produzione dell'*output*, lo studente ha l'opportunità di registrare un vuoto, la mancanza di una conoscenza, di cogliere la distanza tra la propria produzione e quella dell'interlocutore (soprattutto se – insieme al feedback – viene offerto un modello linguistico più appropriato).

Quindi, attraverso l'interazione gli apprendenti capiscono meglio ciò che devono fare e si creano dei micro modelli di lingua che nonostante l'incorrezione iniziale, insieme all'insegnante, si produce un processo di autocorrezione e di covalutazione che facilita l'apprendimento, comunque.



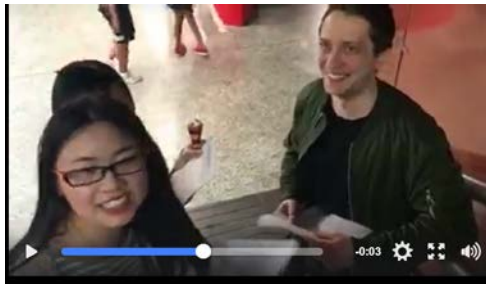

ACTIVIDAD 2 (TRABAJO EN GRUPO). CADA GRUPO TIENE QUE ENTREVISTAR A 5 PERSONAS NATIVAS (ESPAÑOLAS O HISPANOAMERICANAS). LUEGO TENÉIS QUE HACER UN VÍDEO DE UNA DE LAS ENTREVISTAS Y COLGARLO. DESPUÉS TENÉIS QUE ANALIZAR LOS RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS.

FECHAS DE ENTREGA: VIERNES 5 DE MAYO A LAS 23:55H.

Me gusta · Comentar

Attività 2: Lavoro in gruppo. Ogni gruppo deve intervistare cinque persone native (spagnole o latinoamericane). Dopo devono fare un video di una delle interviste e caricarlo su Facebook. A continuazione devono analizzare i risultati delle interviste.

Questa parte dell'*e-Portfolio* è totalmente orale. Vediamo i video dei quattro gruppi.¹⁹⁷

	<p>Gruppo 1</p> <p>Intervista in una piazza pubblica della città a un giovane spagnolo su come trascorre il suo tempo libero.</p>
	<p>Gruppo 2</p> <p>Intervista in una Piazza pubblica della città a due ragazze spagnole su come trascorrono il loro tempo libero.</p>
	<p>Gruppo 3</p> <p>Intervista in una Facoltà dell'Università di Alcalá de Henares a uno studente spagnolo su come trascorre il suo tempo libero.</p>
 <p>Me gusta Comentar</p>	<p>Gruppo 4</p> <p>Intervista a un giovane professore universitario su come trascorre il suo tempo libero.</p>

Con questo tipo di attività, che gli apprendenti sviluppano fuori dall'aula, non solo mettono in pratica l'espressione orale ma, inoltre, imparano a editare un video e a

¹⁹⁷ I video si possono visualizzare in: <https://www.facebook.com/groups/412907969069598/>

gestire il loro proprio processo di apprendimento, in cooperazione. Secondo Calvani (1998:4) l'autonomia nella costruzione dell'apprendimento determina le seguenti categorie:

[...] dare enfasi alla costruzione della conoscenza e non alla sua riproduzione; evitare eccessive semplificazioni rappresentando la naturale complessità del mondo reale; presentare compiti autentici (contestualizzare piuttosto che astrarre); offrire ambienti di apprendimento assunti dal mondo reale, basati su casi, piuttosto che sequenze istruttive predeterminate; offrire rappresentazioni multiple della realtà; alimentare pratiche riflessive; permettere costruzioni di conoscenze dipendenti dal contesto e dal contenuto; favorire la costruzione cooperativa della conoscenza, attraverso negoziazione sociale.

Gli apprendenti sviluppano un tipo di didattica libera, aperta e informale che gli permette di assimilare le conoscenze in contatto con l'ambiente socioculturale in cui si svolge l'atto linguistico. È una conoscenza sociale e interculturale. Secondo Ardizzone e Rivoltella (2008:20) questo tipo di attività creativa e di coinvolgimento fa che gli apprendenti si predispongano a delle sfide che stimolano l'apprendimento e contribuiscono a fissare i contenuti di interesse didattico e linguistico:

[...] nuove forme di scambio e di condivisione; la possibilità di estendere il contesto educativo oltre i limiti delle situazioni educative formalizzate; le nuove possibilità per il lavoro cooperativo, la condivisione delle competenze, lo scambio interculturale; l'attivazione degli studenti, il loro coinvolgimento in funzione di un'appropriazione personale dei contenuti, la possibilità di una nuova sensibilizzazione in tema di rispetto dei diritti (ascolto, partecipazione...) [...]

ACTIVIDAD 3: ENTRE LOS LUGARES DE OCIO QUE HAN DESTACADO EN LAS ENCUESTAS, HACED UNA LISTA DE LOS PREFERIDOS POR VOSOTROS, Y EN GRUPO, ELEGID UNO DE ELLOS: BAR, RESTAURANTE, DISCOTECA, HOTEL, ETC...Y FRECUENTADLO UN FIN DE SEMANA, CADA GRUPO DE TRABAJO, EN EL SITIO ELEGIDO, ELABORA UN DIÁLOGO Y LO EXPONE POR ESCRITO Y ORALMENTE EN UN VÍDEO.

Attività 3: Scegliere uno dei luoghi preferiti dagli spagnoli per trascorrere il loro tempo libero e frequentarlo. Ogni gruppo deve produrre un dialogo scritto che rappresenti la realtà dell'atto linguistico e poi editare un video riproducendo il dialogo oralmente.

Per March (1991) in (Colombo e Varani, 2008:18) “La pratica è un tipo di conoscenza particolare, situata e contestualizzata, fatta di azioni, di linguaggi, di repertori, costruita insieme ad altri e quindi distribuita, in cui i piani razionali si formano dentro l'azione e non prima di essa e l'azione incorpora la cognizione, e non viceversa.” Nella produzione linguistica cooperativa, sia scritta che orale, intervengono tre processi determinanti:

- *La negoziazione di significato*. È attraverso la pratica che si formano le attribuzioni di senso alle situazioni che sperimentiamo, attraverso processi di negoziazione in cui “negoziare un significato non significa costruirlo da zero. Il significato non è preesistente, ma nemmeno inventato. Il significato negoziato è, a un tempo, storico e dinamico, contestuale e unico.”
- *La partecipazione* come fonte di identità e come elemento di influenza reciproca tra individuo e comunità stessa [...]
- *La reificazione*, il processo in cui l'esperienza si trasforma e si concretizza in una entità materiale [...] (Wenger, 2007:66-69) in Colombo e Varani (2008:19).

Sono tre processi necessari per la produzione linguistica. In questo caso, il dialogo, o riproduzione scritta della realtà che circonda i soggetti e in cui si scambiano opinioni e modi di vedere il mondo. I discenti entrano in contatto con la cultura d'arrivo, in cui sono in immersione, e utilizzano la lingua seconda per trasmettere le loro emozioni, i loro pareri e la loro forma di essere in contatto con la nuova cultura d'apprendimento. È la migliore occasione per riprodurre il modo di essere e di fare degli spagnoli, in questo caso, giacché si tratta di apprendenti di lingua spagnola.

Vediamo i risultati dell'attività sia scritta che orale:



V: LLuvia, ¿Qué estás **haciendo**?

LL : Acabo de hacer los deberes, estoy leyendo **el un** libro.

V: ¿Qué comemos?

LL: Quiero comer fuera.

V : ¿**Cuál**—restaurante? ¿**En qué** restaurante?

LL : Pues Quiero... Quiero comer **el— en un** restaurante coreano

V: Vale buena idea. Vamos.

LL: Vamos

LL: Tengo mucha hambre. Rápido, rápido.

V: ¡Mira! Ese chico ~~muy~~ **se** parece a Leo

LL: Creo que **sí**.

V: ¡Hombre!

L: ¡Hola, Chicas! ¡Qué casualidad! ¿Adónde vais?

V: Vamos al restaurante coreano

LL: ¿Y tú?

L: ¡Perfecto! Yo también, vamos juntos. Venga, Venga.

V: ¡Mucha comida! ¿Qué quieres comes?

LL: Sí. Quiero pescado, salmón, y patatas **japonesas**.

V: Quiero salmón, pollo. ¿Y tú, Leo?

L: Para mí, una ensalada, pollo con salsa **de** limón y una coca-cola.

LL: Me parece muy rica, Leo ¿Qué te parece?

L: Sí, a mí también.

V: ¿Empezamos a comer? Leo: Perdón, chicas. Tengo ~~una~~ prisa. Me voy **al— a** la biblioteca pa hacer deberes. Hasta mañana.

V: Vale, Vale. Hasta mañana.

Il gruppo 1 sviluppa il dialogo in tre luoghi diversi: la casa di uno dei membri e un ristorante coreano. Gli apprendenti editano il video che accompagna le loro azioni e raccoglie le mostre di lingua utilizzate nel dialogo. L'insegnante applica le correzioni ai testi e li carica su *Facebook* in formato *Word*. Il modello serve a fare riflettere sull'uso corretto delle competenze linguistiche. Lo stesso succede con gli altri testi dei restanti tre gruppi. La flessibilità della piattaforma permette di caricare qualsiasi tipo di documento.



1.
 O: ¿Tenéis algún plan para mañana?
 Y: No tengo ~~las cosas especiales para nada especial~~ que hacer.
 ¿Qué te parece, Tsugumi?
 T: Quiero ir de compras.
 O: Me parece ~~que~~ es una buena idea.
 ¿A dónde vamos?
 Y: ¿A ~~te~~ vamos a Madrid?
 T: Prefiero ir ~~al~~ Magna porque Madrid está lejos y necesitamos preparar ~~la~~ presentación.
 O: Vale. Vamos a acordar los horarios. Os vendría bien que ~~quedáramos~~ a las 9 ~~por de~~ mañana en la plaza de Cervantes.
 Y: Lo tengo bien.

Me gusta Comentar

T: Yo también.
 O: Vale. Mañana os llamo. Si ~~os~~ cambiáis de planes, llamadme.
 Y&T: Vale. Vale.

2.
 O: Ahora estamos en la plaza.
 ¿Dónde estós?
 T: Tardo 2 minutos en llegar.
 O: ~~De~~ Te espero.
 Y: Hola. ¡Buenos días!
 O: ¿Qué tal?
 T: Bien.

Y: ¡Vamos!

3.
 Y: ¿Cómo vamos a ZARA?
 T: Yo todo bien. ¿Tomamos ~~el~~ autobús o andamos? ¿Y tú Odín?
 O: Prefiero tomar ~~el~~ autobús.

4.
 T: Me parece ~~que~~ te quedan bien estos pantalones cortos.
 Y: No me gusta el color.
 T: Si no ~~te~~ los pruebas, cómo sabes si te quedan bien.


Pruébatelos.
 Y: Vale.
 Y: ¿Qué te parece?
 O: Bien. ~~Cómpralos~~.
 Y: Vale.

O: Me gusta este vestido.
 T: Pruébatelo.
 Y: No es conveniente que lleses ~~los~~ vestidos largos.
 Te sugiero que ~~te~~ pruebes las faltas cortas.
 Mira, como esta falta. ~~Pruébatela~~

Y&T: Mira, ¡qué bolita!
 O: Gracias, la compro.

T: Necesito ayuda. Me gustan las camisitas.
 Ayudadme a elegir una.
 O: La camisa blanca.
 O: Bien. ~~cómprala~~.
 A las 2. Es la hora de comer.
 T: ~~Si~~. Tengo hambre. Después de comprarla. Vamos a comer.

Il gruppo 2 ha scelto un negozio di abbigliamento per svolgere la conversazione.



¿Qué buen tiempo!
 L: Gloria, vamos a beber algo. Hoy hace mucho sol. ¡Qué bien!
 G: Buena idea. Llamamos a Rosa, lo echo mucho de menos.
 L: De acuerdo. Llámale. ¡Llámale!
 G: Hola, Rosa. ¿Qué tal?
 R: Bien. ¿Qué estás haciendo?
 G: Quiero ir al bar con Lidia para beber algo.

¿Quieres ir con nosotras?
 R: Claro. ¿A dónde?
 G: En la planta baja de mi casa. Tiene unos bocadillos ricos. Me gust mucho.
 R: Vale, vale. Me voy ahora.
 G: Bueno, Entonces nos vemos en ese bar. ¡Hasta pronto!
 R: ¡Hasta pronto!
 G: Vamos, Lidia. ¿Podemos irnos?
 L: Estoy lista. ¡Venga!

G: ¡Rosa, está allí! Ha llegado.

L: Hola, Rosa. ¿Qué tal?

R: Muy bien. Este bar **está** muy bien.

G: Claro. Hay mucha gente **beben** por aquí.

L: Hay muchas mesas **que** están fuera. ¡Qué bien!

EN EL BAR

G: ¿Qué **queréis**, bebemos cerveza con limón?

R: **Perdona**. No puedo beberla.

L: No pasa nada. Toma lo que quieres. (**quieras**)

G: Vale, vale. Pues, tomo coca-cola.

R: Yo también.

L: Bueno. Camarero, tres coca-colas **por** favor.

R: ¿Habéis venido mucho aquí?

L: Claro. Porque está cerca de mi casa y sus bocadillos **son** muy ricos.

R: v Me parece bien. **Más mejor que lo he ido antes. Mejor que el que he ido antes.**

G: ¿Podrías recomendarnos algunos restaurantes?

R: Claro. Creo que TGB que está en **el centro comercial Alcalá Magna**

la **Magna de Alcalá** **está** muy bien. Me encantan las alitas de pollo, **coctails** **preparadas** con miel. También hay un restaurante **que** se llama "VIPS". Sus pizzas y sandwiches son ricos.

L: Eso suena muy bien. **He tenido Tengo** hambre.

G: ¡Madre mía! Has comido mucho.

L: No sé. Imagino la comida de "VIPS" y "TGB".

R: Jaja...Tengo que volver a casa para preparar la cena.

L: Yo también. Camarero, la cuenta.

R: ¡Chao! Hasta mañana.

Il gruppo 3 preferisce andare a prendere i panini in un bar; ma prima organizzano il percorso rintracciandosi fra di loro, negoziando e poi dandosi appuntamento. L'attività segue un processo simile a quello indicato precedentemente da Wenger: *la negoziazione di significato, la partecipazione e la reificazione*. Il video indica tutto il processo preliminare all'azione di prendere i panini: si rintracciano telefonicamente, si metono d'accordo, si danno un appuntamento e si riuniscono. Tutto il processo cerca di imitare il modo di fare degli spagnoli in questi contesti, rispettando gli aspetti socioculturali della cultura di arrivo e interculturalità.

L'attività 4 corrisponde al task¹⁹⁸ finale e raccoglie tutto il percorso stabilito dalle tre mini attività precedenti.

ACTIVIDAD 4: CREACIÓN DE UNA GUÍA DE OCIO COLABORATIVA.

Cada grupo crea su propia guía de ocio, tomando en consideración los resultados de las encuestas, y siguiendo el modelo que se propone a continuación:

<http://www.guiadelocio.com/madrid>

Attività 4 o task finale: ogni gruppo di lavoro deve creare una guida per il tempo libero secondo i risultati dei questionari e considerando tutto il percorso stabilito dalle tre attività anteriori. L'insegnante propone un modello di guida.

L'insegnante deve indicare il percorso da fare e preparare gli apprendenti ad affrontare le strutture e le competenze necessarie. Perciò:

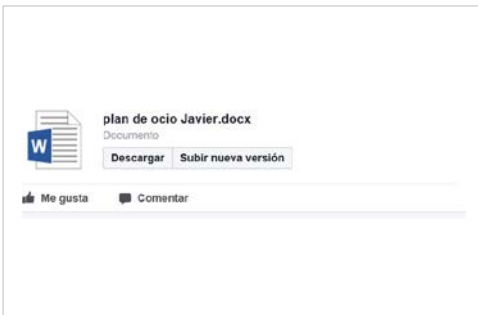





[...] è necessario fornire spazi per l'uso orale della lingua, un uso che copra una gamma di funzioni dove lo studente possa assumere un ruolo anche pro-attivo anziché solo quello reattivo, tipico di chi risponde solamente a domande; è necessario fornire spazi nei quali lo studente possa manipolare dei concetti (attraverso la lingua) per farli propri e per acquisire le competenze, rispetto al contenuto, previste dagli obiettivi. Di norma tali competenze non possono essere pienamente acquisite rispondendo a domande che mirano a sapere quanto lo studente ricordi del contenuto presentato sulla pagina. Le competenze riguarderanno la capacità dello studente di applicare le conoscenze, di trasformare informazioni da una forma all'altra, di interpretare e valutare problemi o questioni utilizzando il contenuto; riguarderà la capacità dello studente di 'pensare' e di lavorare con il contenuto presentatogli (Coonan, 2006:3).

La principale base per portare avanti un processo didattico efficiente è mettere in pratica l'apprendimento significativo. Questo vuol dire che tutto ciò che si propone in classe

¹⁹⁸ Il concetto di compito (*task*) e relativa metodologia (*task-based methodology*) nasce nell'ambito dell'approccio comunicativo in risposta all'esigenza di focalizzare sul significato e sulla dimensione pragmatica della lingua anziché sul sistema formale del codice - fuoco tradizionale della didattica della lingua (Coonan, 2006:1).

deve interessare ai discenti, dagli obiettivi ai contenuti e ai task. Devono essere attività capaci di soddisfare le loro necessità di apprendimento ed essere vicine alle loro esperienze. In questo modo loro riusciranno ad integrarle e a ristrutturarle in un *processo costruttivo* e significativo. Tenendo conto della prospettiva didattica, *la proposta metodologica* deve adeguarsi alla realtà dei destinatari e deve essere *negoziata* con ogni gruppo di apprendenti, dipendendo dalle caratteristiche del loro profilo accademico, dimodoché si possano raggiungere gli obiettivi e sviluppare tutte le competenze (Fernández, 2003).

Lo sviluppo del task risponde al modello di lingua proposto dal docente e dalla esperienza interattiva con i compagni della *community*.

	<p style="text-align: center;"><u>Plan de ocio</u></p>  <p>Madrid es la capital de España, también es más grande ciudad en España. En aquí, la gente siempre tiene mucha opinión para divertirse. Después de levantarte, desayuna en una restaurante, una cafetería o una churrería, pide una taza de café y unos churros. Hay un restaurante antigua se llama "Los Artesanos 1902", el café y el churro en esta restaurante son muy buenos, el ambiente es comodó y elegante, el precio es razonable.</p> 
<p>Por la mañana, puedes hacer la compra en Gran Vía, Plaza de sol y Nuevo Ministerio. En estas lugares hay varias marcas de cosmédicos y ropa, por ejemplo: Zara, Mango, H&M, Pull&Bear, Dior, YSL..... Son muy popular y el precio es moderado.</p>  <p>Por la tarde, puedes ir a la cine o el teatro. En Gran Vía hay un cine s llama "Cine Callo", es muy grande. Ahora está entrenandose "Piratas d Caribe", "El citreulo", "Z la ciudad perdida", "Momia" y "La princesa prometida". También ir al teatro es una buena elección. "Teatro Lope de Vecca" y "Teatro Rialto" son buenos El 30/05/2017, se pone " Entrega de las Medallas de la Ciudad de Sevilla" en Teatro Lope de Vecca. El 4 de junio se pone "Mayumaná" en el Teatre Rialto.</p>	 <p>Deberías probar el típico de España : Tapas. Te recomiendo una tapatetía que se llama: cervecería 100 montaditos. Es perfecto.</p> <p>Por la noche puedes sentir la discoteca española. "Kapital" es más buena discoteca en España. Hay variedad de actuación y variados bebidas; pero es caro.</p> 

Abbiamo preferito scegliere un solo modello di task considerando l'estensione e la similitudine. I componenti del *gruppo di Facebook BI* hanno valutato tutti i compiti e

hanno votato il migliore che corrisponde al gruppo di Javier. Questo tipo di valutazione collettiva contribuisce anche a stimolare gli apprendenti. Coloro che risultano vincitori riconoscono lo sforzo realizzato e riflettono sul proprio apprendimento. Quelli che non sono stati premiati risultano altrettanto vincitori perché imparano dagli altri. Nell'approccio cooperativo i più deboli imparano dai più forti e si sostengono a vicenda, insieme procedono verso la finalizzazione del processo.

IX.1.3.6 Correzione delle attività

Oltre alle correzioni indicate nell'*attività 3* abbiamo utilizzato un altro tipo di correzione interattiva e passiva dimodoché l'alunno non ne risenta e possa ricavare, diversamente, l'apprendimento attivo. Sia la correzione che la valutazione deve essere sempre positiva, altrimenti si rischia di far perdere al discente l'entusiasmo per l'apprendimento e anche il rapporto con l'insegnante e con gli altri membri del gruppo di lavoro. L'insegnante ha il compito di *far crescere l'alunno*, perciò deve *valorizzare* il suo sforzo anche se non è sufficiente. È importante fargli capire dove sbaglia e perché e aiutarlo a superare le sue insufficienze. Procedendo in questo modo si può contribuire al miglioramento (Maglioni e Biscaro, 2014). Nel *corso B1*, oltre all'*e-Portfolio* abbiamo proposto un altro tipo di attività costruttiva che risponde all'atto linguistico *esprime opinioni e valutazioni*. Seguendo da vicino il lavoro dei discenti si procederà a estrarre alcuni esempi di correzione.

VAMOS A LEER ESTE TEXTO SOBRE EL CINE ESPAÑOL Y VAMOS A DAR NUESTRA OPINIÓN, A HACER VALORACIONES Y RECOMENDACIONES. MIRAMOS LA TABLA CON LOS PORCENTAJES Y LA ANALIZAMOS.

ESTA TAREA LA TENÉIS QUE HACER PARA MAÑANA. ¡MANOS A LA OBRA!

Aumenta un 4,7% la inversión de las teles en cine español... Ver más

AÑO	CINE ESPAÑOL	PELICULAS TV ESPAÑOLAS	CINE EUROPEO (de españoles)	PELICULAS TV EUROPEAS (de españoles)	SERIES ESPAÑOLAS	SERIES EUROPEAS (de españoles)	TOTAL
2010	44,65%	8,75%	7,32%	0,30%	34,95%	4,00%	100%
2011	42,67%	8,87%	3,95%	0,06%	44,42%	2,99%	100%
2012	41,70%	4,50%	12,01%	0,06%	33,35%	8,37%	100%
2013	38,67%	2,80%	7,74%	0,35%	46,25%	4,20%	100%
2014	26,35%	14,45%	2,62%	0,21%	37,99%	18,47%	100%
2015	33,20%	6,31%	5,89%	0,89%	29,88%	23,74%	100%
PROMEDIO	37,87%	7,28%	6,44%	0,32%	37,82%	18,30%	100%

Fuente: CNMC.

Me gusta Comentar

Estudiantes Ele Acalingua Según mi opinión la televisión es más rentable que el cine porque llega más fácilmente al público. Es necesario que los europeos produzcan más series televisivas que puedan ser competitivas con las españolas. En fin, recomiendo a las empresas cinematográficas y al gobierno que inviertan más en la calidad de las producciones porque ha bajado respecto al 2010; y lo mismo ocurre con las series televisivas.

Me gusta · Responder · 16 de mayo a las 16:13

Estudiantes Ele Acalingua 🙄🙄🙄

Me gusta · Responder · 16 de mayo a las 16:13

L'insegnante propone, come di consueto, un modello di lingua che permetta lo sviluppo della competenze richieste. In questo caso il modello indica il modo in cui si esprimono le opinioni e si valutano i risultati. Il docente agisce come lo farebbe un madrelingua nel suo contesto adeguato e utilizza sia le competenze che le abilità necessarie per svolgere il compito. I discenti, quindi, rispondono secondo il modello fornito e a continuazione il ruolo dell'insegnante sarebbe quello di proporre un nuovo modello di correzione linguistica, ma senza uscirne dai parametri interattivi e in modo totalmente informale come se si trattasse di un qualsiasi tipo di conversazione reale.

The screenshot shows a conversation on a platform like Facebook. On the left, a user named Lidia Wang posts a comment in Spanish: "Creo que las películas más populares que las series. Pero los series influyen en la mente de mucha gente. Hay que invertir más en los series, y promover el mejoramiento de la calidad del arte televisivo. Es obvio que es permite un proceso viable y estable y las perspectivas de desarrollo muy bien en el futuro." This is followed by a reply from "Estudiantes Ele Alcalingua" who agrees that movies are more popular but argues that TV series are better for the future. On the right, another user, Rosa Rosa, posts a comment: "A mi yo creo que la película más interesante que los series. Los series tienen muchos episodios. Por ejemplo antes había visto una serie que se llama el barco, solo había visto la primera parte hasta ahora no tiene segunda parte. Tengo muchas ganas de ver. Es muy mal. Como la comida es muy deliciosa que está delante de mí, pero no puedo comer. Por eso creo que el desarrollo de la película." This is followed by a reply from "Estudiantes Ele Alcalingua" who says they agree with Rosa and want to support cinema. The conversation ends with another reply from "Estudiantes Ele Alcalingua" reminding everyone to note corrections, stating that movies are more interesting than TV series because they have many episodes and they have only seen the first part of a series called "El barco".

Le *Emoticons* rinforzano le correzioni e stimolano l'apprendimento. È importante mantenere il vincolo di positività fra l'insegnante e l'apprendente. Gli sbagli più importanti si indicano in maiuscolo ma all'interno della conversazione, senza far notare l'importanza, in modo passivo, ma che incita alla riflessione e perciò alla ricostruzione. Nell'insieme, tutti gli apprendenti se ne accorgono del processo di costruzione grupale

ma non del singolo sbaglio. Infatti, “la riflessione critica sulla propria azione non è un procedimento automatico, ma sfrutta snodi significativi o eventi critici che scuotono il contesto ordinario e mostrano la reificazione in artefatti, consentendo quindi una ricontestualizzazione delle procedure” (Colombo e Varani, 2008:20).



Le immagini, *Emoticons* o *Sticker*, rappresentano un'eccezionale risorsa nel processo di correzione per manifestare lo stato d'animo del docente riguardo il lavoro dell'apprendente. Ogni immagine indica il progresso positivo dell'apprendimento, nonostante le incorrezioni ma in ogni processo comunicativo, anche se si tratta di parlanti nativi, c'è sempre la possibilità dell'errore. In questo senso l'apprendimento e

quindi, l'insegnamento, è basato nell'esperienza reale e fa parte come ogni catena comunicativa dell'interazione naturale e spontanea di una determinata cultura.

Saper leggere gli errori è una delle competenze fondamentali che l'insegnante deve sviluppare per poter pianificare con consapevolezza il suo intervento didattico. Cosa correggere? Il peso degli errori è un concetto relativo che va lasciato alla discrezione dell'insegnante, che prende decisioni autonome in base a una serie di fattori (rispetto all'apprendente: bisogni comunicativi, età e personalità, livello di competenza); inoltre si guarda agli obiettivi del corso e del syllabo e all'attività didattica svolta. Come correggere? Coinvolgere gli studenti nella correzione rappresenta un ottimo sistema per renderli attivi e consapevoli del loro apprendimento, oltre ad aiutarli a raggiungere un'autonoma capacità di autovalutazione; inoltre riduce il ruolo dominante dell'insegnante (Toni, 2010:12).

L'insegnante contribuisce al processo di apprendimento ma non è il centro ma un componente in più della comunità. Il suo ruolo è ridotto grazie alla costruzione del processo didattico di cui ne fanno parte tutti i membri del gruppo.

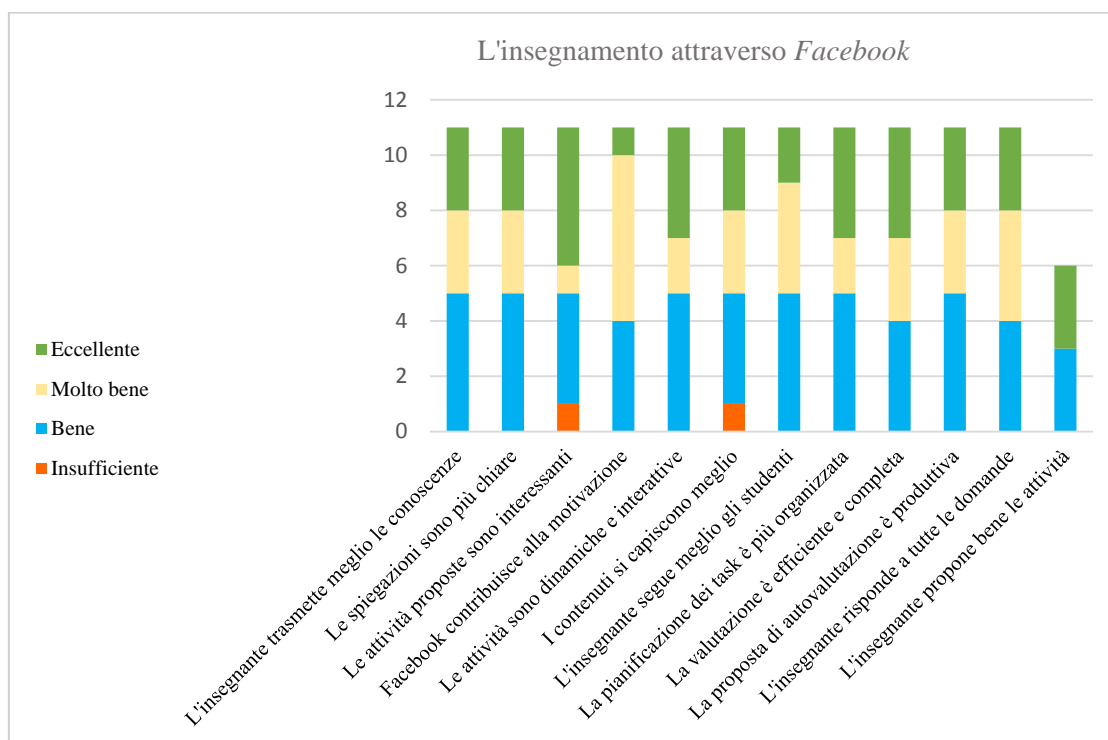
IX.1.3.7 Risultati

Gli undici componenti attivi del *gruppo B1* di *Facebook* hanno valutato il processo didattico sperimentale. Gli altri quattro componenti, passivi all'inizio e assenti alla fine del corso, non hanno risposto ai questionari. Perciò i risultati si possono misurare su undici partecipanti.

A continuazione vediamo i risultati della valutazione del docente nel ruolo didattico. Ovvero, *l'insegnamento attraverso Facebook*.

Nel grafico possiamo vedere che il 45, 45% degli apprendenti pensano che *l'insegnante trasmette bene le conoscenze*. Sarebbe meno della metà; ma se sommiamo gli altri

risultati abbiamo una maggioranza, 54,54%, che considerano tra molto bene ed eccellente il ruolo del docente nella trasmissione delle conoscenze attraverso *Facebook*. Non ci sono, invece, risultati negativi. Lo stesso risultato lo vediamo nelle spiegazioni che secondo il 54,54% sono molto chiare ed eccellenti.



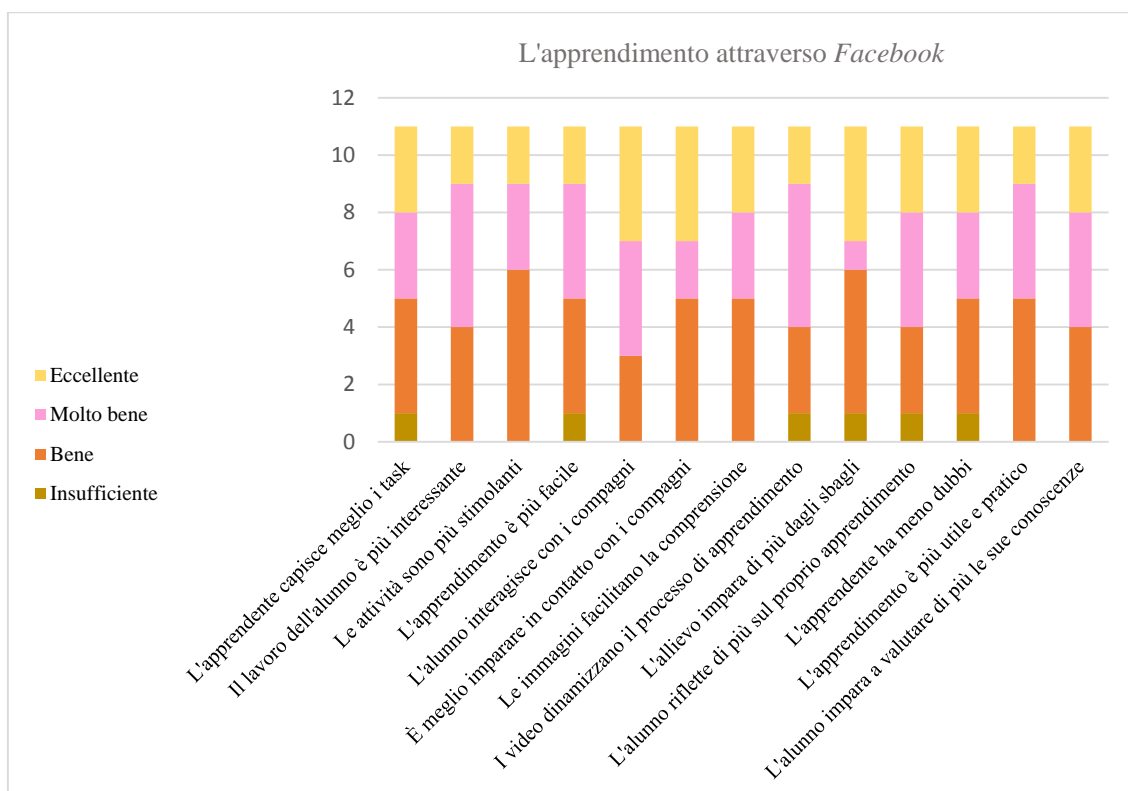
<i>L'insegnamento attraverso Facebook</i>	Insufficiente	Bene	Molto bene	Eccellente
L'insegnante trasmette meglio le conoscenze	0,00%	45,45%	27,27%	27,27%
Le spiegazioni sono più chiare	0,00%	45,45%	27,27%	27,27%
Le attività proposte sono interessanti	9,09%	36,36%	9,09%	45,45%
Facebook contribuisce alla motivazione	0,00%	36,36%	54,55%	9,09%
Le attività sono dinamiche e interattive	0,00%	45,45%	18,18%	36,36%
I contenuti si capiscono meglio	9,09%	36,36%	27,27%	27,27%
L'insegnante segue meglio gli studenti	0,00%	45,45%	36,36%	18,18%
La pianificazione dei task è più organizzata	0,00%	45,45%	18,18%	36,36%
La valutazione è efficiente e completa	0,00%	36,36%	27,27%	36,36%
La proposta di autovalutazione è produttiva	0,00%	45,45%	27,27%	27,27%
L'insegnante risponde a tutte le domande	0,00%	36,36%	36,36%	27,27%
L'insegnante propone bene le attività	0,00%	27,27%	45,45%	27,27%

Il 100% degli studenti pensa che *Facebook* contribuisce alla motivazione, anche se soltanto il 9,09% considera che lo fa in modo eccellente. Il 45,45% crede che le attività proposte sono eccellenti di fronte ad un altro 45,45% che le considera buone e molto

buone. Soltanto il 9,09% non è contento con le attività proposte su *Facebook*. Il 100% degli allievi considera che le attività che propone il docente sulla piattaforma sono dinamiche e interattive, ma soltanto il 36,36% pensa che le cosiddette attività sono eccellenti. In quanto alla comprensione dei contenuti, il 9,09% pensa che non si capiscono bene, in contrasto con il restante 90,91% che risponde in modo positivo fra bene, molto bene ed eccellente.

In conclusione, la maggior parte dei discenti valuta positivamente il ruolo del docente nell'insegnamento attraverso *Facebook*.

L'apprendimento attraverso *Facebook*: i discenti valutano il processo di apprendimento e le competenze acquisite durante il processo didattico nel quale loro sono stati i principali protagonisti interattivi. Vediamo i risultati nel grafico corrispondente.



Nel grafico spiccano in colore arancione le valutazioni positive (bene); in colore rosa le valutazioni molto positive (molto bene) e in colore giallo le valutazioni eccellenti. Il colore marrone corrisponde a coloro che non sono soddisfatti con il processo didattico attraverso *Facebook*, soltanto il 9,09%. Ciò indica che anche l'apprendimento è valutato positivamente.

L'apprendimento attraverso Facebook	Insufficiente	Bene	Molto bene	Eccellente
L'apprendente capisce meglio i task	9,09%	36,36%	27,27%	27,27%
Il lavoro dell'alunno è più interessante	0,00%	36,36%	45,45%	18,18%
Le attività sono più stimolanti	0,00%	54,55%	27,27%	18,18%
L'apprendimento è più facile	9,09%	36,36%	36,36%	18,18%
L'alunno interagisce con i compagni	0,00%	27,27%	36,36%	36,36%
È meglio imparare in contatto con i compagni	0,00%	45,45%	18,18%	36,36%
Le immagini facilitano la comprensione	0,00%	45,45%	27,27%	27,27%
I video dinamizzano il processo di apprendimento	9,09%	27,27%	45,45%	18,18%
L'allievo impara di più dagli sbagli	9,09%	45,45%	9,09%	36,36%
L'alunno riflette di più sul proprio apprendimento	9,09%	27,27%	36,36%	27,27%
L'apprendente ha meno dubbi	9,09%	36,36%	27,27%	27,27%
L'apprendimento è più utile e pratico	0,00%	45,45%	36,36%	18,18%
L'alunno impara a valutare di più le sue conoscenze	0,00%	36,36%	36,36%	27,27%

Il 36,36% degli apprendenti ha valutato in modo eccellente il descrittore *l'allievo impara di più dagli sbagli*. Ciò vuol dire che l'autovalutazione e la covalutazione contribuiscono in modo effettivo allo sviluppo delle competenze; e il lavoro cooperativo risulta efficace. Invece il 9,09% manifesta di avere delle difficoltà con i task, oltre a percepire di maniera complessa l'apprendimento attraverso *Facebook*. Non pensa che i video dinamizzino l'apprendimento e sostiene di avere dei dubbi. Il 100% sostiene positivamente tutti i descrittori sull'apprendimento cooperativo. Tuttavia i parametri di eccellenza sono più bassi rispetto ai gruppi A1 e A2.

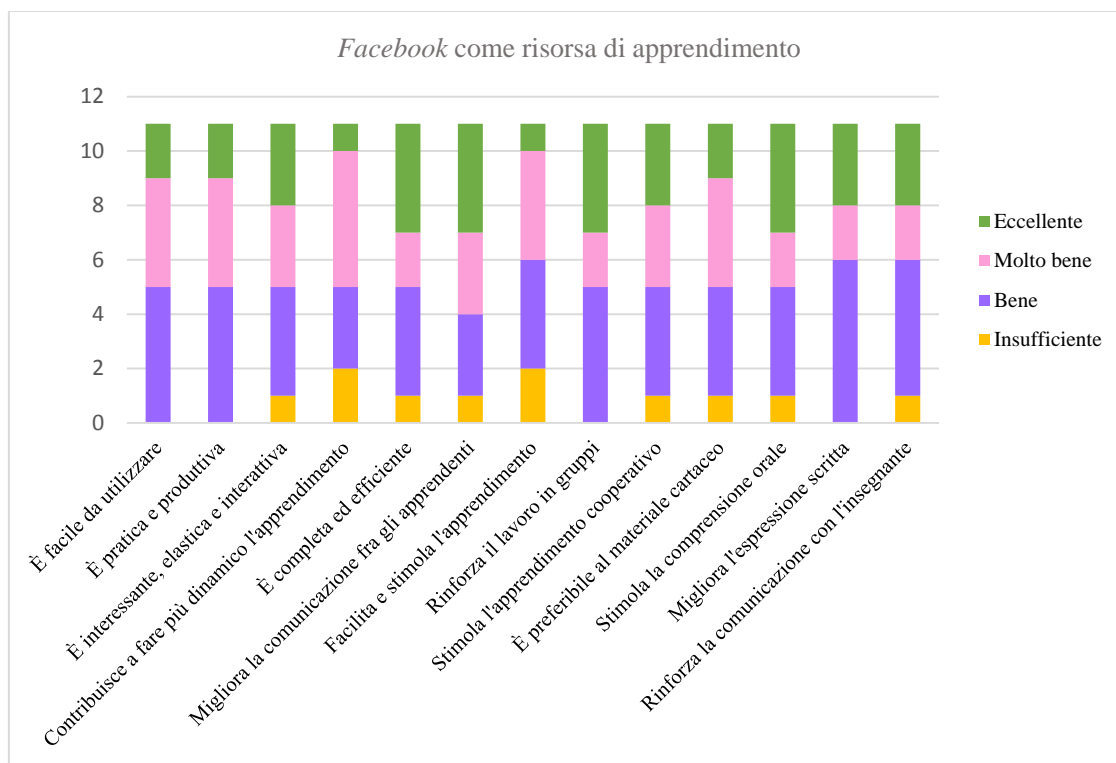
Dai dati possiamo intravedere che gli apprendenti hanno avuto più difficoltà a capire le funzioni didattiche di *Facebook*. Probabilmente sia dovuto ai diversi livelli di

apprendimento del gruppo. Nonostante il livello generale corrisponda al B1 secondo il QCERL, alcuni studenti avevano più difficoltà ad assimilare le conoscenze e altri, invece, rispondevano in modo molto più veloce. Questa discordanza ha fatto sì che il processo nel suo insieme diventasse più complesso. Da lì che i risultati della valutazione siano stati anche un pò discordanti.

Comunque, anche se è vero che non tutti riescono a lavorare bene nei contesti virtuali e nelle comunità di apprendimento in rete, è anche certo che una percentuale molto alta riesce a raggiungere in maniera soddisfacente “la condivisione di obiettivi e interessi, la elettività diretta e l’organizzazione e razionalità” (Rivoltella, 2003:164) in contatto diretto con la comunità di apprendimento. Comunque “ il punto cruciale dell’e-collaboration non è quale (o quali) strumento utilizzare, ma *come* far sì che gli individui coinvolti utilizzino la Rete nel modo più vantaggioso rispetto ai loro obiettivi [...] le loro aspettative [...] e i vincoli che da essi derivano” (Sancassani et alii, 2011:73). Quindi, possiamo dire che, effettivamente, *Facebook* è diventato un luogo oltre l’aula presenziale nel quale gli apprendenti sono riusciti a mantenere l’interazione in un contesto reale della lingua seconda; e sono stati capaci di cooperare fra di loro con la finalità di costruire le conoscenze e acquisire le competenze che stabiliscono l’autonomia dell’apprendimento significativo (Concheiro, 2016).

Facebook come risorsa di apprendimento: dopo la valutazione dell’insegnamento e dell’apprendimento, i discenti hanno valutato anche la risorsa tecnologica, il mezzo in cui si è svolto il processo didattico e tutte le caratteristiche che lo circondano e lo fanno meritevole del processo didattico in questione.

Diamo uno sguardo ai risultati che analizzeremo più avanti, secondo i parametri stabiliti nei grafici e nelle tabelle. Le percentuali ci indicheranno l'indice di accettazione dei Social Network come spazio di apprendimento e insegnamento.



<i>Facebook come risorsa di apprendimento</i>	Insufficiente	Bene	Molto bene	Eccellente
È facile da utilizzare	0,00%	45,45%	36,36%	18,18%
È pratica e produttiva	0,00%	45,45%	36,36%	18,18%
È interessante, elastica e interattiva	9,09%	36,36%	27,27%	27,27%
Contribuisce a fare più dinamico l'apprendimento	18,18%	27,27%	45,45%	9,09%
È completa ed efficiente	9,09%	36,36%	18,18%	36,36%
Migliora la comunicazione fra gli apprendenti	9,09%	27,27%	27,27%	36,36%
Facilita e stimola l'apprendimento	18,18%	36,36%	36,36%	9,09%
Rinforza il lavoro in gruppi	0,00%	45,45%	18,18%	36,36%
Stimola l'apprendimento cooperativo	9,09%	36,36%	27,27%	27,27%
È preferibile al materiale cartaceo	9,09%	36,36%	36,36%	18,18%
Stimola la comprensione orale	9,09%	36,36%	18,18%	36,36%
Migliora l'espressione scritta	0,00%	54,55%	18,18%	27,27%
Rinforza la comunicazione con l'insegnante	9,09%	45,45%	18,18%	27,27%

Dalle percentuali possiamo vedere la valutazione negativa di *Facebook* attribuita sia a facilitare l'apprendimento che a farlo più dinamico. Il 18% crede che *Facebook* non ha queste caratteristiche come risorsa di apprendimento. Ma, contrariamente, il 27,27% è soddisfatto. Mentre che il 45,45% crede che sia molto buono. Tuttavia il 9,09% non pensa che sia eccellente. Comunque, le percentuali più alte valutano *bene* la funzione didattica di *Facebook*. Il 100% degli alunni sostengono che la risorsa sia facile da usare, pratica e produttiva. L'81% crede che *Facebook contribuisce a fare più dinamico l'apprendimento* e inoltre, *facilita e stimola l'apprendimento*. Il 100% manifesta di essere d'accordo con il miglioramento dell'espressione scritta e il 36,36% considera eccellente sia la comunicazione fra gli apprendenti che il lavoro in gruppi, oltre allo stimolo della comprensione orale e indica che è una risorsa completa ed efficiente.

Se consideriamo l'insieme dei risultati di tutti i gruppi sperimentali possiamo vedere che le percentuali negative del *corso BI* sono più alte. Tuttavia, i risultati generali della valutazione sono, nella stessa misura, positivi. Tutto ciò, è chiaramente attribuito alle difficoltà interne del gruppo e alle discrepanze nella velocità dell'apprendimento. Le opinioni degli apprendenti sul processo di apprendimento e insegnamento incide anche sui risultati finali della sperimentazione. La maggior parte delle osservazioni sono molto positive e stimolanti. Gli alunni esprimono la loro contentezza con la esperienza in *Facebook* e pensano che il processo didattico sia stato produttivo, interessante, divertente e dinamico.

Tutti parlano della positività dell'apprendimento e dell'efficacia del lavoro cooperativo. Tuttavia, ci sono due opinioni negative che contrastano con la esperienza della maggioranza del gruppo. Il discente 5 indica che non è d'accordo con la quantità delle

attività e suggerisce che si riducano (*menos deberes*). La sua opinione coincide con la valutazione ottenuta tramite i dati e le percentuali dei grafici. Curiosamente le valutazioni negative provengono da studenti maschi¹⁹⁹ che hanno una velocità molto bassa di apprendimento. Come è stato detto precedentemente, *la classe B1* è caratterizzata dalla disuguaglianza di attitudine e dalla velocità di apprendimento. E precisamente, coloro che hanno un livello più basso di difficoltà e di atteggiamento verso l'insegnante e in confronto dei compagni della *community*, sono i maschi, due specificamente. Quindi, la valutazione negativa è collegata alle proprie difficoltà di apprendimento e alle difficoltà di integrazione, nonché il rifiuto alle nuove tecnologie e alle metodologie d'avanguardia attraverso i Social Network.

Osservazioni: com'è stata la sua esperienza personale con Facebook?

- 1 *Nuestra experiencia con el aprendizaje ha dado forma a nuestra filosofía y nos ha hecho estar más cerca de los españoles.*
- 2 *Creo que las tareas de Facebook están muy bien para aprender español y practicar.*
- 3 *Creo que está muy bien hacer los deberes en Facebook.*
- 4 *Creo que hacer los deberes en Facebook es una buena idea.*
- 5 *Menos deberes.*
- 6 *Creo que el aprendizaje con Facebook es cómodo y mejor para aprender el español. He aprendido muchas cosas importantes para mí. Es importante que los estudiantes piensen sobre los trabajos en Facebook. Por eso es una buena idea.*
- 7 *Opino que los trabajos en Facebook son mejores que los trabajos en papel. Es interesante y conveniente. He aprendido mucho en Facebook y me ha dado una muy buena impresión.*
- 8 *Creo que hacer los deberes en Facebook es muy divertido. Para mí es muy importante, además me ha ayudado mucho.*
- 9 *Creo que es útil que aprendamos con Facebook para mejorar el español. La profesora puso muchas actividades diferentes, por ejemplo: audiciones, lecturas y tareas que hicimos con los compañeros.*
- 10 *Me parece muy interesante hacer los deberes en Facebook. Escribir textos nos ayuda a recordar el vocabulario y a dominar la gramática. Espero que los estudiantes y los profesores comuniquen más.*
- 11 *No me parece bien hacer las tareas en Facebook. Creo que a los estudiantes les gusta más hacer los deberes en el cuaderno.*

¹⁹⁹ Gli studenti 5 e 11, indicati nella tabella di osservazioni, manifestano il loro disaccordo con la qualità e la quantità di attività proposte su Facebook e sul lavoro cooperativo nella piattaforma. Lo studente 11 preferisce il materiale cartaceo anziché l'uso didattico attraverso Facebook. Manifestano il loro rifiuto verso le nuove tecnologie nell'apprendimento e insegnamento.

Infine, se consideriamo l'insieme dei risultati di tutti i gruppi sperimentali possiamo vedere che le percentuali negative del *corso BI* sono più alte. Tuttavia, i risultati generali della valutazione sono, nella stessa misura, positivi. Tutto ciò, è chiaramente attribuito alle difficoltà interne del gruppo e alle discrepanze nella velocità dell'apprendimento. Ciò vuol dire che forse si deve lavorare di più nella motivazione o tenere conto, all'inizio del corso, di queste differenze e cercare soluzioni adeguate e pertinenti affinché il processo sia lineare e si possano evitare episodi di fallimento. Anche se, tutto sommato, possiamo vedere dai risultati che non c'è stato un vero fallimento di questi alunni ma certa difficoltà che li ha scoraggiati. Nonostante ciò, anche loro sono usciti rafforzati grazie al lavoro cooperativo e alla costruzione comunitaria delle conoscenze che, di trovarsi in altri ambienti di lavoro o in contatto con delle metodologie tradizionali, sicuramente non avrebbero trovato le stesse prospettive di conoscenze.

E, per chiudere, si ritiene opportuno citare questo paragrafo di Emilio Gattico (2014:116) sull'esperienza e i risultati del lavoro costruttivo:

[...] nel campo dell'apprendimento, in luogo di rimandare tutto ad una sterile successione di stimoli/risposte, occorre spostare l'attenzione sulle molteplici attività svolte dal soggetto per apprendere, oppure sulle varie modalità con le quali è possibile avviare ed applicare un apprendimento cooperativo, fatto di per sé né semplice né agevole, che non può né deve limitarsi a procedure meccaniche se non fittizie, mentre è invece tenuto a costruire unità cognitive interconnesse e cooperanti. In tal modo la realtà, di fronte alla quale il soggetto si pone, non si deve più intendere solo intrasoggettivamente ma anche intersoggettivamente, per il fatto che imparare ad apprendere significa disporre di attitudini e capacità per costruire un significato della nostra esperienza e comunicarla, ovvero scambiarla, con altri. È agevole rendersi conto che estendendo un simile punto di vista dovranno pure variare le classiche

modalità, tramite le quali affrontare temi relativi alla percezione ed alla memoria, che insieme all'apprendimento costituiscono il fulcro della psicologia generale.

IX.2 Riflessioni finali sull'uso di *Facebook* come risorsa di apprendimento

I risultati di tre anni di sperimentazione linguistica mettono in evidenza l'efficienza dei Social Network, e specificamente *Facebook*, nel processo di apprendimento e insegnamento. I questionari rivelano il grado di soddisfazione degli apprendenti che hanno sostenuto il processo didattico. Anche se c'è qualche divario fra i gruppi sperimentali, specialmente nel *corso BI*, i risultati non hanno sofferto molta alterazione. Nell'insieme i valori si sono mantenuti alti, con una risposta fra *bene* ed *eccellente*. Ciò indica che l'insegnamento di lingue straniere deve seguire una nuova strada facendo uso di approcci più pratici e vicini agli interessi degli apprendenti, con una dinamica leggera e informale che garantisca la capacità di comunicare usando i codici della lingua di arrivo, rispettando il contesto e il *modo di essere e di fare* della rispettiva comunità linguistica, entro i limiti pragmatici e socioculturali del *saper fare e saper comportarsi*.

La sperimentazione è stata complessa e variabile. Lungo il processo della messa in pratica sia gli apprendenti che il docente hanno sostenuto un lavoro molto diversificato e intenso, scoprendo attraverso l'esperienza e giorno dopo giorno, di incontrarsi davanti ad un fiume di sfruttamento glotodidattico che, in qualche modo, doveva essere organizzato e limitato. Con ciò vogliamo intendere che potrebbe anche essere illimitato considerando la flessibilità della piattaforma. Come tutte le reti, le comunità che ne fanno parte possono essere infinite, nello stesso modo, le possibilità di sfruttamento didattico potrebbero affondare le idee più estese della didattica.

Tuttavia, la sperimentazione deve seguire un nuovo corso, scoprendo nuove possibilità e sperimentando l'uso di altre risorse, intrecciate e in collaborazione, dimodoché la cooperazione non sia soltanto il lavoro dei soggetti ma anche, e principalmente, la disposizione di mezzi e risorse che facilitino la dinamica dell'apprendimento. In questo senso abbiamo iniziato le prime sperimentazioni abbinando più di una rete sociale (*Google+* e *Facebook*; *Twitter* e *Facebook*) e ci siamo azzardati anche a mettere insieme *Facebook* e *WhatsApp*. La strada è lunga ma sicuramente molto ottimista. I risultati si vedranno al suo tempo e saranno la conseguenza della volontà di progredire e andare avanti nelle metodologie didattiche con la finalità di offrire ai nostri giovani la possibilità di costruire, del migliore modo possibile, le proprie conoscenze e di avere successo giacché l'apprendimento deve essere stimolante considerando che fa parte della nostra vita e, principalmente, della nostra felicità. Imparare per crescere ed essere felici, questa è la questione.

Anche nell'insegnamento formale *Facebook* può essere un punto di appoggio al rilancio di nuove metodologie di apprendimento "It is hypothesised that the use of social networking services such as Facebook will lead the younger generation of learners to more readily embrace e-learning in formal education" (Baran, 2010:146).

Web-based programs such as Friendster, MySpace, and Facebook offer users a medium to create a virtual identity and network with friends and family. Unlike Friendster and MySpace, Facebook operates exclusively for those in the academic community and has become increasingly popular on college campuses (Mazer-Murphy-Simonds, 2007:2).

L'uso di *Facebook*, oltre alle comunità di amici e parenti, progetta la possibilità dello sfruttamento didattico più immediato alle necessità dei giovani nonostante l'esistenza di piattaforme più adatte all'insegnamento.

X. COME VALUTARE L'INFORMAL LEARNING. SAREBBE IL CASO DI ROMPERE LE REGOLE?

Se c'è una cosa sicura e incontrovertibile, anche a livello popolare, riguardo all'imparare una lingua è il rapporto che questo processo ha con il fenomeno dell'errore linguistico. Riconosciamo infatti chi impara una lingua proprio dagli errori che fa, cioè dalle deviazioni rispetto alle produzioni di chi la lingua la sa già. E se [...] "sbagliando si impara", potremmo dire che è altrettanto vero che "imparando si sbaglia", nel senso che lo sbagliare è una conseguenza del processo di apprendimento e offre una possibilità agli studiosi di capire come funziona questo stesso processo. Per i linguisti quindi gli errori di lingua non sono semplicemente "deviazioni dal percorso corretto"[...] ma sono segnali dei processi in atto nel parlante e delle regole che egli è riuscito a costruirsi.

Bruno Moretti, *Imparare dagli errori*

Prima di affrontare il tema della valutazione bisogna partire dal significato che implica il risultato finale del processo didattico. Valutare, perciò, significa tenere conto del profitto, del progresso nell'acquisizione delle conoscenze e del raggiungimento degli obiettivi, per poi prendere delle decisioni che portino al miglioramento o meno del lavoro svolto e perciò, arrivare al giudizio finale (Fernández, 2007). Ma è proprio qui dove ci dobbiamo fermare a riflettere su come si deve svolgere il giudizio finale. Ciò che è valido finora e si è applicato all'insegnamento formale non ha la stessa validità se lo applichiamo all'insegnamento informale considerando che l'informalità non si basa nella struttura in sé stessa ma necessita un percorso linguistico, pragmatico e culturale.

Non possiamo, pertanto, valutare la grammatica, né il lessico e nemmeno la fonetica se partiamo dalla lingua contestualizzata e dalla costruzione cooperativa dell'apprendimento. E proprio qui ci troviamo di fronte ad una nuova maniera di affrontare la valutazione: non è la struttura ciò che ci interessa del processo bensì le conoscenze acquisite. Allora ci avviciniamo alle competenze, a ciò che l'apprendente è stato capace di acquisire e di assimilare lungo il processo di apprendimento e insegnamento. Fanno parte delle competenze l'insieme di conoscenze, abilità e attitudini di diverso carattere, in cui si inseriscono sia il talento che le intelligenze multipli a cui si riferisce Gardner (1994) e che ci permettono di adattarci alle diverse realtà e ad ogni tipo di situazione, in maniera efficiente. Questo modo di valutare le conoscenze e la realtà non era stato previsto nell'insegnamento tradizionale (Cano, 2008). Adesso partiamo dall'*apprendimento significativo*, cioè, l'apprendimento che si acquisisce mediante l'interazione con l'ambiente circostante e che rende interessante ciò che si percepisce. L'apprendimento, secondo Rivera (2004), sarebbe il processo che consiste nella costruzione delle *rappresentazioni personali significative*, che danno senso a qualsiasi oggetto, situazione o rappresentazione della realtà. Precisamente si tratta di collegarsi alla realtà che gira intorno alla materia d'interesse. In ciò che ci riguarda, vuol dire all'apprendimento linguistico, è l'avvicinamento e poi il contatto con la cultura di arrivo sia essa lingua seconda o lingua straniera. Comunque, c'è una riflessione che parte sia dall'insegnamento formale sia da quello informale, e si tratta del processo che sbocca in qualsiasi tipo di valutazione finale. E qui è preciso differenziare fra correzione e valutazione. Per Graciela Vázquez (2008) la correzione è l'incidenza di chi insegna sull'interlingua e di chi impara; perciò, la correzione è soltanto una parte della valutazione. Quindi, correggere non significa valutare, però senza correzione non ce n'è valutazione. I criteri di valutazione applicati finora ci permettevano di identificare gli

errori secondo le norme ortografiche e grammaticali e, inoltre era importante differenziare fra gli errori grammaticali e quelli sintattici, di coesione e di coerenza. Adesso, invece, sappiamo che gli sbagli fanno parte del processo di apprendimento e che rispondono a diverse cause come la distrazione, la mancanza di sforzo e in molti casi è dovuto all'interferenza della L1 e alla mancanza di strategie nell'apprendimento della L2/LS. Abbiamo capito anche che gli errori sono inevitabili durante il processo di apprendimento e che anche i madrelingua li commettono, perciò fanno parte dei processi cognitivi dell'individuo.

Di fronte a questa riflessione che contrappone la tradizione all'avanguardia, ci domandiamo ancora una volta se la valutazione numerica e gli esami sono un riflesso reale dell'apprendimento. Le risposte possono essere molteplici e variopinte, con moltissimi contrasti, secondo il modo di pensare e di agire dei docenti, della vecchia e della nuova concezione dell'apprendimento. Noi, per incidere, ci azzardiamo a dire di no. Gli esami e la valutazione tradizionale non sono il vero riflesso dell'apprendimento.

L'apprendimento necessita di qualcosa in più: esperienza, contatto, creatività, intelligenza, sensibilità e cooperazione. Ma è dall'esperienza attraverso l'interazione e la scoperta del mondo che l'apprendente estrae le conoscenze, non mediante la memorizzazione né la ripetizione. E come qualsiasi essere umano, l'apprendente sbaglia, ma sbaglia per imparare giacché senza di esso non è possibile l'apprendimento. Perciò, a questo punto, ci facciamo un'altra domanda, è in questo caso effettiva la correzione continua? Non è importante il fatto di essere o non essere effettiva, ma crediamo che non sia necessaria. Nell'autocorrezione, ad esempio, l'apprendente costruisce a partire dagli altri. L'insieme di soggetti nel processo didattico determina

l'apprendimento. Ma non è importante se ciò che costruiscono sia grammaticalmente corretto o no, è importante il fatto di apprendere e autocorreggersi continuamente, cioè, imparare dagli errori. Quindi, gli errori sono una parte molto importante del processo di apprendimento e insegnamento e sono sempre positivi giacché contribuiscono alla costruzione delle conoscenze.

Uno degli aspetti più affascinanti della ricerca sull'acquisizione è l'osservazione di regolarità che vanno al di là degli errori e mostrano sequenze di sviluppo e altri fenomeni di 'preferenze' nella costruzione progressiva della lingua che si sta imparando [...] anche se gli errori non ci permettono di vedere tutto ciò che ci interessa, essi rappresentano una specie di 'finestra aperta', di visuale privilegiata, sui processi di apprendimento (Moretti, 2015:7).

È, quindi, mediante l'errore che possiamo misurare l'acquisizione delle competenze, ma non dimentichiamo che come in qualsiasi processo, intervengono anche altri fattori, come ad esempio, extralinguistici, e incidono sia in modo positivo che in modo negativo nel risultato. E qui sarebbe necessario inserire la motivazione.

Nell'insegnamento informale l'apprendente è inserito in una comunità sostenuta dall'interesse comune e portata avanti soltanto dalla motivazione. Altrimenti, non sarebbe possibile l'interazione. Il concetto di *Informal Learning* è molto diverso da quello formale e tradizionale ove la motivazione deve essere costruita da fuori e con molto sforzo, e anzi, la sua carenza è abituale e distintiva.

Condividiamo perfettamente l'opinione di Cucchiara, Vanin e Aalst (2015:350) in quanto all'importanza della valutazione dall'inizio alla fine del percorso didattico:

[...] la valutazione dovrebbe essere un fattore presente durante tutto il processo di costruzione di conoscenza; il suo compito è quello di aiutarci a rispondere a domande come “Cosa abbiamo fatto finora?” e “Dove stiamo andando?”. Porsi queste domande aiuta la comunità a comprendere cosa è stato realizzato con le attività collaborative di discussione e creazione di artefatti, cosa si è sviluppato secondo le aspettative, cosa eventualmente può essere affinato, migliorato, modificato e, soprattutto, in che modo farlo [...] Per questo motivo, definiamo la valutazione come un processo continuo e trasformativo. *Continuo* perché non è relegato ad un momento finale, ma emerge come parte integrante del lavoro di costruzione di conoscenza ed è uno strumento indispensabile per monitorare le attività nel loro svolgimento. *Trasformativo* perché è in grado di orientare il miglioramento delle idee ed indirizzare l’evoluzione delle teorie man mano che vengono elaborate dagli studenti; dunque serve a modificare la direzione da seguire, le pratiche e le attività da svolgere, nonché l’assetto partecipativo. Inoltre, con questo termine, facciamo riferimento all’esigenza di una valutazione non esclusivamente sommativa, ossia legata al merito e al raggiungimento di determinati risultati, ma ad una vera e propria integrazione della valutazione come elemento sensibilizzatore alla creazione e all’individuazione del valore di tale processo nella *Community*.

Perciò, valutare vuol dire costruire. La valutazione fa parte attiva di tutto il processo di apprendimento, ma non controllata esclusivamente dall’insegnante, bensì da tutta la comunità di apprendimento. Balboni (2013:20) ribadisce l’importanza dell’errore nel processo di apprendimento ma da un punto di vista affettivo. Per lui è molto importante il fatto di evitare *le emozioni negative* che possano suscitare, in conseguenza, delle *reazioni* anche *negative* e possano interferire nell’effettività dell’apprendimento. Perciò, raccomanda:

Ribadire a ogni pie sospinto che *errare humanum est*: ricordarlo a ogni lezione, sistematicamente, non costa nulla eppure aiuta chi sbaglia; ma oltre a ripetere il motto latino bisogna evitare di considerare gli errori come peccati mortali da estirpare, fare un fascio unico di errori da distrazione, errori da sciatteria, errori da interferenza, errori da tentativo di comunicare, e così via; ricordare che nell’acquisizione delle lingue si procede per tentativi ed errori, e che il detto “sbagliando s’impara” non è

vuota retorica ma alta sapienza popolare; ma l'insegnante deve anche considerare che il suo modo di correggere è la chiave per far sì che sbagliando si impari; dichiarare e soprattutto dimostrare che l'insegnante non è lì per punire ma per chiarire e poi sostenere, anche se può far notare la scadente qualità di una performance; ricordare agli studenti che anche i madrelingua spesso sbagliano se l'interesse per l'argomento, quindi la dimensione emozionale, prevale sull'attenzione per la correttezza formale [...]; si può far notare che tutti passano sotto le forche caudine di una performance pubblica come un'interrogazione, un role-play, e che se tutti sono a rischio di fatto nessuno è a rischio effettivo: tutti sbagliano, tutti dicono sciocchezze, e riderci sopra non è offensivo, è liberatorio.(Balboni, 2013:20).

Ora bene, con queste premesse, ci addentriamo nell'analisi del lavoro cooperativo dei gruppi sperimentali in *Facebook*. E vediamo, tramite gli esempi, come abbiamo trattato la valutazione in tutto il processo sperimentale dell'*Informal Learning*.

Partiamo da un gruppo di livello B2 del QCERL. Si tratta di una classe di otto componenti. In questa *community* abbiamo proposto un lavoro costruttivo di intercorrezione e co-valutazione. Vediamo di cosa si tratta.

Proposta dell'insegnante

Hola chicos: tenéis que corregir este párrafo de Lis. Por favor, hacedlo todos que se evalúa. Gracias.

En ese tiempo conoció a mi abuelo que era funcionario de ayudamiento. Al partir de ese momento, mi abuela estaba enamorado de mi abuela, aunque la familia de mi abuela no estaba de acuerdo. Es que mi abuelo era más pequeño (¿Joven o bajo?) que mi abuela .Pero el amor no importa. Tampoco el dinero y ni la edad. Después de 1año, se casaron y tuvieron su primero hijo. Acababa de nacer el hijo, todo el mundo estaban contentos, pero desgraciadamente, en ese época la conciencia mexicana no era muy conocido en el pueblo, el hijo no gritó ni se movió, todo el mundo creía que estaba muerto. Al final, un medico le dijo a mi abuela que podía salvarlo. Pero era demasiado tarde. Esta cosa mi abuela sufría mucho perder su primer hijo. Estaba triste durante mucho tiempo hasta que tenía mi padre.

Me gusta Comentar

Alunno 1

Wenya Ren pero qué significa la conciencia mexicana? o médica? al partir de que? debe ser a partir de que ..

Me gusta · Responder · 22 de abril de 2016 a las 11:08

Estudiantes Ele Alcingua Debe ser: en ese momento la medicina no estaba muy desarrollada en el pueblo. Tenemos que reflexionar sobre la lengua....

Me gusta · Responder · 22 de abril de 2016 a las 12:06

Lizi He no soy minuciosa, escribia muy rápido. es la conciencia médica, también puede ser la ciencia médica

Me gusta · Responder · 24 de abril de 2016 a las 23:51

Escribe una respuesta...

Alunno 2

Xinyi Wang 1.Es que mi abuelo era más pequeño. Mejor:Porque mi abuelo era menor que mi abuela. 2.pero el amor no importa? Quieres decir que el amor no tiene nada que ver con la edad?... Ver más

Me gusta · Responder · 22 de abril de 2016 a las 16:06

Lizi He síiiiiiii,Angela , por perder, es correcta, lo he corregido

Me gusta · Responder · 24 de abril de 2016 a las 23:53

Escribe una respuesta...

Alunno 3

신영민 Al partir de -> quizás a partir de ? y ni -> Creo que solo bastante con ni..

la conciencia mexicana no era muy conocido -> conocid'a'... Ver más

Me gusta · Responder · 22 de abril de 2016 a las 21:54 · Editado

Estudiantes Ele Alcingua Querida Young, solo tienes que aportar lo que sabes, sin preocuparte si es totalmente correcto o no. Pero lo has hecho muy bien. No existe la conciencia mexicana, es un error, se trata de la ciencia médica.

Me gusta · Responder · 25 de abril de 2016 a las 9:13

Escribe una respuesta...

Alunno 4

Yunfan Liu Yunfan Liu En ese tiempo conoció a mi abuelo que era funcionario de ayudamiento. A partir de ese momento, mi abuela estaba enamorado de mi abuela, aunque la familia de mi abuela no estaba de acuerdo. Es que mi abuelo era más pequeño que mi abuela .Pero eso no inf... Ver más

Me gusta · Responder · 23 de abril de 2016 a las 12:13

Estudiantes Ele Alcingua que era un funcionario del Ayuntamiento...mi abuela se enamoró de mi abuelo...era más joven...ni la edad...contento...en esa...no estaba bien desarrollada...sufríó mucho...estuvo triste...tuvo a mi padre

Me gusta · Responder · 25 de abril de 2016 a las 9:16

Estudiantes Ele Alcingua Toma nota de las correcciones.

Me gusta · Responder · 25 de abril de 2016 a las 9:16

Escribe una respuesta...

Alunno 5

Elisa Dong 1.Al partir de ese momento - A partir de ese momento 2.Es que mi abuelo era más pequeño - mi abuelo era más joven 3.Pero el amor no importa - La edad no es importante del amor 4. Tampoco el dinero y ni la edad - tampoco el dinero ni la edad 5.todo el mundo estaban contentos - todo el mundo estaba contento. 6.en ese época la conciencia mexicana no era muy conocido en el pueblo - No entiendo esta frase. (Elisa)

Me gusta · Responder · 24 de abril de 2016 a las 22:05

Intervento dell'insegnante

Estudiantes Ele Alcingua era más joven...ni la edad...la ciencia médica. Muy bien Elisa. Gracias. Buen trabajo.

Me gusta · Responder · 25 de abril de 2016 a las 9:17

Escribe un comentario...

L'insegnante propone correggere in modo cooperativo il compito di uno dei membri del gruppo. Tutti rispondono facendo il meglio, con le proprie conoscenze, interagendo reciprocamente. L'insegnante ricorda che l'errore è importante così imparano tutti da tutti: *Ogni studente deve apportare le proprie conoscenze senza preoccuparsi della correttezza.* E in questo modo, positivamente, sono spinti a farlo il meglio possibile, secondo le loro competenze. E l'insegnante, oltre a dinamizzare il gruppo, controlla il

dominio delle competenze. Alla fine alcuni errori sono stati corretti da tutti e le giustificazioni sono state positive per l'insieme della comunità di apprendimento. Si può apprezzare una certa sicurezza negli interventi; e si può vedere anche il rapporto informale con l'insegnante che è un altro membro del gruppo. Questa dinamica dimostra come la costruzione dell'apprendimento si raggiunge attraverso l'esperienza. Dunque, la valutazione in una *Knowledge Building Community*, secondo Cucchiara *et alii* (2011) deve essere continua, trasformativa, situata, integrata, condivisa e distribuita, come possiamo vedere dall'esempio precedente. Infatti, l'ortografia e la morfosintassi passano a un secondo livello di importanza. Ciò che veramente importa è l'attitudine attiva, comunicativa e offensiva, non più difensiva, nel processo valutativo (Vázquez, 2008).

Dalla co-valutazione²⁰⁰ e dall'intercorrezione, possiamo vedere il ruolo degli errori e come favoriscono l'apprendimento, secondo Moretti (2015:12):

Partendo dagli errori degli apprendenti e passando per gli errori dei parlanti nativi, abbiamo intrapreso un piccolissimo viaggio tra le lingue del mondo, cercando di

²⁰⁰ Con questa espressione viene avanzata una proposta che possa rappresentare un ulteriore sviluppo dell'utilizzo del processo di valutazione all'interno dell'epistemologia sistemica: esso è inserito nel processo formativo, abbandonando la finalità puramente diagnostica che ne ha sempre relegato i risultati a livello di premesse per il terapeuta che ne aveva l'accesso esclusivo. Si propone di elaborare i dati osservati in un sistema e di reintrodurli in un momento successivo nel sistema stesso come stimolo per perturbarlo. Entrando nello specifico del processo, esso si sviluppa secondo i seguenti passaggi: 1. Osservazione di dati relativi aspetti relazionali più o meno specifici, che possono essere raccolti attraverso questionari self-report, focus group o altre modalità (tempo tempo 0). 2. I dati sono successivamente elaborati (tempo 1), ossia messi a confronto con altri dati (approccio nomotetico) o con gli stessi all'interno dello stesso sistema (approccio idiografico). Lo scopo è far emergere ed evidenziare delle differenze. Queste prime elaborazioni sono definite "proto-informazioni"; 3. In un successivo momento (tempo 2), le proto-informazioni vengono re-inserite nel medesimo sistema dal formatore e utilizzate [...] (Colesso, in http://centrodellafamiglia.it/images/pdf/co-valutaz_format_xcdf.pdf; 20/08/2017).

osservare come gli errori, allo stesso modo di altri fenomeni come per esempio la gamma di soluzioni differenti adottate dalle lingue, ci possano mostrare i limiti della variazione delle lingue umane e ci permettano di capire meglio quali siano i rapporti tra la mente umana e le lingue che essa si trova a dover sviluppare, gestire, capire [...] potremmo dire che gli errori ci aiutano a capire chi siamo in quanto esseri umani [...] e potremmo affermare che *errare rivela aspetti tipici degli esseri umani*.

Inoltre, questo tipo di valutazione si può dire, secondo le parole di Marta Antón (2008), corrisponde a una valutazione dinamica che parte da un *macrolivello* dovuto al processo circolare in cui si scambiano continuamente l'azione e la riflessione per arrivare a un *microlivello* di natura apertamente socioculturale. Stiamo parlando, per tanto, di una valutazione interattiva e qualitativa che pretende misurare, intervenire e modificare i comportamenti, oltre a documentare il processo di apprendimento.

In quanto all'apprendimento informale, è curioso come pur essendo esposti nella nostra vita quotidiana a svariate situazioni informali, in ambito educativo ci si sia decantati per l'insegnamento formale. Una delle principali caratteristiche dell'insegnamento informale è l'ambiente informale in cui si sviluppa e ciò lo fa molto difficile da misurare, e incluso si rischia di non riuscire ad apportare delle riflessioni con fondamento reale. La questione è dimostrare *come si impara, che cosa si impara e quanto si impara* (Orozco, 2005), senza dover misurarlo con le tecniche formali. Qui, precisamente, radica la difficoltà.

Vediamo un altro esempio tratto dalla sperimentazione su *Facebook* come risorsa di apprendimento. Si tratta di una storia cooperativa in cui, iniziando dall'input, interagiscono tutti i discenti contribuendo con le loro conoscenze ad articolare la storia. Si misura anche la capacità creativa e l'abilità di inventare le azioni e i personaggi.

Proposta cooperativa del gruppo

GRUPO 2 - UNA AVENTURA EN PUERTO RICO.
(Miembros del grupo- Robert, Mathilde, Julia y Hyeji)

Había una vez un chico que se llamaba Marc. Vivía en Londres y trabajaba en un banco muy grande. Marc trabajaba mucho y no tenía mucho tiempo libre. Creía que su vida estaba aburrida y necesitaba un cambio drástico.

Me gusta · Responder · 6 · Visto por todos

Ju Lia Un día, Marc estaba volviendo del trabajo cuando vio una agencia de viajes. En la ventana había muchos anuncios sobre lugares de vacaciones. Uno, en particular, llamó su atención.
Me gusta · Responder · 1 · 5 de julio de 2016 a las 22:02

Estudiantes Ele Alcalingua Muy bien, Julia, buen trabajo
Me gusta · Responder · 1 · 6 de julio de 2016 a las 12:47

Escribe una respuesta...

Mathilde Le Morillon Observó con cuidado. Luego, dijo que sería bueno para ir allí un día. En este anuncio, él podría ver fotografías de hermosas playas y casas de colores. Todas estas hermosas imágenes le hicieron soñar.
Me gusta · Responder · 2 · 5 de julio de 2016 a las 23:46

Mathilde Le Morillon Unos días más tarde, las imágenes de Puerto Rico nunca abandonaron su mente. Decidió dejar su trabajo para poder vivir su sueño. Hizo su maleta y compró un billete de avión. ¡Sin embargo, cuando se llega al aeropuerto había un problema!
Me gusta · Responder · 1 · 6 de julio de 2016 a las 20:17

Robert Blackmore Esa noche, mientras estaba durmiendo, soñó con el lugar que había visto en el anuncio, un lugar con playas de arena blanca, selvas verdes y agua cristalina, soñó con Puerto Rico.
Me gusta · Responder · 6 de julio de 2016 a las 19:20 · Editado

Ju Lia Se dio cuenta de que el pasaporte estaba caducado, pero pensó: "ya estoy aquí y lo intentaré". Con un poco de dolor en el estómago se acercó al banco de facturación. La senora que estaba facturando le dijo que no había problemas y que disfrutara de su viaje. Se tranquilizó y continuó con el viaje de sus sueños. Después de más de 15 horas finalmente llegó a San Juan, en Puerto Rico, y en ese momento empezó su aventura.
Me gusta · Responder · 7 de julio de 2016 a las 16:15 · Editado

Mathilde Le Morillon En el aeropuerto, tomó un taxi para encontrar un hotel en el centro. Cuando llega allí, le pide a varios hoteles para tener una habitación, sin embargo todos ellos estaban llenos ... Fue triste! Mientras se encontraba en la calle, ha sentado en su maleta y estuvo mirando el cielo, en ese momento, una anciana trata de hablar con él.
Me gusta · Responder · 11 de julio de 2016 a las 17:58 · Editado

Robert Blackmore "Estás perdido?" preguntó la anciana. "De verdad no, es que no he podido encontrar un hotel en la ciudad." le dijo. "Vale, si te apetece, tengo un piso en mi casa que puedes tomar. Hace mucho tiempo que mis hijos no viven conmigo y por eso estoy sola. Sería bueno tener compañía en casa otra vez" explicó la anciana. "Vale si me apetece mucho" dijo Marc. Entonces, empezaron a caminar hasta la casa de la anciana juntos.
Me gusta · Responder · 12 de julio de 2016 a las 19:29 · Editado

Hye Ji Jang La anciana se presentó a sí mismo que se llamaba María. La casa no estaba muy lejos y era bastante grande y tenía un jardín precioso. "¡Qué bonito!" dijo Marc. "Descansa un momento y te voy a hacer café filtrado." sonreía con gracia María. "¿Un café de... Ver más
Me gusta · Responder · 1 · 13 de julio de 2016 a las 16:08

Robert Blackmore Marc se despertó y se dio cuenta de que no podía moverse. "¿Qué pasa?!" gritó. Entonces María entró en la habitación, con una sonrisa maliciosa. "¿No puedes moverte?" preguntó con voz condescendiente. "Es que el café no era café sino veneno" se rió. "¿Qué quieres de mí?" preguntó Marc con miedo. "No es a ti a quien quiero exactamente, es tu sangre." "¿Mi sangre? ¿Por qué?" exigió Marc, su miedo ganaba más fuerza. María sonrió otra vez, "Soy bruja y voy a usarla para hacer un hechizo". Marc se puso a gritar de nuevo, Mientras María sacó un cuchillo, empezó a acercarse a Marc, pero, de repente, Marc se dio cuenta de que podía moverse de nuevo y le dio una patada. María cayó al suelo y Marc salió corriendo. Corrió hasta el centro de la ciudad y allí tomó un taxi hasta el aeropuerto. Compró un billete para el primero vuelo de vuelta a Londres. Cuando llegó a su casa, pensó en su viaje. Para él, fue una gran aventura pero muy peligrosa. se dio cuenta de que preferiría tener una vida aburrida segura a una aventura peligrosa. No volvería a viajar nunca más después.
Me gusta · Responder · 14 de julio de 2016 a las 19:12 · Editado

Si tratta di un gruppo di livello B1 composto da otto alunni di diverse nazionalità che imparano lo spagnolo L2. Dentro del gruppo abbiamo formato due gruppi con quattro componenti ciascuno. Ogni gruppo doveva mettersi d'accordo per creare una storia cooperativa. L'esempio esposto corrisponde al gruppo 2. I componenti hanno deciso, in modo cooperativo, di ambientare la loro storia nel tropico: *Un'avventura in Porto Rico*. Gli apprendenti interagiscono raccontando la storia in modo lineare, dimostrando oltre alle competenze acquisite, creatività e organizzazione: *saper fare e saper essere*.

Cercano di rispettare anche la cultura e i costumi della società in cui ambientano la storia, i Caraibi, delle superstizioni e le streghe. Almeno queste sono le aspettative che gli apprendenti hanno dei paesi di queste zone caraibiche.

L'interazione avviene nello stesso modo di una conversazione, incluso fra i nativi, con gli errori commessi da entrambi. Anche se è vero che gli apprendenti hanno meno dominio della lingua. In questo caso non si può valutare numericamente il contenuto di ogni soggetto. Non è possibile applicare le tecniche dell'insegnamento formale: grammatica, lessico, ortografia, morfosintassi. Sarebbe inutile perché la finalità è comunicativa e socioculturale. Allora, come abbiamo detto precedentemente, sorge il dubbio della valutazione. Come valutare questo tipo di interazione? Realmente l'insegnante guida il processo attraverso l'input: creare una storia creativa; e oltre a stimolare la creatività propone un *approccio costruttivista* che gli apprendenti percepiscono in modo passivo. A partire dalla motivazione gli apprendenti intrecciano il tessuto costruttivo secondo il seguente ordine (Colombo e Varani, 2008:16):

- Situazione problematizzante rispetto alla quale gli allievi esplicitano idee, teorie ingenuie, ipotesi di soluzione, confrontandosi in piccoli gruppi [...]; è in questa fase che si evidenziano le pre-concezioni possedute dagli allievi e si creano i necessari e fecondi conflitti cognitivi, condizione necessaria per la costruzione di un nuovo apprendimento.
- Ristrutturazione delle idee attraverso la proposizione di materiali, stimoli o esperienze che hanno la funzione di sollecitare gli allievi a chiarire, approfondire, valutare e ristrutturare il loro pensiero.
- Applicazione delle nuove conoscenze emerse sul problema inizialmente posto o su analoghe situazioni.
- Analisi critica del cambiamento, per portare al riconoscimento delle trasformazioni delle idee iniziali, anche con l'utilizzo di pratiche metacognitive.

- A conferire senso e legittimazione a questo insieme complesso sono le discipline, in quanto oggetti culturali attorno ai quali ruota l'investimento cognitivo ed emotivo di tutti gli attori del processo di apprendimento.

E così arrivano alla costruzione della storia che non è altro che la simulazione reale delle conversazioni dei parlanti nativi. Se ci immergiamo nel contesto reale specificato nella storia ci troviamo con la vita quotidiana di coloro che raccontano una storia, qualsiasi storia in qualsiasi luogo o contesto. Allora, ci domandiamo, cosa dobbiamo valutare? Valutiamo le competenze acquisite, sia linguistiche che socioculturali e pragmatiche ma in modo silenzioso perché loro, i discenti, hanno una unica finalità: riuscire a comunicare comodamente con i parlanti nativi e non nativi. È questa la causa e il proposito dell'apprendimento linguistico. A questo punto dobbiamo chiederci, come insegnanti, sono capaci i nostri allievi di comunicare? Se riescono a farlo il processo ha raggiunto gli obiettivi. La correzione viene dopo ed è qualcosa di personale che cresce nell'insieme a partire dall'esperienza. Ma non ha senso dare un valore numerico a ciò che si è acquisito mediante processi cognitivi cooperativi e che sarà il risultato dell'esperienza per tutta la vita. Il vero apprendimento è la maturità cognitiva dell'individuo nelle diverse discipline che pretenda maneggiare lungo la sua esistenza. Ed è sempre prodotto dall'esperienza e dal contatto comunitario. A questo serve *Facebook* e i Social Network, anche a insegnare e a facilitare l'apprendimento in maniera gradevole e divertente. Per rinforzare ciò che abbiamo detto sulle competenze, Malgorzata Spychala (2013:699), specifica la struttura delle cosiddette competenze che gli allievi devono acquisire per raggiungere un processo didattico significativo:

En la enseñanza de idiomas lo que se evalúa es *la competencia comunicativa* que está integrada por varias competencias o subcompetencias. Según MCERL (2002:13; 107-127), la *competencia comunicativa* del usuario consta de los tres componentes: lingüístico, sociolingüístico y pragmático. Los elementos o *competencias lingüísticas*

son los conocimientos y las destrezas léxicas, gramaticales, semánticas, fonológicas, ortográficas y ortoépicas. Los componentes sociolingüísticos se refieren a la sensibilidad hacia las convenciones socioculturales que existen en la comunicación intercultural. Entre ellas aparecen: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular y el conocimiento de distintos registros, dialectos y acentos. Bajo las *competencias pragmáticas* se entiende el uso funcional de la lengua como también el dominio del discurso, su cohesión y la coherencia. Cada uno de estos elementos incluye conocimientos, destrezas y habilidades que se pueden evaluar desde distintos puntos de vista. Sin embargo, tal como lo presenta el MCERL (2002: 177) la evaluación se basa sobre todo en la valoración del dominio lingüístico del alumno.

Dominio che l'apprendente acquisisce grazie a un insieme di fattori fra cui si trova l'esperienza. Insomma, la valutazione dell'apprendimento in ambienti informali può essere possibile però è necessario considerare che si tratta di un processo abbastanza complesso. Al momento di valutare, il docente dovrebbe essere capace di interpretare i molteplici fattori che intervengono nel processo di apprendimento, e che rispondano alle ragioni fondamentali del processo didattico, ai fattori esterni e a tutti gli altri aspetti che favoriscono lo sviluppo cognitivo (Orozco, 2005). Ma non è facile fare un diagnostico esaustivo della situazione, soprattutto perché non ci sono le risorse per portare avanti una valutazione diversa, che risponda ad altre esigenze e non a quelle stabilite dalla norma tradizionale. Qualora l'insegnante si trovi di fronte alla necessità di valutare il lavoro in una qualsiasi comunità virtuale avrà le stesse difficoltà. Si troverà sprovvisto di mezzi e di giustificazioni didattiche per riuscire a valutare in modo accettabile. Il problema è che la società, formata nella valutazione numerica, non accetta nessun altro tipo di valutazione che non indichi un valore determinante e stabilisca una scala di valori, premiando gli eccellenti e lasciando fuori i più deboli, coloro che non raggiungono la sufficienza. Ma l'insegnamento informale ha la funzione di motivare tutti quanti e portarli alla riuscita tramite l'aiuto reciproco. Quando si lavora in gruppi

non si possono stabilire criteri di valutazione personalizzati, devono essere collettivi. Ma è assolutamente necessario avere un controllo del lavoro per stabilire chi mantiene la collaborazione nella comunità e chi invece se ne approfitta dei compagni per non fare niente. Questo controllo deve essere continuo e costante e si deve organizzare bene. Il fatto è che l'insegnamento informale richiede un altro tipo di gestione docente e dei criteri che rispondano alle necessità dei discenti e alle attività proposte. Il docente deve lavorare di più ed essere costantemente aggiornato. Al contrario dell'insegnamento formale ove tutto è ormai da tempo stabilito e organizzato, nell'insegnamento informale si deve ancora creare il percorso.

Analizziamo adesso un'altra storia cooperativa proposta in *Facebook* a un gruppo di apprendenti del livello A2. La finalità principale è la comunicazione. Gli apprendenti devono mettere in pratica tutte le competenze acquisite: linguistiche, culturali, socioculturali, pragmatiche, interculturali, e principalmente, quelle basiche o generali. Devono dimostrare che sono capaci di iniziare una conversazione e costruire una storia reale, credibile, come se fossero parlanti nativi; cioè, tenendo conto del contesto e delle aspettative (fattori pragmatici fondamentali) e anche i fattori extralinguistici necessari per portare avanti la situazione.

<i>Proposta dell'insegnante</i>	<i>Intervento dell'insegnante</i>
<p>Estudiantes Ele Alcingua Juan fue ayer al supermercado a hacer la compra y se encontró con un viejo amigo en el camino, entonces...CONTINUAD VOSOTROS...</p> <p>Me gusta · Responder · 20 de febrero a las 16:33</p> <p>Costruzione cooperativa</p> <p>Selina Qo Entonces caminaron y charlaron. Juan le preguntó que recientemente. Luego le contestó estos días para viajar a Italia con su novia. Fueron a Milán y Venecia , pero no fueron a Roma. Sacaron muchas fotos y comieron mucha comida. Juan le dijo :” ¡ Suena genial ! ” Después fueron al supermercado para comprar comida.</p> <p>Me gusta · Responder · 20 de febrero a las 19:43 · Editado</p>	<p>Estudiantes Ele Alcingua ha hecho recientemente y le contestó que viajará a Italia con su novia.</p>  <p>Me gusta · Responder · 21 de febrero a las 16:09</p> <p>Estudiantes Ele Alcingua Muy bien Selina, pero recuerda que ienes que poner el verbo siempre. 🙄🙄🙄</p> <p>Me gusta · Responder · 21 de febrero a las 16:10</p> <p>Escribe una respuesta...</p>

L'insegnante propone una conversazione basata nel pettegolezzo quotidiano che fa parte della cultura spagnola, in questo caso. Gli apprendenti, che hanno già acquisito previamente le competenze necessarie, si mettono d'accordo e negoziano la situazione. Poi ciascuno di loro contribuisce, secondo i propri criteri e la maturità apportata dall'esperienza, a costruire la storia e a portare avanti la conversazione. Dall'esempio vediamo come *Selina* aggiunge un elemento alla conversazione: *l'amico di Juan è stato in Italia, a Milano e a Venezia - ma precisa - non è stato a Roma*. Poi *Juan* reagisce a ciò che gli ha raccontato l'amico proprio come lo potrebbe fare un qualsiasi parlante nativo.

L'intervento di *Selina* ha raggiunto l'obiettivo principale dell'attività: riuscire a comunicare utilizzando le competenze necessarie. Allora, che cosa deve valutare l'insegnante? Evidentemente ci sono alcuni errori che fanno parte dello stesso apprendimento ma non impediscono la corretta comunicazione. Perciò l'intervento del docente mette in evidenza alcuni aspetti necessari nella costruzione del discorso, ad esempio l'uso del verbo, ma non incide in profondità e utilizza uno *Sticker* per motivare l'alunna e trasmettere affetto, proprio dell'apprendimento informale in cui il trattamento è uguale per tutti, insegnanti e apprendenti, che fanno parte della stessa comunità di apprendimento.

L'insegnante, evidentemente, deve seguire sempre ai discenti e propinare sia l'appoggio affettivo che la guida didattica, fondamentale per creare un ambiente idoneo e produttivo. *Selina*, in questo caso ha dimostrato di avere acquisito quasi tutte le competenze necessarie per riuscire a comunicare e farsi capire dall'interlocutore. Questi sarebbero i passi previ alla valutazione per competenze di questo tipo di apprendimento.

Ma come ben dice Armellini (1998:3) “La valutazione è dunque necessaria, per l'apprendimento e per la relazione; ma la valutazione è anche profondamente ambigua e aleatoria.” Per Trincherò (2006:68) si tratta di “controllare” anziché valutare: “il problema è controllare, con un alto grado di fiducia, che i discenti abbiano effettivamente raggiunto gli obiettivi di apprendimento definiti e dichiarati in anticipo, e che l'apprendimento realizzato sia significativo e non mero apprendimento.” L'apprendimento significativo, appunto, è quello che consente di portare avanti qualsiasi tipo di comunicazione con successo. Ciò implica anche la completa realizzazione accademica dell'apprendente. E di esso precisamente si tratta.

Vediamo gli altri interventi dei restanti membri della *community*.

<i>Costruzione cooperativa</i>	<i>Intervento dell'insegnante</i>
<p>Wen Lin Entonces charlaron mucho.Su amigo se llama Antonio.Antonio lo dijo que ese día fue al cine a ver una película muy famosa que se llama Canta.Además tenía una novia nueva.Luego la madre de Juan le llamó por teléfono.Finalmente se despidieron en el supermercado. Me gusta · Responder · 20 de febrero a las 21:57</p> <p>Ele Xu Entonces Juan le saludó con su viejo amigo y le preguntó recientemente que hizo.Luego le contestó estos días fue al gimnasio con su esposa todos los días,hicieron deporte y comieron mucha verdura para mantener sano,el amigo lo invitó a gimnasio.Juan dijo:"qué bueno!Quiero ir contigo."Luego fueron al mercado. Me gusta · Responder · 20 de febrero a las 22:20</p>	<p>Estudiantes Ele Alcalingua Muy bien, Wen  Me gusta · Responder · 21 de febrero a las 16:10</p> <p>Escribe una respuesta...</p> <p>Estudiantes Ele Alcalingua ...Juan saludó a su viejo amigo...le contestó que fue al gimnasio...para mantenerse sanos...invitó...  Me gusta · Responder · 21 de febrero a las 16:12</p> <p>Escribe una respuesta...</p>

Wen non soltanto aggrega un'altra informazione: *Quel giorno è andato al cinema a vedere un film con la sua nuova fidanzata* ma, inoltre, presenta l'amigo di *Juan* e gli assegna un nome: *Antonio*. L'azione si interrompe con la telefonata della madre di *Juan*. Allora si salutano e ogniuno segue la sua strada. L'insegnante interviene per premiare l'intervento dell'apprendente e decide di stimolarla con uno *Sticker*. Anche *Wen*

dimostra di essere capace di comunicare efficacemente e di avere raggiunto gli obiettivi comunicativi essendo in possesso delle competenze necessarie.

Ele, invece, fa un poco di fatica a continuare avanti nella costruzione della storia. Si vede che ancora deve maturare nell'acquisizione delle competenze linguistiche. Lei, infatti, non capisce che deve continuare da donde l'ha lasciata *Wen* e ciò che fa è ritornare la conversazione prima di salutarsi. L'insegnante sa benissimo che *Ele* deve lavorare di più ancora per riuscire a portare avanti il suo apprendimento. In questo consiste la valutazione, in saper misurare le difficoltà degli apprendenti e in trovare le strategie giuste per riparare la tortuosità del processo e riuscire a radriizzare il percorso.

L'intervento del docente, oltre a guidare le competenze linguistiche, è di incoraggiamento e positività. Per trasmettere queste emozioni utilizza le *Emoticons*. Grazie a queste risorse interattive e intuitive, l'insegnante può avvicinarsi ai suoi allievi e trasmettere ciò di cui loro hanno bisogno per motivarsi e continuare senza remora l'apprendimento. In questo caso la valutazione non può essere uguale per *Wen* e per *Ele*, nonostante facciano parte della stessa *community*. Ma è chiaro che *Ele* può e deve imparare ancora da *Wen* e da tutti gli altri membri del gruppo; e la funzione del docente è riuscire ad aiutarla a seguire lo stesso ritmo dei compagni.

“Riconoscere le competenze” diviene quindi un obiettivo strategico, il cui perseguimento può avere effetti di grande rilievo per tutti i diversi soggetti impegnati in tali relazioni di scambio. Ci sono in primo luogo *effetti per l'individuo*: la possibilità innanzitutto per lui stesso di apprezzare e valorizzare la propria esperienza; la possibilità di riaggregare e ricomporre i ‘frammenti’ della stessa in un percorso dotato di senso; perciò stesso, la possibilità di ri-motivarsi e di ri-orientarsi; per questa via, l'aumento di autostima e di fiducia in sé (*empowerment*); l'attivazione della propria progettualità formativa o professionale; la facilitazione del ‘trasferimento’

delle competenze acquisite ad altri contesti; lo sviluppo ulteriore di competenza (per via di meta-cognizione); la possibilità di analizzare i propri punti forti ed i propri elementi di criticità; la possibilità di costruirsi un identikit professionale per presentarsi sul mercato del lavoro (Bresciani, 2005:5).

Identificare le competenze è, quindi, un lavoro molto meticoloso che richiede una grande professionalità e molta preparazione che il docente ancora deve raggiungere per far fronte alla scuola del presente e del futuro più imminente.



Brandon e Skyseven continuano la storia nel supermercato. Juan e Antonio si ritrovano nell'interno del supermercato a fare la spesa e chiacchierano ancora. Finalmente si salutano di nuovo e decidono di rivedersi più avanti in un bar. L'apprendente costruisce la storia e apporta altri dati come fare la spesa e rivedersi al bar. Anche Brandon dimostra di controllare l'uso delle competenze necessarie. Skyseven si limita ad aggiungere il vocabolario sulla spesa che fa Juan ma non va oltre la costruzione della storia. Probabilmente le sue competenze devono ancora riaffermarsi.

L'insieme contribuisce a indentificare i singoli e a diagnosticare i loro problemi di apprendimento. Tramite la comunità di apprendimento è più facile seguire i discenti e contrastare con gli altri apprendenti i gradi di difficoltà.

Da qui, dunque, la consapevolezza che nell'apprendimento linguistico l'accento si sposta da ciò che “*non sono capace di fare*” a ciò che “*riesco a fare con successo*” in una lingua. Il passaggio verso una prospettiva più costruttiva della competenza, già presente nella formulazione stessa dei descrittori del *Quadro* (Trim, 2010), enfatizza il “punto di approdo” ovvero ciò che il parlante sa fare realisticamente con la lingua, per cui l'appartenenza ad un livello piuttosto che ad un altro non viene più interpretata come uno “stigma” (Heleinman – Kaplan, 1985) bensì come una scelta personale dell'utente in base alle proprie necessità o come un passo intermedio in un ben più lungo cammino, che può proseguire anche per tutta la vita (QCERL, 2002: 214) (Spinelli, 2011:3).

In base a tutte queste questioni, attinenti alle competenze, e per facilitare la valutazione degli apprendenti attraverso gli spazi virtuali e l'uso delle tecnologie come proposta effettiva dell'insegnamento informale in tutta la sua estensione, abbiamo deciso di proporre un modello di valutazione che segue diversi criteri e include tutte le competenze, da applicare ad ogni studente alla fine del percorso didattico, affinché l'alunno possa percepire e rendersi conto dei risultati e del successo o meno dell'apprendimento. Si tratta di misurare l'apprendimento ma attraverso una serie di indicatori di competenze con le rispettive osservazioni. Alla fine ogni studente avrà un informe personalizzato del risultato del proprio apprendimento. Nella sperimentazione realizzata a partire dal 2015 si è messo in pratica e si è discusso con gli apprendenti in una sessione presenziale.

A continuazione proponiamo il nostro modello di valutazione per competenze come risultato di due anni di sperimentazione e analisi contrastiva. Ma prima vediamo come è stato applicato al lavoro svolto dagli apprendenti. Prendiamo il modello del *corso BI* che ha fatto l'e-Portfolio cooperativo.

Il portfolio è in sé stesso un tipo di valutazione costruttiva ma i risultati devono essere messi in evidenza per incitare l'allievo al miglioramento del suo percorso didattico.

EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS DEL APRENDIZAJE EN FACEBOOK

ALUMNO: Chengjie Sun (Fernando) NIVEL: B1.1

Competencias Generales				
	En proceso	Bien	Muy bien	Excelente
Saber ser	X			
Aprender a aprender	X			
Iniciativa y creatividad	X			
Competencias Lingüísticas y Comunicativas				
Léxica	X			
Gramatical	X			
Ortográfica	X			
Semántica	X			
Sociolingüística	X			
Pragmática	X			
Competencias básicas en ciencia y tecnología				
Digital	X			
Matemática	X			
Competencias sociales e cívicas				
Cultural	X			
Pluricultural	X			
Plurilingüística	X			
Consciencia y expresiones culturales	X			

OBSERVACIONES: Necesita desarrollar todas las competencias generales y las comunicativas, principalmente; por lo tanto se aconseja que se esfuerce un poco más.
Calificación final: 5.

ESTRATEGIAS: Encontrar la motivación en la lectura de textos breves y sencillos para reflexionar sobre la gramática, el léxico y la ortografía. Vivir con una familia española para interactuar y conocer más de cerca la cultura española. Desarrollar escuchando la radio para acostumbrarse a la fonética del español, educar el oído a la comprensión oral y adquirir léxico. Es importante no desanimarse ni perder la motivación que la puede buscar en lecturas interesantes que le gusten.

Lectura de: **Letras de barrio de evaluación**
En proceso (0-3) Bien (4-7) Muy bien (8-9) Excelente

Final del documento ▾

Anche se finora abbiamo detto molte volte che la valutazione numerica deve essere superata, abbiamo deciso di adoperarla come via di passaggio e per evitare che il cambio sia troppo brusco. Ma prima, e principalmente, si indica il raggiungimento delle competenze, che nel caso di *Fernando*, è in processo.

Nel modello di valutazione si spiega all'allievo quali sono le competenze raggiunte e quali deve ancora acquisire; e per farlo si indicano le strategie studiate, a proposito, per il profilo dello studente.

La valutazione è personalizzata ma tenendo conto dell'apprendimento comune nella *community*. Consideriamo che il risultato numerico non ha valore se non viene spiegato e giustificato. E poi, è molto importante, fornire le strategie necessarie per poter andare avanti e, soprattutto, incoraggiare il discente.

EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS DEL APRENDIZAJE EN FACEBOOK

ALUMNO: Zhe Meng (Gloria) NIVEL: B1.1

Competencias Generales				
	En proceso	Bien	Muy bien	Excelente
Saber ser		x		
Aprender a aprender		x		
Iniciativa y creatividad		x		
Competencias Lingüísticas y Comunicativas				
Léxica	x			
Gramatical	x			
Ortográfica		x		
Semántica	x			
Sociolingüística	x			
Pragmática	x			
Competencias básicas en ciencia y tecnología				
Digital			x	
Matemática			x	
Competencias sociales e cívicas				
Cultural	x			
Pluricultural	x			
Plurilingüística	x			

Consciencia y expresiones culturales x

OBSERVACIONES: Tiene capacidad para desarrollar mejor las competencias que le faltan. Es cuestión de un poco más de dedicación y esfuerzo.
El resultado final es 7.

ESTRATEGIAS: comunicar mucho más en lengua española y leer mucho.

Letras del nombre de evaluación:
En proceso (0-1) Bien (0-2) Muy bien (3-4) Excelente (5-6)

Final del documento

Nel caso di *Gloria*, il suo processo di apprendimento è più profittevole rispetto a *Fernando*. Diciamo che è buono e inoltre ha acquisito bene le competenze basiche perciò è capace di interagire correttamente rispettando l'ambito culturale della lingua d'arrivo. Le osservazioni e le strategie sono personalizzate, cioè una serie di indicazioni che hanno la finalità di appoggiare la continuità del suo percorso didattico nei livelli successivi.

EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS DEL APRENDIZAJE EN FACEBOOK

ALUMNO: Shimoda Tsugumi NIVEL: B1.1

Competencias Generales				
	En proceso	Bien	Muy bien	Excelente
Saber ser		x		
Aprender a aprender			x	
Iniciativa y creatividad		x		
Competencias Lingüísticas y Comunicativas				
Léxica		x		
Gramatical			x	
Ortográfica			x	
Semántica			x	
Sociolingüística			x	
Pragmática			x	
Competencias básicas en ciencia y tecnología				
Digital			x	
Matemática			x	
Competencias sociales e cívicas				
Cultural			x	
Pluricultural			x	
Plurilingüística			x	

Consciencia y expresiones culturales x

OBSERVACIONES: La alumna ha desarrollado adecuadamente las competencias más importantes y debe mejorar en otras pero no será difícil debido a su interés y motivación. Se ha adecuado bien a la lengua y a la sociedad española.
Calificación final: 8,5.

ESTRATEGIAS: Menos timidez y más interacción. Es necesario que lea más para adquirir el léxico que necesita y poder así avanzar. Escuchar canciones también la ayudaría.

Letras del nombre de evaluación:
En proceso (0-1) Bien (0-2) Muy bien (3-4) Excelente (5-6)

Final del documento

Tsugumi è invece l'esempio dell'apprendente che riesce a sfruttare il meglio possibile la comunità di apprendimento e trarne profitto. L'alunna è riuscita a maturare e ad acquisire molto bene tutte le competenze; ma anche lei ha bisogno di strategie per superare un attenuante personale che influisce nella comunicazione: la timidezza. È, infine, un'alunna che potrebbe incluso, più avanti e con un poco di costanza, raggiungere l'eccellenza.

L'insegnante deve stimolare anche questo profilo di apprendenti. Lo stimolo deve essere presente sempre, senza fare distinzione, perché tutti gli allievi hanno una personalità diversa e anche diverse metodologie di apprendimento. È, perciò importante, conoscerli bene e in questo modo si giustifica il controllo assiduo durante il processo di apprendimento. A proposito, aggiunge Trinchero (2006:68):

Proprio perchè valutare non è solo rilevare gli esiti ma scoprire anche le cause che li determinano per poter definire interventi correttivi realmente efficaci conformi al modello di apprendimento socio-costruttivista, all'allievo è richiesta questa ulteriore capacità: il saper verificare continuamente la bontà del proprio apprendimento quale risultato dell'attività personale di costruzione e sperimentazione di strategie. Si tratta di un atteggiamento di costante disponibilità all'automonitoraggio e alla messa in discussione delle proprie strategie; vuol dire essere capaci di riconoscere i propri punti di forza, i propri limiti per definire efficaci strategie di miglioramento, per confrontare i propri processi/prodotti con quelli degli altri, usare gli strumenti di comunicazione per discutere ed esprimere il proprio parere quale forma di messa in comunione delle esperienze dei singoli per farle diventare patrimonio dell'intera collettività. Prodotti, processi attraverso cui tali prodotti si sono realizzati e contesti in cui hanno avuto luogo, sono dunque elementi inscindibili di un'azione valutativa più complessiva che non può focalizzarsi esclusivamente sugli obiettivi. Alla classica valutazione

formativa fatta per aiutare il soggetto a prendere coscienza delle proprie lacune e consigliare interventi di recupero, è necessario pertanto affiancare azioni di valutazione proattiva, con lo scopo di stimolare il soggetto ad acquisire nuovi saperi, e retroattiva con lo scopo di indurre il soggetto a riflettere sulle precedenti acquisizioni.

Un altro esempio di valutazione per competenze dell'apprendimento in *Facebook* lo possiamo vedere a continuazione.

VALUTAZIONE PER COMPETENZE DELL'APPRENDIMENTO IN FACEBOOK				
ALUNNO: <i>Maria López Andújar</i>		LIVELLO: <i>A2</i>		
Competenze Generali				
	In processo	Bene	Molto bene	Eccellente
Saper essere			X	
Imparare a imparare				X
Iniziativa e creatività				X
Competenze Linguistiche e comunicative				
Lessicale			X	
Grammaticale			X	
Ortografica/Fonetica		X		
Semantica			X	
Sociolinguistica			X	
Pragmatica			X	
Competenze basiche in scienza e tecnologia				
Digitale				X
Matematica				X
Competenze sociali e civiche				
Culturale				X
Pluriculturale				X
Plurilinguistica				X
Coscenza ed espressioni culturali				X
<p>OSSERVAZIONI: L'alunna ha dimostrato un dominio totale di tutte le competenze. Deve però migliorare la competenza fonetica e quella ortografica. Valutazione finale: 10.</p>				
<p>STRATEGIE: Ricordare che culturalmente ci sono differenze fra le due culture e si devono tenere in conto nella comunicazione. È importante evitare le interferenze linguistiche e socioculturali.</p>				
<p>Letture del baremo di valutazione: In processo (0-5) Bene (6-7'5) Molto bene (8-9) Eccellente (9,5-10)</p>				

Il modello di valutazione è abbastanza completo. La finalità è valutare tutte le competenze, sia generali che linguistiche e comunicative, ma inoltre, anche le competenze tecnologiche, sociali e civiche perché il processo di apprendimento linguistico è un processo integrale di conoscenze, di comportamento e di personalità. Non si può restringere la valutazione soltanto alle competenze linguistiche e culturali. È

necessario fare un compendio valutativo. Secondo Bresciani (2005:7), per rendere completo ed efficace l'apprendimento, entrano in gioco tre grandi categorie di competenze: “le conoscenze (dichiarative e procedurali) generali, specifiche e di contesto; le capacità (intese come disponibilità di tecniche e di metodologie operative) e le caratteristiche personali (doti, disposizioni, attitudini, risorse, work habits, ecc.)”.

L'esperienza valutativa durante il periodo sperimentale è stata complessa ma ben accolta dagli apprendenti che ringraziavano l'interesse del docente per il processo di apprendimento di ogni singola individualità nell'insieme cooperativo. Per loro tutto ciò era nuovo ma curioso e interessante perché imparavano essendo coscienti del proprio apprendimento. Un'altra caratteristica del processo sperimentale è stata la tranquillità degli apprendenti giacché non si preoccupavano dal voto accademico ma dai risultati e dimostravano piena fiducia nello svolgimento dei task e nello sviluppo di tutte le competenze e della loro personalità interculturale.

In realtà, la valutazione avviene quando tutti gli apprendenti sono già consapevoli della loro evoluzione linguistica; perciò, non è una sorpresa ma la dimostrazione ufficiale e finale del progresso accademico. Il fatto di discutere con loro i risultati li avvicina di più all'insegnante e fa nascere la fiducia e la sicurezza nel proprio processo poiché l'apprendente deve conoscere bene il suo profilo accademico e deve essere consapevole delle debolezze e dei pregi. In poche parole, deve essere protagonista della sua propria valutazione. Essa, alla fine, è il riflesso dei *differenti contesti d'uso* a cui è stato esposto. Il discente “per riflettere sulle varie scelte linguistiche e stilistiche che può adoperare per produrre la sua descrizione in relazione ai diversi ambiti operativi, ai differenti scopi e all'interlocutore di riferimento” (Spinelli, 2011:11).

E, per finire questo processo di sperimentazione e di valutazione attraverso *Facebook*, crediamo conveniente citare Tessaro (2012:110) chi sintetizza in poche linee il vero significato della valutazione come risultato di tutto un processo attivo di sviluppo di competenze:

Con i processi connessi a questo indicatore il soggetto non si limita a riprodurre, a copiare, a ripetere una procedura, ma è chiamato a modificare quanto già sa e sa fare conformandolo al contesto nuovo e diverso in cui si trova ad agire. Non gli è sufficiente l'imitazione tout court, perché ben presto scopre che ogni situazione è nuova, è sempre diversa, è complessa e dinamica; se così non fosse non sarebbe chiamato ad *agire in situ* ma attiverebbe routine, automatismi.

Non si tratta, pertanto, di rompere tutte le regole ma di promuovere il costruttivismo, e quindi, di proporre una valutazione significativa, oltre le normative tradizionali. E questo è possibile se lo mettiamo in pratica e ci imbarchiamo in un nuovo percorso didattico, semplice, interattivo e che risponda a ciò che si vuole imparare.

CONCLUSIONI

Il lungo percorso secolare dello sviluppo delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione spinge la didattica e la ricerca nel campo glottologico oltre le aspettative. Il passaggio dalla nascita dell'informatica e la creazione dei primi computer alla creazione di Internet e l'ulteriore sorgere dei *Web 1.0* e *2.0* è stato molto veloce e graduale. La storia ha dimostrato chiaramente che le nuove tecnologie non soltanto continuano il loro percorso, ma anche, costringono gli utenti a inserirsene e a trasformare i loro costumi in un processo di adeguazione reciproca fra l'uomo e le macchine del quale non si può prescindere perché sarebbe assurdo tornare indietro. Lo sviluppo è progressivo e accelerato e non permette la riflessione prolungata bensì la risposta immediata. In questo spazio entrano anche i docenti e le nuove prospettive della scuola e dei processi di apprendimento e di insegnamento; e da ciò che abbiamo dimostrato nella nostra ricerca sperimentale ne scaturisce la necessità di ribadire sulla formazione dei principali esponenti didattici dimodoché le metodologie costruttiviste prendano il sopravvento.

L'avvento delle tecnologie dell'apprendimento e della conoscenza è un processo che non si ferma più e il suo progresso travolge tutta la società ma specialmente i giovani che sono i cosiddetti nativi digitali e i propulsori della innovazione tecnologica. E precisamente per questa ragione la scuola deve cambiare e adeguarsi alle esigenze e alle necessità dei nuovi discenti, ormai più esperti, esigenti e flessibili, e non più isolati bensì integrati in nuclei condivisi di conoscenza ed esperienza. Abbiamo visto, però, nei gruppi sperimentali che ci sono diverse generazioni di allievi che reagiscono in modi diversi di fronte alle nuove proposte didattiche, tollerando o integrando il lavoro

cooperativo ovvero rifugiandosi ancora nell'individualismo e creando isole all'interno delle *community*. Questa diversità, non molto dissimile, viene alla fine diluita nell'insieme del lavoro collettivo e i risultati sono, nel complesso, abbastanza accettabili e positivi giacché, in questa dinamica, i più deboli ne ricavano l'attenzione e l'ulteriore aiuto da parte dei più bravi e il processo diventa un cerchio di trasmissione reciproca di conoscenze in cui non è possibile l'insuccesso; sennonché ci sia una qualsiasi forma di rifiuto dai soggetti in questione, che non è stato il caso delle nostre comunità sperimentali.

L'apprendimento/insegnamento deve essere acorde alle soluzioni dei problemi e dare risposte soddisfacenti alle interpellanze dei protagonisti del processo didattico. In questo nuovo contesto glottodidattico l'insegnante non è più un deposito di conoscenza e sapienza bensì un integrante in più della comunità linguistica in cui tutti imparano da tutti, diventando, in questo modo, un processo aperto in tutti i sensi. Questa ipotesi è stata sviluppata durante la fase sperimentale e si deve aggiungere che non è facile per il docente tradizionale, o poco abituato al ruolo conduttore del discente, cedere il suo territorio alla discussione dei saperi. Tuttavia, le attività disegnate sono state pensate all'integrazione dei gruppi e alla reciprocità delle conoscenze con l'aggiunta autovalutativa. In questo caso si è chiesto agli apprendenti di valutare reciprocamente il lavoro dei compagni ma i risultati non sono stati del tutto convincenti. Per loro è molto complicato diventare critici altrui. In realtà non sono nemmeno capaci di autovalutarsi per poi riuscire a valutare i compagni. In questo settore si è ancora lontani. Bisogna sviluppare delle strategie che riescano a sbloccare le capacità di riconoscere le proprie caratteristiche cognitive e cercare di creare una personalità più sicura del controllo delle proprie conoscenze, in quanto a grado e misura.

L'insegnamento delle lingue straniere diventa, in questo contesto aperto, molto più dinamico ed effettivo, avvicinando i discenti alla ricerca e alla pratica della lingua d'arrivo direttamente in immersione nello spazio sociolinguistico e interculturale, grazie all'anullamento delle distanze che permettono le nuove tecnologie. Attraverso le diverse applicazioni informatiche disponibili si può accedere a tutti gli ambiti e vivere i costumi e lo svolgimento socioculturale della L2/LS. Ormai non è necessario spostarsi fisicamente sul luogo in cui si parla la lingua che si vuole imparare, è sufficiente con utilizzare le nuove tecnologie e navigare telematicamente. In questo caso, il lavoro svolto in *Facebook* ha permesso l'avvicinamento sia alla cultura spagnola che a quella italiana e lo scambio reciproco di comportamenti sociopragmatici che hanno arricchito le aspettative appena acquisite in immersione sebbene non sia stato facile distinguere le differenze socioculturali. Attraverso l'intreccio costruttivo delle conoscenze e la collaborazione dei docenti si è avvertita un'ulteriore assimilazione dei comportamenti socioculturali, o meglio ancora, dei modi di fare e di agire della cultura di arrivo, sia italiana che spagnola. Si è dimostrato, in questo modo, che le competenze devono essere integrate e che le lingue si imparano in contatto con i contesti, con le situazioni e con gli atteggiamenti dei parlanti. Non è possibile conoscere le competenze lessicali e grammaticali senza essere in contatto attivo con le competenze socioculturali e pragmatiche. Non sarebbe possibile esprimersi correttamente senza saper agire e senza conoscere tutte le valenze culturali che distinguono la cosiddetta comunità linguistica d'interesse.

A partire dalla riforma della concezione scolastica portata a termine in Europa, dalla cosiddetta *Aula 2.0* in poi, l'interpretazione dell'insegnamento è diventata collettiva, e

ancor di più, a partire dalla rivoluzione delle reti sociali in cui tutti imparano da tutti e da tutto. La questione è dove vuole arrivare questa evoluzione affrettata delle nuove tecnologie e se la didattica sia capace di aggiornarsi allo stesso ritmo, di cambiare costantemente e di sostenere le spese considerevoli che suppongono i materiali didattici, gli strumenti tecnologici e le strutture scolastiche. Si è comprovato, infatti, che le risorse di cui sono fornite molte scuole e anche alcune università non permettono l'innovazione o almeno la frenano, e in questo modo i docenti perdono lo stimolo. È importante incentivare la ricerca e fornire i discenti dei mezzi adeguati per facilitare l'aggiornamento e la preparazione professionale.

Considerando che attualmente i nuovi approcci didattici portano al pieno sfruttamento delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, il processo di apprendimento e insegnamento ha ormai una funzione spazio temporale infinita, oltre le aule, oltre i confini e oltre le dinamiche tradizionali in cui i rapporti basici discente-docente e docente-conoscenze hanno perso i valori originali a favore della socializzazione della scuola e della apertura degli spazi di apprendimento. Per questa ragione, giorno dopo giorno nella dimensione didattica attuale e in quella del futuro, l'apprendimento/insegnamento di una lingua straniera diventa sempre più flessibile, pratico ed efficiente.

Ormai la finalità delle lingue è aprire le frontiere e fornire nuove possibilità di lavoro ai giovani che formano la società del futuro, senza dubbio molto più competenti e preparati grazie ai progressi compiuti dall'informatica finora e oltre. Si è arrivati ormai alle porte del *Web semantico* e le prospettive di progresso si avvicinano al *Web 4.0* e non si fermano lì, si parla anche del *Web 5.0* e così via, sempre di più verso

l'apprendimento massivo nella rete di reti in cui scompaiono tutti i componenti tradizionali, certamente a beneficio dell'apprendimento linguistico interculturale.

Attraverso la sperimentazione didattica si è cercato di dimostrare le ipotesi proposte all'inizio della ricerca e, nell'insieme, si può dire che i risultati sono stati soddisfacenti anche se, con delle piccole sfumature, soprattutto per ciò che riguarda l'atteggiamento sia dei docenti sia dei discenti verso l'insegnamento informale e i modelli di apprendimento in *community*. Una percentuale considerevole di insegnanti è ancora scettica riguardo l'uso didattico dei Social Network e, specificamente, di *Facebook* che vedono come uno spazio frivolo di chiacchiere e non propizio all'insegnamento. Ma i risultati appuntano alla possibilità di sviluppare degli ambienti di apprendimento idonei. Altresì, alcuni apprendenti sostengono ancora la fermezza dell'apprendimento tradizionale e si rendono partecipi della medesima struttura in cui sono stati formati e senza della quale non riescono a sviluppare le competenze esigibili. Per questi soggetti il lavoro in comunità e l'interazione sociopragmatica richiede uno sforzo che non sempre può avere dei risultati positivi. Ad esempio, gli alunni cinesi sono immersi ancor oggi in metodologie di memorizzazione che ritengono i contenuti ripetibili anziché assimilabili. Per questi discenti è difficile tracciare un percorso non formale e fuori dal tessuto contenutistico tradizionale e frontale. Ma, è anche vero, e questo si è visto nella sperimentazione didattica, che la maggior parte riesce ad adattarsi alla nuova metodologia grazie alla disciplina e all'organizzazione tipica della loro cultura. E alla fine, una percentuale molto alta riesce a lavorare bene e ad apprezzare il lavoro cooperativo nelle comunità di *Facebook*. Tutti questi risultati possono essere constatati nello sviluppo della ricerca e della sperimentazione didattica. Perciò, è dimostrabile e lo si è visto nei risultati, che all'interno delle comunità cooperative l'apprendimento è

altroché produttivo; nonostante gli studenti siano stati abituati a studiare individualmente e a costruire il proprio apprendimento slegati sia dai compagni sia dai contesti. Tuttavia, questa nuova proposta, sebbene abbia avuto un percorso abbastanza impegnativo, è riuscita a misurare le capacità di sociabilità e di condivisione delle conoscenze, anche se, a volte, la confrontazione è stata piuttosto passiva. Ma, ogni processo ha un rodaggio che non necessariamente risponde alle stesse pretese, e, a volte, ci vuole un atteggiamento dissimile che risponda alle aspettative della situazione.

Dal punto di vista docente si è disegnata una fase con la stessa intenzionalità didattica, cioè immergere l'insegnante nella nuova dinamica di azione, reazione, correzione e valutazione. Da questo punto di vista, affermano Colombo e Varani (2008:82):

Condizione prima per superare l'impostazione didattica tradizionale è la piena assunzione da parte del docente del fatto che la conoscenza non può che essere il risultato di una costruzione attiva e personale da parte del discente. In questo modo al soggetto che apprende viene attribuita la centralità e la dignità di agente epistemico, spostando l'attenzione delle prestazioni ai processi sottesi al suo apprendimento, al rapporto quindi tra il soggetto e l'oggetto da apprendere, e tra i diversi soggetti.

Infatti, ed è quello che si è voluto dimostrare, "l'approccio didattico costruttivista" ha le potenzialità di introdurre nuove forme di apprendimento e modelli aggregatori e integratori "di metodologie preesistenti, ricollocandole e riqualificandole all'interno di una visione epistemica che ne valorizza ulteriormente l'uso e ne costituisce la legittimazione e il fondamento" (Colombo e Varani, 2008:83). Davanti a questo atteggiamento comportamentista si è ricavata molta informazione attinente al progresso linguistico con un valore socioculturale meritevole. I soggetti in questione sono stati capaci di reagire agli stimoli culturali e di sviluppare un atteggiamento critico rivolto all'apprezzamento dei contenuti e la loro trasformazione in conoscenze. Così, la

conoscenza e poi l'immediata interazione fra i diversi soggetti ha messo in gioco un meccanismo di apprendimento non più controllato e rigido bensì difforme, dinamico e flessibile. Cioè, apertamente informale e creativo.

Dai risultati di questa sperimentazione didattica ne scaturisce l'idea di indagare giorno dopo giorno nelle necessità degli apprendenti e di cambiare continuamente gli approcci, dimodoché l'apprendimento abbia una dinamica diversa e flessibile e sia capace di creare lo spazio per l'acquisizione delle competenze a tutti coloro, nonostante le molteplici limitazioni siano fisiche che psicologiche o comportamentali.

Se è vero che i Social Network contribuiscano positivamente all'apprendimento interculturale non è meno vero che ci siano e ci saranno molte altre applicazioni che si debbano sperimentare per dare sempre una risposta o una alternativa ai giovani che faranno parte delle aule del futuro. Dobbiamo essere preparati e predisposti all'aggiornamento per riuscire a soddisfare le loro necessità cognitive. Se il modo di insegnare è cambiato; se i discenti sono più esigenti e se la metodologia si è fatta più attiva dobbiamo cambiare anche noi, i docenti: il motore del progresso. Una volta che il docente si trattiene un attimo a pensare non si ferma più. Ecco l'intenzione di questo lavoro di tesi dottorale.

E per finire, si è voluto, semplicemente, fare una riflessione su ciò che ci sta facendo riflettere di più: il fatto che l'apprendimento si deve mettere in moto, cioè sperimentare attivamente tutte le competenze nell'aula o fuori di essa. Questo vuol dire che gli apprendenti soltanto possono avere un apprendimento vero, reale e attivo che li prepari ad assumere le proprie responsabilità sia personali che professionali, sebbene mettano in

pratica i concetti e i contenuti della programmazione accademica e imparino facendo, approfondendo gli argomenti e scambiando l'informazione, oltreché contrastando i risultati con gli altri protagonisti del processo didattico. E per arrivare a questo punto è necessario anche un nuovo approccio più aperto e elastico: l'apprendimento informale.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (2006): "Límites del Constructivismo Pedagógico." *Educación y educadores*.
Nº 1, vol. 9. Universidad de La Sabana. Cundinamarca, Colombia: 11-31.
- ACHIBA, Machiko (2003): *Learning to Request in a Second Language. A study of Child Interlanguage Pragmatics*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- ADAMO, Giovanni (1989): *Trattamento, edizione e stampa di testi con il calcolatore*.
Roma: Bulzoni Editori.
- ADAMO, Giovanni (2000): *Informatica Umanistica*. In: Treccani. It L'enciclopedia Italiana, VI appendice.
- AGUILAR LÓPEZ, Ana María (2015): "La enseñanza de la Morfología a través del Enfoque Comunicativo y el Aprendizaje Cooperativo en Educación Secundaria: Propuesta Práctica." *Didáctica. Lengua y Literatura*. Nº 27. Universidad de Burgos. Departamento de Didácticas Específicas. Área de la Lengua y la Literatura: 15-33.
- AGUIRRE LORA, María Esther (2001): "Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio." *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1): 1-20.
- AHERN, Aoife Kathleen; AMENÓS PONS, José; GUIJARRO FUENTES, Pedro (2014): "¿Qué necesitamos en el aula de ELE?" *Reflexiones en torno a la teoría y la práctica*: 17-56.
- ALBA-JUEZ, Laura (2015): "La pragmática contrastiva y su importancia para la enseñanza de lenguas extranjeras." *Asele*: 15-24.
- ALFONZETTI, Giovanna (2009): *I complementi nella conversazione*. Roma: Editori Riuniti university press.

- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, Alfredo (2014): “Actitudes y valoración en el uso de una red social para el aprendizaje del francés lengua extranjera.” *Revista de Comunicación Vivat Academia* ISSN: 575-2844. Septiembre. Año XVII. Nº 128: 92-106.
- AMBROSINI, Maurizio (2006): *Delle reti e oltre: processi migratori, legami social e istituzioni*. Milano: Università degli Studi di Milano. Dipartimento di Studi Sociali e Politici. Working Papers del Dipartimento di Studi Sociali e Politici.
- ADELL SEGURA, Jordi; CASTAÑEDA QUINTERO, Linda (2010): “Los entornos personales de aprendizaje (PLEs) una nueva manera de entender el aprendizaje”. In Roig Vila, R.; Fiorucci, M. (Eds.) *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Alcoy: Marfil.
- ANDORNO, Cecilia (2005): *Che cos'è la pragmatica linguistica*. Roma: Carocci.
- ANTÓN, Marta (2008): “Propuesta para un marco de evaluación dinámica para programas de español como lengua extranjera.” *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE L, 2*: 150-161.
- ARDIZZONE, Paolo; RIVOLTELLA, Pier Cesare (2008): *Media e tecnologie per la didattica*. Milano: Vita e pensiero.
- BALBONI, Paolo E. (2013): “Il ruolo delle emozioni di studente e insegnaante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico.” *EL.LE Educazione Linguistica. Language Education*, 4: 7-30.
- BALBONI, Paolo E. (2014): *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loescher/Bonacci.
- BALBONI, Paolo E. (2015): “Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera.” *Italiano LinguaDue*, n. 1. *Recensioni – Segnalazioni*: 347-350.

- BARA, Bruno G. (a cura di). (1983): *La linguistica computazionale*. Milano: Franco Angeli Editore.
- BARAN, Bahar (2010): "Facebook as a formal instructional environment." *British Journal of Educational Technology*, 41(6): 146-149.
- BARRON, Anne (2003): *Acquisition in Interlanguage Pragmatics. Learning How to Do Things with Words in a Study abroad Context*. Amsterdam-Philadelphia: Benjamins.
- BARROS GARCÍA, Benamí; KHARNÁSOVA, Galina M. (2012): "La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual." *Porta Linguarum*, 18 de junio: 97-114.
- BARTOLOTTA, Salvatore; DÍAZ PADILLA, Fausto; MARTÍN CLAVIJO, Milagro (2011): *Lengua italiana interattiva I*. Madrid: UNED.
- BARTOLOTTA, Salvatore (2008): "Las TIC aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Italiana en el nuevo Grado en Turismo." *Internacional del conocimiento. Ciencias, tecnologías y culturas. Diálogo entre las disciplinas del conocimiento*. I/77: 1-10.
- BARTOLOTTA, Salvatore (2009): *Introducción al Italiano para Turismo*. Bari: Laterza.
- BARTOLOTTA, Salvatore (2010): "Las TIC aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Italiana en el Posgrado en Lenguas Europeas y sus Literaturas: teoría y aplicaciones." In *El tema del viaje: un recorrido por la lengua y la literatura italianas*. CALVO MONTORO, María Josefa - CARTONI, Flavia (a cura di). Universidad de Castilla-La Mancha: 1003-1052.

- BARTOLOTTA, Salvatore (2010): “Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza y tratamiento de lenguas / Aplicaciones de las TIC al estudio de la interculturalidad de las variedades de las lenguas.” *ETNOAI*: 07-29.
- BARTOLOTTA, Salvatore (2010): “Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas / Las TIC para el Tratamiento de Lenguas.” *Internacional del conocimiento. Ciencias, tecnologías y culturas. Diálogo entre las disciplinas del conocimiento. II*: 10-30.
- BARTOLOTTA, Salvatore (a cura di). (2011): *Didáctica de las humanidades en la Enseñanza Secundaria Italiana*. Madrid: UNED.
- BARTOLOTTA, Salvatore (a cura di). (2012): *Estudios italianos: lengua, literatura y cultura*. Madrid: UNED.
- BARTOLOTTA, Salvatore *et alii* (2012): *Introducción a la didáctica del italiano*. Sevilla: ArCiBel.
- BARTOLOTTA, Salvatore; VARELA MÉNDEZ, Raquel (2007): “Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras para Turismo: italiano e inglés.” *EDUTECH*, X: 1-10.
- BARTOLOTTA, Salvatore; VOZMEDIANO, Inmaculada H. (2005): “La interferencia: fenomenología y situación actual.” *Interlingüística*, 16: 179-187.
- BAUMAN, Zygmunt (2001): *Community: Seeking Safety in a Insecure World*. London: Polity Press, tr. It. *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza.
- BAZZANELLA, Carla (2005): *Linguistica e pragmatica del linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.
- BEGOTTI, Paola (2009): “La glottodidattica umanistico-affettiva nell’insegnamento dell’italiano LS ed L2 ad adulti stranieri.” *Studi di glottodidattica*, 1(2), 44-62.
- BELL, David (2001): *An Introduction to Cybercultures*. London-New York: Routledge.

- BESANA, Stefano (2012): "Schoology: Il Learning Management System diventa social." *TD Tecnologie Didattiche*, 20 (1): 51-53.
- BETTONI, Camilla (2014): *Usare un'altra lingua: guida alla pragmatica interculturale*. Roma-Bari: Gius. Laterza & Figli Spa.
- BIANCHI, Claudia (2003): *Pragmatica del linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.
- BIANCONI, Laura (2001): *L'accomodamento nelle interazioni in lingua: una ricerca sul campo*. Tesi di laurea. Università degli Studi di Perugia.
- BIONDI, Giovanna; MOSA, Elena; PANZAVOLTA, Silvia (2009): "Autonomia e innovazione: scenari possibili tra teoria e pratica." *FGA Working Paper*, n° 16: 1.
- BLOOM, Benjamin (1986): *Taxonomy of educational objectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- BOHÓRQUEZ RODRÍGUEZ, Emilio (2008): "El blog como recurso educativo." *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*: 26.
- BONAIUTI, Giovanni (2010): *Didattica attiva con i video digitali*. Trento: Edizioni Erickson.
- BONASSI, Alfredo (2008): "Informatica e materie umanistiche. Materie storiche. Appunti." *Ager Veleias*. Università degli Studi di Parma: 1-7.
- BORROMEO GARCÍA, César Augusto (2016): "Redes sociales para la enseñanza de idiomas: el caso de los profesores." *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, n° 48, enero. Universidad de Sevilla: 41-50.
- BREEN, Michael P. (1990): "Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas." *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2 (7-8): 7-32.

- BRESCIANI, Pier Giovanni (2005): "Riconoscere e certificare le competenze. Ragioni, problemi e aporie." *Professionalità. Rivista di cultura, esperienze e innovazione per la formazione al lavoro*, n° 87: 1-18.
- BRETON, Philippe (2001): *Le culte de l'Internet*. Paris: La Découverte.
- BREUER, Rolf (2006): *La realtà inventata: contributi al costruttivismo*. Milano: Feltrinelli.
- BROWN, Rupert (2005): *Psicologia sociale dei gruppi*. Bologna: Il Mulino.
- BRYMAN, Alan (2012): *Social Research Methods*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- BUONGIORNO, Davide (2009): *Web semantico: lo stato dell'arte*. Tesi di laurea. Università degli Studi di Padova.
- BYRAM, Michael et alii (2009): *Autobiografia degli incontri interculturali. Contesto, concetti e teorie*. Consiglio d'Europa. Divisione delle politiche linguistiche. Marzo: 1-28.
- CAIN, Jeff; POLICASTRI, Anne (2011): "Using Facebook as an informal learning environment." *American journal of pharmaceutical education*, 75(10), 207:1-8.
- CALDERO CORNEJO, Juan Antonio (2016): *Percepción de la (des) cortesía de los actos exhortativos en la adquisición del español por discentes de E/LE*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- CALVANI, Antonio (1998): *Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie. Progettazione formativa e valutazione*. Roma: Carocci.
- CALVANI, Antonio; ROTTA, Mario (1999): *Comunicazione e apprendimento in Internet: didattica costruttivistica in rete*. Trento: Edizioni Erickson.
- CAMARGO RODRÍGUEZ, José Antonio (2001): "Conocer y ser el Paradigma Constructivista." *Praxis*, ISSN 1657, ISSN-e 2389-7856, n° 1: 26-29.

- CANO GARCÍA, María Elena (2008): “La evaluación por competencias en la educación superior.” *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. Vol.12. Universidad de Granada. Granada, España: 1-16.
- CAON, Fabio; LOBASSO, Fabrizio (2009): “L’utilizzo della canzone per la promozione della lingua, della cultura e della letteratura italiana all’estero.” *Studi di Glottodidattica*, 2(1): 54-69.
- CARAMAZZA, Marella *et alii* (2005): “Professioni e metodologie nell’e-learning: profilo evolutivo e indagine su casi recenti.” *Fondazione ISTUD*. Milano: 1-65.
- CARLETTI, Anna; VARANI, Andrea (2005): *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*. Trento: Erickson.
- CASCIANI, Hernán (2005): “El blog en la literatura. Un acercamiento cultural a la blogonovela.” *Telos. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 65: 95-97.
- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Gloria (2007): *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- CASTAÑEDA QUINTERO, Linda (2010): *Aprendizaje con redes sociales: Tejidos educativos para los nuevos entornos*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Eduforma.
- CATULLO, Stefania (2011): *Il web semántico. Un approccio critico verso l’analisi per il sociale*. Tesi di laurea. Università degli Studi Roma Tre.
- CENTRO NAZIONALE PER L’INFORMATICA NELLA PUBBLICA AMMINISTRAZIONE (2007): “I ruoli.” *I Quaderni*, nº 32, aprile: 1-402.
- CHAMARRO LUSAR, Andrés; BERTRÁN MARTÍ, Enric (2016): “Gestión de la privacidad de los perfiles de Facebook de adolescentes.” *Pixel-Bit. Revista de Medios y educación*, nº 48, enero. Universidad de Sevilla: 197-208.

- CHAPELLE, Carol (1998): *Multimedia CALL: lessons to be learned from research on instructed SLA in Language Learning and Technology*. Iowa State University. (Vol.2)
- CHEN, Baiyun; BRYER, Thomas (2012): “Investigating instructional strategies for using social media in formal and informal learning.” *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(1): 87-104.
- CHIAPPINI, Giampaolo; MANCA, Stefania (2006): *L'introduzione delle tecnologie educative nel contesto scolastico italiano*. Genova, 20 settembre: ITD-CNR.
- CHIARI, Giorgio (2011): “Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari.” *Quaderni del Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale*. ISBN ISSN: 1828-955X. N° 57. Trento. Università degli studi di Trento: 1-94.
- CIOFFI, Antonio (2009): *A proposito di Internet e le nuove tecnologie*. Napoli: Università degli Studi Suor Orsola Benincasa.
- COCCIA, Chiara (2012): “E-tutor o E-Teacher? La figura del tutor nella didattica a distanza.” *Rivista Scuola IaD*, n° 5: 1.
- COCCOLI, Mauro; VERCELLI, Gianni; VIVANET, Giuliano (2012): “ Uso dei Semantic Wiki a supporto dell'apprendimento collaborativo.” *TD Tecnologie Didattiche*, 20 (2): 68-74.
- COHEN, Andrew D. (1997): *Developing Pragmatic Ability: Insights from the Accelerated study of Japanese*, in H. M. Cook, K. Hijirida, M. Tahara (eds.), *New Trends and Issues in Teaching Japanese Language and Culture* (Technical Report N° 15), University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center, Honolulu: 133-159.

- COHEN, Andrew D.; OLSHTAIN, E. (1981): “Developing a Measure of Sociocultural Competence: The Case of Apology.” *Language Learning*, 31: 113-134.
- COINU, Marco (2006): “Le teorie del apprendimento.” *Dispensa Didattica per il Corso di Progettazione Didattica per la Formazione a Distanza*. Università “Sapienza” di Roma, AA 2007: 41-44.
- COLOMBO, Maddalena; VARANI, Andrea (2008): *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento*. Bergamo: Edizioni Junior.
- COLONESE, Ercole (2005): “La storia del calcolo.” *Informatica. Introduzione e cenni storici*. Vibo Valentia, 24 ottobre: 1-25.
- CONCHEIRO COELLO, Pilar (2016): “Facebook como espacio de aprendizaje de ELE en el contexto irlandés y su efecto en el proceso de lectoescritura” *REDELE Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera*. ISSN: 1571-4667, n° 28: 1-29.
- CONSIGLIO D’EUROPA (2002): *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia Oxford.
- CONTE, Maria-Elisabeth (1983): *La Pragmatica Linguistica*. In *Intorno alla Linguistica*. Milano: Giacomo Feltrinelli Editore.
- COONAN, Carmel Mary (2006): “La metodologia task-based e CLIL. *Il futuro si chiama CLIL*.” *Una ricerca interregionale sull’insegnamento veicolare, Provincia Autonoma di Trento*: 1-8.
- CORONAS CABRERO, Mariano (2007): “Un blog abierto en vacaciones.” *Aula Libre*, 85: 38-40.

- CORRALES WADE, Kathleen (2009): "Construyendo un segundo idioma: el Constructivismo y la enseñanza del L2." *Zona Próxima*. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación, ISSN 1657-2416, n° 10: 156-167.
- CORREDOR, Cristina (1999): *Filosofía del lenguaje. Una aproximación a las teorías del significado del siglo XX*. Madrid: Visor. Lingüística y conocimiento.
- COSERIU, Eugenio (1985): *El hombre y su lenguaje. Estudios de teoría y metodología lingüística*. Madrid: Gredos.
- CRISTOFORI, Alessandro (2005): "Informatica umanistica e obiettivi didattici." *Storicamente Laboratorio di Storia*. Università di Bologna:1.
- CUCCHIARA, Stefania; VANIN, Luca; AALST, Jan Van (2015): "La valutazione in una comunità che costruisce conoscenza." *QWERTY Rivista Interdisciplinare di Tecnologia Cultura e Formazione*, 6(2): 347-367.
- DABBAGH, Nada; KITSANTAS, Anastasia (2012): "Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning." *The Internet and higher education*, 15(1): 1-6.
- DAMIANO, Elio (2007): *La conoscenza dell'apprendimento*. Milano: Franco Angeli.
- DE PABLOS ORTEGA, Carlos (2006): "La enseñanza de aspectos sociopragmáticos en el aula de ELE." *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*: 515-519.
- DELGADO PINEDA, Miguel (2002): *Herramientas de trabajo en grupo*. Madrid: UNED.
- DI FABIO, Valentina (2012): *Linguistica Cognitiva e análisis retorica: indicazioni per un percorso sulla metafora nella didattica della lingua*. Università di Bologna: Dottorato di Ricerca in Italianistica.

- DI MARTINO, Emilia (2001): “Content and Language Integrated Learning: Resoconto di un’indagine sulle preoccupazioni e le attese dei docenti.” *Studi di Glottodidattica*, n° 1. Università Suor Orsola Benincasa. Napoli: 72-90.
- DI NICOLA, Paola (2008): *La rete: metafora dell’appartenenza. Analisi strutturale e paradigma di rete*. Milano (7ª edizione): FrancoAngeli.
- DI RAUSO, Eugenio; BARRANCO, Rosanna (2010): “Insegnamento integrato: progettazione e gestione.” *Scuola di dottorato in Scienze Pedagogiche, dell’Educazione e della Formazione - Università Scuola di Lingua Italiana per Stranieri, Dipartimento di Scienze Filologiche e Linguistiche - Università di Padova – Palermo*: 1-3.
- DOLCI, Roberto; CELENTIN, Paola (2000): *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*. Progetto Itals Ca’ Foscari. Roma: Bonacci Editori.
- DOWNES, Stephen (2010): “New technology supporting informal learning.” *Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence*, 2(1): 27-33.
- DUNIA, Pepe (1997): *La psicologia di Piaget nella cultura e nella società italiane*. Milano (Vol. 36): FrancoAngeli.
- DURÁN MEDINA, José Francisco (2006): “Weblog ¿sustituto o complemento del foro educativo?” *Icono*, 14: 7.
- ECHEVERRÍA, Javier (2000): *Un mundo virtual*. Barcelona: Plaza & Janés Editores S.A.
- ELLIOT, John (2000): *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIS, Rod (2008): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ERAUT, Michael (2004): “Informal learning in the workplace.” *Studies in Continuing Education*. Vol. 26, n° 2, July: 247-273.

- ESCANDELL VIDAL, María Victoria (2004): “Aportaciones de la Pragmática.”
Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE).
Vademécum para la formación de profesores: 179-197.
- ESCANDELL VIDAL, María Victoria (2008): *Introducción a la Pragmática.*
Barcelona: Ariel Lingüística.
- FARINELLI, Fiorella (2010): “Competenze e opinioni degli insegnanti
sull’introduzione delle TIC nella scuola italiana.” *Programma Education FGA*
Working Paper. Fondazione Giovanni Agnelli, n° 29: 1-27.
- FERNÁNDEZ VALDOR, Julia (2006): *Didactired.* Madrid: Sm.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (2003): *Propuesta curricular y marco común europeo de*
referencia: desarrollo por tareas (Vol. 5). Madrid: Editorial Edinumen.
- FEWKES, Aaron; MCCABE, Mike (2012): “Facebook: Learning tool or distraction?”
Journal of Digital Learning in Teacher Education, 28(3): 92-98.
- FILOGRASSO, Nando; TRAVAGLINI, Roberto (2007): *Piaget e l’educazione della*
mente. Milano (Vol. 81): FrancoAngeli.
- FIorentino, Giuliana (2010): “Forme di scrittura in rete: dal web 1.0 al web 2.0.”
Accademia.edu. Università degli Studi del Molise: 1-16.
- FORNARA, Fabrizio (2010): “Microtextos ubicuos: Twitter y la práctica constante de
la L2.” *ASELE.* Salamanca: 1049-1060.
- FRANCHINI, Roberto (2014): “The Flipped Classroom (le classi capovolte).”
Rassegna CNOS, 1: 83-98.
- FUMERO, Antonio; SÁENZ VACAS, Fernando (2010): “Blog: en la vanguardia de la
nueva generación web.” *Telos. Cuadernos de Comunicación e Innovación.* 83:
43-49.

- GALLIANI, Luciano (2009): “Formazione degli insegnanti e competenze nelle tecnologie della comunicazione educativa.” *Italian Journal of Education Research*, n° 2-3: 93-103.
- GANINO, Giovanni (2009): *Immagini per la didattica. Metodologie e tecnologie dell’audiovisivo digitale*. Roma: Anicia.
- GARASSINI, Maria Elena (2007): “Diseño de un software para el aprendizaje de la lengua escrita desde un enfoque comunicativo funcional.” *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, n° 30, julio. Universidad de Sevilla: 49-60.
- GARAY, Urtza; Luján, Carmen; Etxebarria, Aintzane (2013): “El empleo de herramientas de la Web 2.0 para el desarrollo de estrategias cognitivas: un estudio comparativo”. *Porta Linguarum*, 20 (6): 169-180.
- GARAYZÁBAL HEINZE, Elena; CODESIDO GARCÍA, Ana Isabel (2015): *Fundamentos de Psicología lingüística*. Madrid: Editorial Síntesis.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro (2000): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- GARDNER, Howard (1994): *Intelligenze multiple*. Milano: Anabasi.
- GATTICO, Emilio (2015): *Epistemologia genetica e costruttivismo*. Roma: Studium.
- GENTILE, Maurizio *et alii* (2012): “Soluzioni e tecnologie didattiche”. *Indire. Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa*. 12 dicembre: 1.
- GODEZZI, J.C. (1998): “Cultura de paz, bilingüismo e interculturalidad.” *Miray-Boletín de la Comisión Peruana de Cooperación con la UNESCO*. Lima. Ministerio de Educación: 19-22.

- GODWIN-JONES, Robert (2003): "Emerging technologies. Blogs and wikis: Environments for on-line collaboration." *Language Learning & Technology*. Maggio. Vol. 7, nº 2: 1.
- GOLDSTEIN, Ben (2013): *El uso de imágenes como recurso didáctico*. Madrid: Edinumen.
- GÓMEZ GRANEL, Carmen; COLL SALVADOR, César (1994): "De qué hablamos cuando *hablamos* de constructivismo." *Cuadernos de Pedagogía*. Enero: 1-7.
- GONZÁLEZ F., Yadrí Margo; MAYORA P., Carlos Alberto (2013): "Percepciones de estudiantes de bachillerato sobre el uso de una red social para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: una investigación acción." *Anales de la Universidad Metropolitana*, nº 2. Vol. 13: 65-90.
- GONZÁLEZ NIETO, Luis (2001): "Teoría lingüística y enseñanza de la lengua." *Filosofía*. 3: 3-3.
- GONZÁLEZ ROMANO, Juan Antonio (2007): "Internet en el área de Lengua Castellana y Literatura en secundaria: "el blog" y su aprovechamiento didáctico." *Aula de encuentro. Revista de Investigación y Comunicación de Experiencias Educativas*, 10: 49-57.
- GRANDE ALIJA, Francisco Javier (2005): "La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales." *ASELE, Actas* (16): 332-342.
- GUARDA, Marta (2012): "La comunicazione mediata dal computer nella didattica delle lingue straniere." *Journal of e-Learning and Knowledge Society*. ISSN: 1826-6223, e-ISSN: 1971-8829. Italian Edition, nº 3. Vol. 8: 17-30.
- GUAZZIERI, Annalera (2009): "CLIL e apprendimento cooperativo." *Studi di Glottodidattica* 3.2: 48-72.

- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador (2006): “Ejercitarás la competencia pragmática.”
In *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Servicio de Publicaciones: 25-44.
- HARO OLLÉ, Juan José de (2010): *Redes sociales para la educación*. Madrid: Anaya.
- HERRERA, Francisco (2012): “Aprendizaje en red y actividades digitales significativas.” *Mosaico* 28. Conserjería de Educación de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.
- HIGUERAS GARCÍA, Marta (2000): *Como elaborar materiales para Internet, para la enseñanza de español con fines específicos*. Madrid: Centro Virtual Cervantes.
- HILGAR, Ernest; BOWER, Gordon (1971): *Le teorie dell'apprendimento*. Milano: FrancoAngeli.
- HYMES, Dell (1964): “Introduction: toward ethnographies of communication.” In P.P. Giglioli (ed.) 1972: 21-44.
- HYMES, Dell (1981): *Fondamenti di sociolinguistica. Un approccio etnografico*. Bologna: Zanichelli.
- IMPEDOVO, Maria Antonietta (2011): “Mobile learning and activity theory.” *Journal of e-Learning and Knowledge Society-Italian Version (until 2012)*, 7(2): 109-114.
- JONASSEN, David (1994): “Thinking technology: toward a constructivistic designo model.” *Educational technology*, nº 34:32-34.
- JORRÍN ABELLÁN, Iván; ANGUITA MARTÍNEZ, Rocío et alii (2007): “Lo que el ojo no ve: un estudio de caso basado en procesos de indagación co (wiki) laborativos.” *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 110, 2: 75-96.

- JUAN LÁZARO, Olga (2009): “Web 2.0, comunicación y material didáctico digital para el aprendizaje del español: el Aula Virtual de Español del Instituto Cervantes y su actualización.” *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. 47 (2) II Sem. Concepción (Chile): 13-34.
- KABILAN, Muhammad Kamarul; AHMAD, Norlida; ABIDIN, Mohamad Jafre Zainol (2010): “Facebook: An online environment for learning of English in institutions of higher education?” *The Internet and higher education*, 13(4):179-187.
- KIRKPATRICK, Donald (1994): *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. San Francisco: Berret-Koehler.
- KNOWLES, Malcolm (1993): *Quando l'adulto impara, pedagogia e andragogia*. Milano: Franco Angeli.
- KOLB, David (1984): *Experiential Learning*. New York: Englewood Cliffs.
- KRASHEN, Stephen (1982): *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- LAMPE, Cliff *et alii* (2011): “Student use of Facebook for organizing collaborative classroom activities.” *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 6(3): 329-347.
- LANDI, Silvia (2013): “Il mondo della scuola e le nuove tecnologie tra realtà e future.” Elaborazioni dati a cura di Adiconsum. *Settore Scuola e Ricerca*: 1-72.
- LANDOLFI, Liliana (2002): “Autonomia e didattica delle lingue.” *L'apprendimento autonomo delle lingue straniere: filosofia e attuazione nell'università italiana*: 73.
- LANDRISCINA, Franco (2013): “Simulation-Based Learning: questioni aperte e linee guida per un uso didatticamente efficace della simulazione.” *Form@re. Open Journal per la formaaazione in rete*, 2(13): 68-76.

- LANDRISCINA, Franco (2012): “Didattica delle immagini: dall’informazione ai modelli mentali.” *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 12(80): 27-34.
- LAUFER, Batia (2000): “Avoidance of idioms in a second language: The effect of L1-L2 degree of similarity.” *Studia Linguistica*, 54 (2): 186-196.
- LAVINIO, Cristina (2004): *Comunicazione e linguaggi disciplinari per una’educazione linguistica trasversale*. Roma: Carocci.
- LET it FLY LEARNING EDUCATION AND TRAINING IN THE FOREIGN LANGUAGES IN ITALY (2006): *Efficacia delle TIC e delle metodologie non tradizionali nell’apprendimento delle lingue*. Napoli: Unione europea. Fondo sociale europeo e Ministero del lavoro e della Previdenza Sociale.
- LIDDICOAT, Anthony J.; CROZET, Chantal (2001): *Acquiring French Interactional Norms through Instruction*, in K. R. Rose, G. Kasper (eds.), *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge University Press. Cambridge: 125-144.
- LITTLEMORE, Jeannette; LOW, Graham (2006): “Metaphoric competence, second language learning and communicative language ability.” *Applied Linguistics*, 27 (2): 268-294.
- LOCASTRO, V. (1997): “Pedagogical Intervention and Pragmatic Development.” *Applied Language Learning*, 8: 75-109.
- LODRINI, Tarcisio (2002): *Didattica costruttivista e ipermedia*. Milano: Franco Angeli.
- LOMBARDI, Giulia (2016): “Utilizzo della realtà aumentata nella didattica dell’italiano L2”. *Italiano Linguadue. Università degli Studi di Milano*. ISSN: 2037-3597. Vol. 8, n° 1: 1-21.

- LONG, Michael H. (2005): *Seconds Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MAC LUHAN, Marshall (2001): *Gli strumenti del comunicare*. Università degli studi di Genova. Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria. Tecnologie dell'Istruzione e dell'Apprendimento.
- MADGE, Clare; MEEK, Julia; WELLENS, Jane; HOOLEY, Tristram (2009): "Facebook, social integration and informal learning at university: It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work." *Learning, Media and Technology*, 34(2): 141-155.
- MAGGINI, Massimo (2001): "Uso delle nuove tecnologie dell'insegnamento dell'Italiano L2." *Fragmentos*, n° 21: 11-23.
- MAGLIONI, Maurizio, BISCARO, Fabio. (2014). *La classe capovolta. Innovare la didattica con il flipped classroom*. Trento: Erickson.
- MANCA, Stefania; RANIERI, Maria (2013): "Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology-enhanced learning environment." *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(6): 487-504.
- MANDRIOLI, Dino (1988): *Elementi di informatica*. Milano: McGraw-Hill Libri Italia. srl.
- MARAGLIANO, Roberto (1998): *Tre ipertesti su multimedialità e formazione*. Bari: Laterza.
- MARCH, J.R (1991): "How decisions happen in organization." *Human-Computer Interaction*, 6: 95-117.
- MARIANI, Luciano (2010): "Attitudini e atteggiamenti nell'apprendimento linguistico." *Italiano LinguaDue*, 2(1): 253-270.

- MARIANI, Luciano (2010): *Saper apprendere: atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per Insegnare e imparare*. Padova: Libreriauniversitaria.it edizioni.
- MARTÍN BOSQUE CEA, Adelaida; MEJÍAS CARAVACA, María de los Ángeles (2016): “El aprendizaje autónomo del estudiante de ELE en las redes sociales.” *ASELE*: 1165-1176.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, José Manuel (2007): “El blog como fenómeno semiótico.” *Tonos digitales. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*. ISSN: 1577-6921, 13: 1.
- MAZER, Joseph P.; MURPHY, Richard E.; SIMONDS, Cheri J. (2007): “I’ll see you on Facebook: The effects of computer-mediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning, and classroom climate.” *Communication Education*, 56(1): 1-17.
- MAZMAN, Sacide Güzin; USLU, Yasemin Koçak (2010): “Modeling educational usage of Facebook.” *Computers & Education*, 55(2): 444-453.
- MERCURIO, Marco; TORRE, Ilaria; TORSARI, Simone (2011): “MM-learning e personalizzazione nell’apprendimento delle lingue straniere.” *Atti del Convegno Didattica*: 1-10.
- MEYER, Melissa (1991): “Developing transcultural competence: Case studies of advanced foreign Language learners.” *Multilingual Matters*: 136-158.
- MEYROWITZ, Joshua (1985): *No Sense of Place. The Impact of Electronic Media on Social Behavior*. New York: Oxford University Press, tr. it. (1995): *Oltre il senso del luogo. L’impatto dei media elettronici sul comportamento sociale*. Bologna: Baskerville.
- MILLER, George; GALANTER, Eugene; PRIBRAM, Karl (1960): *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt, Rinehart & Wilson.

- MINISTERIO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA
(2013): *Scuole più sicure e spazi di apprendimento al passo con l'innovazione*,
11 aprile: 1-68.
- MOLINA, José Luis (2013): *Análisis de Redes sociales*. Máster oficial Investigación
Etnográfica, Teoría Antropológica y Comparación Transcultural. Universitat
Autònoma de Barcelona.
- MONTEDORO, Chiara (2004): "E-tutor: evoluzioni in atto ed implicazioni nel
panorama formativo". *ISFOL Area Sperimentazione Formativa*. Rapporto finale
di Ricerca: 1-94.
- MONTES HERNÁNDEZ, Alma Laura; CONAWAY ARROYO, Lisa Marie (2016):
"El papel del profesor en la incorporación de las redes sociales en el aula
tradicional." *ASELE*. Logroño: 723-732.
- MORETTI, Bruno (2015): *Imparare dagli errori. Gli sbagli come conseguenza del
rapporto tra gli esseri umani e le loro lingue*. In *La didattica dell'italiano.
Problemi e prospettive* (a cura di Marcello Ostinelli). Locarno: Edizione del
Dipartimento Formazione e Apprendimento Scuola Universitaria Professionale
della Svizzera Italiana: 7-13.
- MOUNIN, Georges (1970): *Introduction à la sémiologie*. París: Les Éditions de Minuit,
tr. es. *Introducción a la semiología*. Barcelona: Anagrama.
- MUÑOZ, Carmen (2000): *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.
- MUSIANI, Francesca (2010): "Dalla ricerca all'insegnamento (il passo è breve).
Tecnoscienza. Italian Journal of Science & Technology Studies, n° 1 (2): 165-
184.
- NAVARRO FUENTES, Carlos; GÓMEZ ZERMEÑO, Marcela; GARCÍA VÁZQUEZ,
Nancy (2014): "Comunidades de aprendizaje y redes sociales: una estrategia

- para promover la interculturalidad y la identidad.” *Cuadernos Interculturales*, 22. Vol. 1. Universidad de Playa Ancha. Viña del Mar. Chile: 61-74.
- NIGRIS, Elisabetta (2003): *Didattica generale*. Milano: Guerini.
- NOVAK, Joseph D. (2001): *L'apprendimento significativo*. Torino: Erickson.
- NUZZO, Elena; BETTONI, Camilla (2011): “Insegnamento mirato in varietà avanzate d'italiano L2: una sperimentazione didattica nel quadro della Teoria della Processabilità.” *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, XI, I-2: 33-47.
- NUZZO, Elena; GAUCI, Phyllisienne (2012): *Insegnare la pragmatica in italiano L2*. Roma: Carocci.
- ORLANDI, Tito (1990): *Informatica umanistica*. Roma: La nuova Italia scientifica.
- OROZCO, Carlos Enrique (2005): “¿Medir lo inmensurable? Evaluar el aprendizaje en ambientes informales.” *Sinéctica*, 26: 95-97.
- PARKINSON DE SAZ, Sara M. (1980): *La lingüística y la enseñanza de las lenguas. Teoría y práctica*. Madrid: Empeño 14.
- PARRA CASTRILLÓN, Eucario (2010): “Las redes sociales de Internet: también dentro de los hábitos de los estudiantes universitarios.” *Tendencias*. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y administrativas de la Universidad de Nariño. Vol. XI, nº 2, 2do. Semestre: 193-207.
- PARRET, Hermann (1983): *Semiotics and Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.
- PASTOR CESTEROS, Susana (2006): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Publicaciones Universidad de Alicante.
- PEÑA PASCUAL, Iranzu (2011): “Elaboración y uso de un grupo de Facebook como medio de análisis de necesidades de forma previa a un curso presencial.” *ASELE*: 717-728.

- PERALES LÓPEZ, José César; ROMERO BARRIGA, Juan Francisco (2005):
“Procesamiento conjunto de lenguaje e imágenes en contextos didácticos: Una aproximación cognitiva.” *Anales de psicología*, 21(1): 129-147.
- PÉREZ LATRE, Francisco Javier (2010) “Las nuevas redes sociales, ¿moda o revolución?” *Nuestro Tiempo*. Universidad de Navarra: 1.
- PERSICO, Donatella ET AL II (2003): “TD e formazione iniziale degli insegnanti.” *Numero tematico di TD* (29): 1.
- PIAGET, Jean (1976): *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*. Firenze: Giunti Barbera.
- PINA, Antonio Bartolomé (2004): “Blended learning. Conceptos básicos.” *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23: 7-23.
- PORTO REQUEJO, María Dolores; MANCHO BARÉS, Guzmán; PENA DÍAZ, Carmen (2008): “Evaluación de actividades en soporte wiki implementadas en asignaturas de Inglés especializado en la Universidad de Alcalá.” *Researching and teaching specialized languages, new contexts, new challenges. Universidad de Murcia. Servicio de publicaciones*: 1.
- POSTMAN, Neil (1984): *La scomparsa dell’infanzia. Ecologia delle età della vita*. Roma: Armando Editore.
- PRISCITELLI, Alejandro, ADAIME, Iván, BINDER, Inés (2010): *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Buenos Aires: Ariel.
- QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LE LINGUE (2002): *Apprendimento, insegnamento, valutazione*. R.C.S. Scuola S.P.A. Milano: La Nuova Italia-Oxford.

- RACTHAM, Peter; FIRPO, Daniel (2011): "Using social networking technology to enhance learning in higher education: A case study using Facebook." *System Sciences (HICSS), 2011 44th Hawaii International Conference on. IEEE*: 1-10.
- RANGEL BACA, Adriana (2015): "Competencias docentes digitales: propuesta de un perfil." *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, nº 46, enero-junio. Universidad de Sevilla: 235-248.
- REPETTO, Manuela (2005): *Insegnanti europei e nuove tecnologie per l'educazione. Lo stato attuale sulla formazione iniziale ed in servizio dei docenti nell'utilizzo delle IC per l'educazione in Europa*. CNR. Istituto Tecnologie Didattiche N° 3.
- RICHARDS, Jack; LOCKHART, Charles (2008): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.
- RISAGER, Karen (1998): "Language teaching and the process of European integration". *Language Learning Intercultural Perspective*. Cambridge: CUP: 242-254.
- RIVERA MUÑOZ, José Luis (2004): "El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes." *Investigación Educativa*, 8(14): 47-52.
- RIVOLTELLA, Pier Cesare (2003): *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line. Società e didattica i Internet*. Trento: Erickson.
- RODERA BERMÚDEZ, Ana María (2011): "Reseña sobre "El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje." *Revista de Universidad y sociedad del Conocimiento*. Madrid: 165-169.
- ROMÁN- GRAVÁN, Pedro; MARTÍN GUTIÉRREZ, Ángela (2014): "Las redes sociales como herramientas para la adquisición de competencias en la

- universidad: los códigos QR a través de Facebook. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, nº 1 (2): 27-42.
- ROSSI, Pier Giuseppe (2003): *Ambienti di apprendimento on-line. Tecnologie Apprendimento e Formazione Continua degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- ROSSI, Pier Giuseppe *et alii* (2006): “L’e-portfolio come strumento per la costruzione dell’identità.” *Informations, Savoirs, Décisions, Médiations*, 25, 348: 1-9.
- RUIPÉREZ GARCÍA, Germán; GARCÍA CABRERO, José Carlos (2012): “Aprendizaje de lenguas modernas basado en redes sociales.” *Estudios sobre el Mensaje Periodístico* 827, nº especial noviembre. Vol. 18: 821-827.
- RUIZ GURILLO, Leonor (2008): “Las representaciones en el español hablado.” *Spanish in context*, 5 (1): 40-63.
- SALINAS, Jesús; MARÍN, Victoria (2015): “Pasado, presente y futuro del microlearning como estrategia para el desarrollo profesional.” *Campus Virtuales*, 3 (2): 46-61.
- SANCASSANI, Susanna *et alii* (2011): *E-Collaboration Il senso della Rete. Metodi e strumenti per la collaborazione online*. Milano: Apogeo.
- SÁNCHEZ LOBATO, Jesús (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (1993): *Hacia un método integral. Estudio analítico*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (2000): *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.

- SANTALUCIA, Diego (2015): “Competenza digitale e glottotecnologie per l’insegnante di italiano L2/LS.” *Italiano LinguaDue*, n° 1: 157-183.
- SANTALUCIA, Diego (2015): “Competenza digitale e glottotecnologie per l’insegnante di italiano L2/LS.” *Italiano LinguaDue*, n° 1: 157-183.
- SANTIPOLO, Matteo (2003): “Glottodidattica socio-variazionale dell’italiano come LS. L’approccio socio-glottodidattico.” Roberto Dolci, Paola Celentin (red). *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*: 33-41.
- SANTORO, Elisabetta; VEDDER, Ineke (2016): *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*. Firenze: Franco Cesati Editore.
- SANZ ESBRI, Jesús; GIL BELTRÁN, José Manuel *et alii* (2007): “El wiki de la orientación y el asesoramiento vocacional.” *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18, 2: 255-271.
- SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte (1987): *Pragmática lingüística*. Madrid: Gredos.
- SCLAVI, Marianella (2003): *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Bruno Mondadori.
- SEARLE, John (1994): *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- SEARLE, John R. (1978): *Per una tassonomia degli atti illocutori*, in M. Sbisà (a cura di). *Gli atti linguistici*. Milano: Feltrinelli: 168-198.
- SEARLE, John Rogers (1995): *The construction of social reality*. New York: Free Press.
- SELWYN, Neil (2007): “Web 2.0 applications as alternative environments for informal learning-a critical review.” *Paper for CERI-KERIS International Expert Meeting on ICT and Educational Performance*: 1-10.

- SEQUERO, María; VENTURA, Jorge (2015): “El empleo de twitter y facebook en la enseñanza de ELE para la construcción de un entorno de aprendizaje basado en las necesidades del alumno.” *ASELE*: 995-1000.
- SERRA BORNETO, Carlo (1998): *C'era una volta il metodo*. Roma: Carocci.
- SERRAGIOTTO, Graziano (2009): *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- SERRANO GONZÁLEZ-TEJERO, José Manuel; PONS PARRA, Rosa María (2011): “El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación.” *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, nº 1. Vol. 13. Universidad Autónoma de Baja California Ensenada. México: 1-27.
- SEUNGHEE, Jin (2015): “Using facebook to Promote Korean EFL learners’ Intercultural Competence.” *Language Learning & Technology*, 19 (3): 38-51.
- SICOLO, Sabrina; MARTÍNEZ, Umberto (2007): “Lavorare con le nanotecnologie.”
- SIEMENS, George (2010): *Conociendo el conocimiento*. León: Ediciones Nodos Ele.
- SILIBERTI, Angelamaria (2011): “Propuesta de un modelo de innovación docente aplicado a la enseñanza del italiano como lengua extranjera.” *Hekademos: Revista Educativa Digital*. ISSN-e 1989-3558, nº 8: 91-102.
- SILVA, Cecilia (2013): “Definición y estrategias de la dimensión intercultural en el aula de ELE.” *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE*: 827-835.
- SKINNER, Burrhus Frederic (1968): *The Technology of Teaching*. New York: Appleton-Century-Crfts.
- SPAGNOLO, Filippo (2001): “La Ricerca in Didattica nel lavoro dell’aula.” *Atti Convegno Nazionale La Scuola, L’Autonomia, La Ricerca* (a cura di F. Riotta) Palermo. IRRSAE-Sicilia: 141-147.

- SPINA, Stefania (1998): "L'uso di Internet nella didattica delle lingue straniere. Problemi e prospettive." Atti del Convegno Nir-it: 1-13.
- SPYCHALA, Malgorzata (2013): "La evaluación y autoevaluación de la expresión oral y escrita: nuevas propuestas didácticas elaboradas y realizadas en Polonia durante las Olimpiadas Nacionales de Español como Lengua Extranjera 2010-20131." Universidad Adam Mickiewicz, Poznan, Polonia. *ASELE*: 697-709.
- SPYCHALA, Malgorzata; HADÁS, Justyna (2013): "El desarrollo de la competencia intercultural: propuestas didácticas realizadas durante la II Olimpiada de Español en Polonia". Polonia: Universidad Adam Mickiewicz. *ASELE*: 862-873.
- TAKAHASHI, S. (1996): "Pragmatic Transferability." *Studies in Second language Acquisition*, 18: 189-223.
- TESSATO, Fiorino (2014): "Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione". *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 10(1): 105-120.
- THOMPSON, John Brookshire (1995): *The Media and Modernity. A Social Theory of the Media*. Cambridge: Polity Press, tr. it. (1998): *Mezzi di Comunicazione e modernità. Una teoria sociale dei media*. Bologna: Il Mulino.
- TOLEDO VEGA, Gloria (2011): *Adquisición pragmática en aprendientes de Español como Lengua Extranjera*. Tesis doctoral dirigida por Emilio Ridruejo y Carmen Hoyos. Universidad de Valladolid. Facultad de Filosofía y Letras. Programa de Doctorado en Filología Hispánica.
- TOMASELLO, Michael (2013): *Los orígenes de la comunicación humana*. Buenos Aires: Katz Editores.
- TONI, Benedetta (2010): "Competenze e compiti nel curricolo plurilingue." *Lingue Comunitarie*: 7-18.

- TORRES RÍOS, Lola (2007): “Web 2.0 y didáctica de lenguas: un punto de encuentro.” *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional de Didáctica de las Lenguas y sus Culturas*, 16: 27-35.
- TRAMULLAZ SAZ, Jesús; GARRIDO PICAZO, Piedad (2009): “Organización de información y herramientas wiki: aplicaciones de ontologías en wikis semánticos.” *Nuevas perspectivas para la difusión y organización del conocimiento: actas del congreso. Universidad Politécnica de Valencia. Servicio de publicaciones*, 1: 605-612.
- TRENCHS PARERA, Mireia (2001): *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*. Lleida: Milenio.
- TRINCHERO, Roberto (2006): *Valutare l'apprendimento nell'e-learning: dalle abilità alle competenze*. Vol. 5. Trento: Edizioni Ericksson.
- TRINCHERO, Roberto (2014): *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*. Trento: Erickson.
- TRUJILLO TORRES, Juan Manuel; CÁCERES RECHE, María Pilar (2010): “Análisis de las Redes Sociales mediante la visión de la Comunidad Educativa desde una Perspectiva Micropolítica.” *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, nº 3. Vol. 8. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid: 79-95.
- TRUJILLO TORRES, Juan Manuel; CÁCERES RECHE, María Pilar *et alii* (2011): “Aprendizaje cooperativo en entornos virtuales. El proyecto Redes Educativas y Organizativas Interuniversitarias.” *EDUCAR*, 1. Vol. 47. Universitat Autònoma de Barcelona: 95-119.
- TUCCI, Viviana; ANTONIETTI, Alessandro (2009): “Che cosa comporta introdurre nuove tecnologie a scuola: un modello.” *TD-Tecnologie didattiche*, nº 48: 16-21.

- TURKLE, Sherry (1999): *What are thinking about when we are thinking about computers?* in M. Baglioli (a cura di), *The Science Studies Reader*. New York: Routledge.
- VALIATHAN, Purnima (2002): "Blended learning models." *Learning circuits*, 3.8: 1-4.
- VAN DE CASTEELE, An (2011): "¿Cómo enseñar una pragmática del texto a estudiantes de ELE?" in "Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje de español L2-LE." *Asociación para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera*: 903-916.
- VAN DIJK, Jeun A. (2011): *Sociedad y discurso. Cómo influyen los contextos sociales sobre el texto y la comunicación*. Barcelona: Gedisa.
- VARANI, Andrea (2002): "Didattica costruttivista e Tecnologie dell'informazione e della comunicazione: una sinergia potente." *Calls For Comments*: 1-14.
- VARISCO, Bianca Maria (2002): *Costruttivismo socio-culturale*. Roma: Carocci.
- VÁZQUEZ CANO, Esteban; SEVILLANO GARCÍA, María Luisa (2011): *Educadores en red. Elaboración y edición de materiales audiovisuales para la enseñanza*. Madrid: Ediciones Académicas (UNED).
- VÁZQUEZ, Graciela (2008): "De la corrección de errores a la evaluación de las competencias: impacto de la evaluación sobre las personas y la sociedad." *XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Centro Virtual Cervantes: 45-55
- VILLOTA, Omar (2006): *Redes del conocimiento y la creatividad. Cultura mediática. Internet y Televisión. Crítica y creatividad*. Bogotá: CEDAL.
- VINAGRE LARAJEIRA, Margarita (2010): *Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*. Madrid: Síntesis.

- VIVIAN, Rebecca (2011): “University students’ informal learning practices using Facebook: help or hindrance?” *Enhancing learning through technology. Education unplugged mobile technologies and web 2.0*: 254-267.
- VYGOTSKJI, Lev (1980): *Il processo cognitivo*. Torino: Boringheri.
- VYGOTSKJI, Lev (2001): *Studi sulla storia del comportamento*. Bari: Laterza.
- WARSCHAUER, Mark; HEALEY, Deborah (1998): “Computers and language learning: An overview.” *Language teaching*, 31(2): 57-71.
- WATZLAWICK, Paul (2006): *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*. Milano: Feltrinelli.
- WEINBERGER, David (2002): *Small Pieces Looseley Joined*, trad. it. Milano: Arcipelago Web, Sperling & Kupfer.
- WENGER, Etienne (1998): *Communities of practise. Learning meaning and identity*. Cambridge: University Press, tr. it. (2007): *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- WHITE, Cynthia (2003): *Language Learning in Distance Education*. Nueva York: Cambridge University Press.
- WHITNEY, William Dwight (1990): *La vita e lo sviluppo del linguaggio*. Milano: Rizzoli.
- WONG, Lung – Hsiang; CHAI, Ching Sing; AW, Guar Poh (2017): “Seamless Language Learning: Second Language Learning with Social Media/Aprendizaje de idiomas “sin costuras”: Aprendizaje de segundas lenguas y redes sociales.” *Comunicar*, 25(50): 9-20.
- YUS RAMOS, Francisco (1997): *Cooperación y relevancia. Dos aproximaciones pragmáticas a la interpretación*. Alicante: Universidad de Alicante.

ZHANG, Dongsong *et alii* (2004): "Can e-learning replace classroom learning?"

Communications of the ACM, 47(5): 75-79.

SITOGRAFIA

ANDERSON, Pau (2007): *What is Web 2.0.? Ideas, technologies and implications for education* in JISC.

[<http://21stcenturywalton.pbworks.com/f/What%20is%20Web%202.0.pdf>;
30/04/2018].

ARMELLINI, Guido (1998): *Miseria e nobiltà nella valutazione* in Cespbo.it.

[<https://scholar.google.it/scholar?hl=it&q=Miseria+e+nobilt%C3%A0+della+valutazione+Guido+Armellini&btnG=&lr=>; 21/04/2018].

BEDINI, Serena; BALÒ, Roberto (2008): *Gli usi didattici del Wiki per l'apprendimento*

collaborativo e cooperativo nell'italiano L2/LS: L'esempio di Adgwiki in Laboratorio itals Italiano come Lingua Straniera. [<http://www.itals.it/gli-usi-didattici-del-wiki-lapprendimento-collaborativo-e-cooperativo-nellitaliano-l2ls-lesempio-di>; 14/02/2018].

BOTICARIO, Jesús G. *et alii* (2004). *ALF: un entorno abierto para el desarrollo de*

comunidades virtuales de trabajo y cursos adaptados a la educación superior in UNED. [<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:96/boticario.pdf>;
28/04/2018].

BOTTARI, Norberto (2012): *Insegnare senza insegnanti. A cosa possono servire le*

TIC? in ReteScuole.

[<http://www.oxydiane.net/politiche-scolastiche-politiques/insegnanti-enseignants/article/nuove-tecnologie-invece-che>; 06/03/2018].

BRAGA, Michela (2011): *Tecnologie informatiche e didattica: una sfida aperta* in

www.lavoce.info.

- [https://lapoesiaelospirito.files.wordpress.com/2011/02/cap3_tecnologie_informatiche_e_didattica-1296231438.pdf; 18/01/2018].
- CARAMAZZA, Marella *et alii* (2005). *Professioni e metodologie nell'e-learning: profilo evolutivo e indagine su casi recenti* in ISTUD.
- [http://service.istud.it/up_media/ricerche/equal_elearning.pdf; 20-05-2018].
- CERAVOLO, Paolo (2006): *Che cos'è e a cosa serve il Web Semantico* in HTML. it.
- [<http://www.html.it/articoli/cos-e-a-cosa-serve-il-web-semantic-1/>; 07/02/2018].
- CERAVOLO, Paolo (2006): *I linguaggi del Web Semantico* in HTML. it.
- [<http://www.html.it/articoli/i-linguaggi-del-web-semantic-1/>; 12/02/2018].
- CERAVOLO, Paolo (2006): *Costruiamo le ontologie per il Web Semantico*, in HTML. it.[<http://www.html.it/articoli/costruiamo-le-ontologie-per-il-web-semantic-1/>; 18/02/2018].
- CELAURO, Maria *et alii* (2008-2009): *Dal fumetto al podcast, processi di mediazione* in Indire. Corso di Formazione Poseidon.
- [http://risorsedocentipon.indire.it/offerta_formativa/c/index.php?action=copertina&lms_id=503; 24/01/2018].
- CHIARI, Isabella (2011): *Traduzione automática* in Xla Tangente.
- [http://www.alphabit.net/Chiari_31_33_XlaTangente_26.pdf; 24/04/2018].
- CHIPA, Stefania (2004): *I blog come strumenti didattici* in Indire.
- [<http://www.bdp.it/content/index.php?action=read&id=1162>; 9/05/2018].
- COLESSO, Walter (2012): *Verso le valutazioni della mente: la co-valutazione formativa*.
- [https://www.researchgate.net/publication/323615884_Verso_le_valutazioni_della_mente_la_co-valutazione_formativa; 20/03/2018].

CONSIGLIO D'EUROPA (2006): *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'Unione Europea* in Indire.

[http://www.indire.it/db/docsrv/PDF/raccomandazione_europea.pdf; 2/02/2018].

COZZA, Guido (2015): *Alla ricerca della didattica Learning by Doing* in aedu.tech.

[<http://www.aedu.tech/alla-scoperta-della-didattica-learning-by-doing/>;
2/05/2018].

CURCI, Anna Maria; DELL'ASCENZA, Carmen (2009): *Per una didattica del plurilinguismo dal capitolo 5 del Quadro comune europeo di riferimento: le competenze di chi apprende e usa la lingua* in Capitolo 5 del Quadro Europeo di Riferimento.

[https://muttercourage.files.wordpress.com/2009/11/osservazioni_cap5_qc]er.pdf; 9/05/2018].

CRUZ- PIÑOL, Mar (1999): *La red hispanohablante. La Internet y la enseñanza del español como lengua extranjera* in Espéculo

[http://webs.ucm.es/info/especulo/numero13/int_hisp.html; 13/04/2018].

CRUZ – PIÑOL, MAR (2004): *Presencia (y ausencia) de los hipermedios y de los géneros electrónicos en las Webs para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE)* in RedELE.

[http://www.sgci.mec.es/redele/revista/pdf/cruz_pinol.pdf; 10/01/2018].

CRUZ – PIÑOL, Mar (2005): *Experiencias de uso de las TIC en el marco de la enseñanza presencial del E/LE* in Encuentro práctico ELE, Barcelona.

[<http://encuentro-practico.com/blog/2005/11/experiencias-de-uso-de-las-tic-en-el.html>; 15/01/2018].

DAL WEB 2.0 AL WEB 3.0 FINO AL WEB 4.0 (2012) in Not Marketing Not.

[<http://www.notmarketingnot.com/articulo.php?ID=1>; 18/01/2018].

- DE LAURENTIIS, Nicola (2013): *Parole senza frontiere* in
[\http://for.indire.it/global_lms/uploads/pon_lingue1011/908.pdf; 25/01/2018].
- DEWEY, John: *Learning by Doing*, in Arteweb.eu.
[\http://www.arteweb.eu/Archimedia/PAS/sito/John%20Dewey.pdf; 2/11/2018].
- DORATI, Antonella; COSTANTINI Stefania (2001): *Approcci al Web Semantico* in
 Websemantico.[\[http://www.websemantico.org/articoli/approcciwebsemantico.ph
 p#](http://www.websemantico.org/articoli/approcciwebsemantico.php#); 23/04/2018].
- E-LEARNING 2.0: OLTRE I CONFINI DELL'APPRENDIMENTO*
 in [matematicamente.it](http://www.matematicamente.it).[\[http://www.matematicamente.it/tesi-didattica/Romano-
 E-learning2.pdf](http://www.matematicamente.it/tesi-didattica/Romano-E-learning2.pdf); 05/02/2018].
- EPIFANI, Francesco (2009): *Il Web semantico* in Slideshare.
[\[http://www.slideshare.net/stefanoepifani/dispensa-5-il-web-
 semantico?src=embed](http://www.slideshare.net/stefanoepifani/dispensa-5-il-web-semantico?src=embed); 13/05/2018].
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (2007): *Evaluación de la competencia comunicativa,
 desarrollo curricular y MCERL in II Congreso de FIAPE, Granada.*
[\[http://www. mec.
 es/redele/Biblioteca2007/FIAPEII/PonenciaSonsolesFernandez](http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/FIAPEII/PonenciaSonsolesFernandez); 20/03/2018].
- FICARA, Aldo (2009): *Esperienza di nanotecnologia nella scuola secondaria* in Agora
 Vox.[\https://www.agoravox.it/Esperienza-di-nanotecnologia-nella.html;
 16/04/2018].
- FICARA, Aldo (2010): *Usare facebook come strumento didattico* in Education 2.0.
[\[http://www.educationduepuntozero.it/community/usare-facebook-come-
 strumento-didattico-3078077593.shtml](http://www.educationduepuntozero.it/community/usare-facebook-come-strumento-didattico-3078077593.shtml); 11/03/2018].

- GARCÍA LABORDA, Jesús (2010): *Cambios en los estilos de aprendizaje inducidos por el uso de la web social* in RED Revista de Educación a Distancia [http://revistas.um.es/red/article/view/111651; 20-04-2018].
- HARRIS, Judi (1995): *Organizzare e facilitare progetti di telecollaborazione* in TS TerritorioScuola.[http://www.territorioscuola.com/saperi/telecollabo.html; 19/04/2018].
- IANNI, Daniela (2001): *Il ruolo del computer nell'insegnamento della lingua straniera* in Didatticanda.[http://www.didatticanda.it/articoli/Il_%20ruolo_%20del_%20computer.htm; 14/02/2018].
- INDIRE. AGENZIA NAZIONALE PER LO SVILUPPO DELL'AUTONOMIA SCOLASTICA (2018) [www.indire.it.; 24/04/2018].
- L'EVOLUZIONE DEL WEB: DAL 2.0 AL 4.0* (2014) in MarcoAurelio Portale di Formazione di Roma Capitale. [http://www.marcoaurelio.comune.roma.it/asp/MADoc.asp?IdT=2&IdD=1887; 18/02/2018].
- MARCHIONNE, Ilaria (2011): *Discipline umanistiche e informatica: facciamo il punto con il Professor Marco Biffi* in Comunicazione Generativa. [http://www.comunicazionegenerativa.org/discipline-umanistiche-e-informatica-facciamo-il-punto-con-il-professor-marco-biffi/; 13/08/2014].
- MARCONATO, Gianni (2011): *La scuola del futuro viaggia sul web?* in Apprendere sempre.[http://www.giannimarconato.it/2011/10/la-scuola-del-futuro-viaggia-sul-web/; 06/03/2018].

- MEZZADRI, Marco (2014): *Multimedialità e apprendimento delle lingue straniere* in Indire. [<http://digilander.libero.it/dibiasio.neoassunti/TEMATICA7/Sviluppare/Multimedialita%20e%20apprendimento.pdf>.; 14/03/2018].
- MEZZADRI, Marco (2005): *Insegnare con le nuove tecnologie: in invito alla riconsiderazione del curriculum di italiano per stranieri*, in In.It. [<http://www.guerraedizioni.com/initonline/pdf/init16.pdf>; 11/04/2018].
- MINOLI, Marina (2013): *Nanotecnologie per la scuola. Un'attività didattica innovativa nello studio della materia*. In Emmeciquadro n° 48. [<http://www.ilsussidiario.net/News/emmeciquadro/Emmeciquadro-n-48/2013/3/20/SCIENZ-SCUOLA-Nanotecnologie-per-la-Scuola-Un-attivita-didattica-innovativa-nello-Studio-della-Materia/371115/>; 24/04/2018].
- MORO, Walter (2013): *Aula 3.0: la classe flessibile del futuro*. In Education 2.0. [<http://www.educationduepuntozero.it/organizzazione-della-scuola/aula-30-classe-flessibile-futuro-4084703308.shtml>; 20/05/2018].
- MOSA, Elena (2013): *Quando la classe è digitale* in Indire. [<http://www.indire.it/personale/elena-mosa/>; 14/05/2018].
- MURA, Maria Grazia (2011): *La progettazione di una classe 2.0 a Villadossola: un percorso di ricerca-azione* in Indire. [<http://www.indire.it/2011/02/27/la-progettazione-di-una-classe-2-0-a-villadossola-un-percorso-di-ricerca-azione/>; 15/05/2018].
- PAINI, Germano (2012): *Cos'è il Social Learning* in Innovitaly.eu. [<http://www.innovitaly.eu/download/oi/germano%20paine%20social%20learning.pdf>; 2/04/2018].
- PASTORE, Patrizia (2012): *Dal Web 2.0 al Web 3.0 fino al Web 4.0* in Not Marketing Not. [<http://www.notmarketingnot.com/blog/web2-0/>; 19/03/2018].

- PROIETTA, Mariella (1997): *Apprendimento linguistico, computer ed internet. Presupposti teorici e consigli pratici per l'uso delle tecnologie multimediali nell'insegnamento della lingua straniera* in *Educazione & Scuola*.
[http://www.edscuola.it/archivio/software/apprendimento_linguistico.htm;
13/05/2018].
- PROGETTO NANODIODE (2014) in *Nanodiode*.
[<http://www.nanodiode.eu/>;19/01/2018].
- PROGETTO CL@ssi 2.0 (2013) in *Indire*. [<http://www.scuola-digitale.it/classi-2-0/il-progetto/introduzione-2/>; 18/04/2018].
- PROVENCIO GARRIGÓS, Herminia (2016): *Materiales didácticos y Aplicaciones de Tecnología Lingüística en red para la enseñanza / aprendizaje del verbo in RedELE*. [<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:baa8330b-566b-4350-acc9-1d1b012a7a5e/2006-redele-6-11provencio-pdf.pdf>; 16/04/2018].
- RATTO, Paolo (2010): *Web semantico: una facile Introduzione* in Paolo Ratto *Strategie Digitali*. [<http://www.paoloratto.com/2010/01/web-semantico-una-facile-introduzione.html>; 16/04/2018].
- RIZZOTTO, Andrea (2005): *La tecnologia nell'insegnamento delle lingue: dal laboratorio di lingue ad internet* in *BlueberryPie*.
[<http://www.blueberryPie.it/articoli/papers1201.shtml>; 18/03/2018].
- RODRÍGUEZ, Alejandro G.; Caro, Eva M. (2003). *Estilos de aprendizaje y e-learning. Hacia un mayor rendimiento académico* in *RED Revista de Educación a Distancia*. [<http://revistas.um.es/red/article/view/25411>; 21-05-2018].
- SALINAS, Jesús; MARÍN, Victoria (2014): *Pasado, presente y futuro del microlearning como estrategia para el desarrollo profesional* in *Campus*

- Virtuales [<http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/59>; 15/05/2018].
- SPINA, Stefania (1998): *L'uso di Internet nella didattica delle lingue straniere: problemi e prospettive* in Università per Stranieri, Perugia.
[<http://elearning.unistrapg.it/dspace/bitstream/2447/57/1/spina00.pdf>; 14/04/2018].
- TOCI, Valentina (2011): *LIM nella didattica delle lingue straniere. Come muovere i primi passi* in For.[<http://www.aganoormarconi.eu/DOCUMENTI%20LIM/LIM-lingue-muovere-primi-passi1.pdf>; 25/02/2018].
- TOSI, Leonardo (2013): *La didattica di domani alla prova delle scuole italiane* in Indire.
[<http://www.indire.it/progetto/architetture-scolastiche/approfondimenti/>; 19/04/2018].
- TRECCANI L'ENCLICOPEDIA ITALIANA [www.treccani.it; 09/05/2018].
- TRENTIN, Guglielmo (2003): *Comunità di pratica professionali fra insegnanti: finalità e tipologie di aggregazione* in Form@re, n° 22, settembre-ottobre.
[<http://formare.erickson.it/wordpress/it/2003/comunita-di-pratica-professionali-fra-insegnanti-finalita-e-tipologie-di-aggregazione/>; 15/04/2018].
- VOLPON, Antonio (2002): *Web Semantico, il linguaggio del mondo*, in AetnaNet.
[<http://www.aetnanet.org/scuola-news-1208.html>; 23/04/2018].
- ZANON, Francesca (2009): *Studenti in formazione: l'uso del forum nella didattica universitaria* in Form@re. [<http://formare.erickson.it/wordpress/it/2009/studenti-in-formazione-luso-del-forum-nella-didattica-universitaria/>; 20/05/2018].

ABSTRACTS & KEYWORDS

Castellano

ABSTRACT

El estudio diacrónico de la evolución de la informática y su paulatina aplicación a la didáctica de lenguas extranjeras ha demostrado que a lo largo de la historia ha habido un desarrollo progresivo de diferentes métodos y enfoques que han favorecido enormemente el proceso de aprendizaje/enseñanza; y especialmente la aplicación gradual de las glototecnologías. De esta manera las Tecnologías de la Información y la Comunicación han ido ganando terreno y perfeccionándose en el planteamiento académico de la enseñanza lingüística, tomando en consideración las competencias de los alumnos y los entornos de aprendizaje, pasando por diferentes planos metodológicos: desde la concepción individual y frontal del aprendizaje hasta el planteamiento totalmente colaborativo y cooperativo de las habilidades y las destrezas. De allí que hablemos de aula abierta y aula social como consecuencia del desarrollo espontáneo tanto de la *web 3.0* como de las redes sociales, en una nueva concepción de aprendizaje colectivo para un futuro totalmente innovador y cada vez más cercano a las necesidades de los aprendices.

El uso de las redes sociales en la enseñanza de lenguas abre una nueva perspectiva de transmisión de conocimientos colaborativos y cooperativos que permiten agilizar, dinamizar y contrastar las ideas, y al mismo tiempo, fomentar la creatividad y la capacidad de análisis. A través de las comunidades de aprendizaje los alumnos tienen la posibilidad de convertirse en protagonistas –autores y coautores- de su propio aprendizaje en contextos reales de inmersión lingüística. Lo que les permite adquirir los

conocimientos interculturales que los acerca a los modos de ser y de hacer de la cultura meta, agilizando así el proceso didáctico. *Facebook* responde a estas inquietudes metodológicas gracias a la flexibilidad y compatibilidad con los intereses de los estudiantes; haciendo posible, en este modo, un aprendizaje informal y comunitario que permite, al mismo tiempo, el desarrollo de habilidades, estrategias y competencias que tanto los discentes como los docentes deben perfeccionar para llevar a cabo una nueva propuesta didáctica.

Es así como el presente trabajo de investigación pretende conseguir que los alumnos aprendan a través del contacto interlingüístico y construyan un tipo de aprendizaje que les permita autoevaluarse y, al mismo tiempo, poner en práctica una nueva conducta colectiva que integre la adquisición de conocimientos y la evaluación de los mismos, a través de la corrección integrada, en la que aprenden unos de otros y de la que forma parte el docente como un miembro más de la comunidad. Por lo tanto, la gran labor de las redes sociales, en este caso, consiste en presentar los contenidos de forma más contextualizada, atractiva y motivadora, para que su utilización sea mucho más sencilla y eficaz. De esta manera la investigación llevada a cabo con grupos de estudiantes de L2/LE plantea la necesidad de “aprender a aprender” (Consejo de Europa 2002: 140), por lo que se intenta dar respuesta al aprendizaje y a la formación de manera permanente y a largo plazo; a través del intercambio de información y de los contactos interpersonales planteados en la experimentación de *Facebook* y mediante la aplicación de las metodologías basadas en la construcción del aprendizaje. Se trata de replantear la didáctica, basada en el *inquiry learning*, o mejor dicho en procesos de aprendizaje llevados a cabo mediante desafíos interpretativos, en los que se da prioridad al enfoque basado en la experiencia a través de medios y ambientes de aprendizaje ideales. En este

espacio la labor didáctica adquiere una nueva distribución y un nuevo concepto a través de la combinación de dispositivos electrónicos al alcance de todos y de un planteamiento pragmático del aprendizaje, además de las teorías de gran relevancia que han apostado por el constructivismo a lo largo de los últimos dos siglos.

KEYWORDS: Tecnología, Redes Sociales, *Facebook*, Constructivismo, Comunidades de Aprendizaje.

ABSTRACTS & KEYWORDS

English

ABSTRACT

The diachronic study of the computing development and its gradual application to the teaching approach of foreign languages has proved that there has been a progressive development of different methods and approaches, which have enormously favoured the teaching/learning process throughout history; and particularly the gradual implementation of glototechnologies (language technologies).

This way, the Information and Communication Technologies have been gaining ground and have been improving in the academic approach of the language training, taking the students' skills and the learning environments into account; going through different methodological levels; from the individual and frontal concept of learning to the completely collaborative and cooperative approach of the skills and capabilities. Hence the open classroom and social classroom as a result of the spontaneous development of both the *3.0 web* and the social networks, in a new concept of collective learning for a completely innovative future and increasingly closer to the learners' needs.

The use of the social networks in the field of language teaching opens a new perspective in terms of transfer of cooperative and collaborative knowledge which allows to speed up, boost and compare the ideas and, at the same time, to encourage creativity and capacity for analysis. Through learning communities, students have the chance to become actors –authors and co-authors- of their own training in actual contexts of language immersion, which allows them to gain intercultural knowledge which brings

them closer to ways of doing and ways of being of the target culture, thus speeding up the teaching process.

Facebook responds to those methodological concerns thanks to the flexibility and compatibility with the interests of students; this way, an informal and community-based learning is possible, allowing at the same time the development of skills, strategies and competences, which must be improved, by both the learners and the teachers in order to carry out a new educational proposal.

This is how this research work is intended to achieve that students learn through the interlinguistic contact and build a type of learning which allows them to evaluate their own performance and, at the same time, to implement a new collective behaviour merging the knowledge acquisition and assessment, through the integrated correction where they learn from each other and where the teacher becomes a member of the community. Thus, the major work of social networks, in this case, is to introduce the contents in a more attractive, motivating and context-related manner, so that their use is much more efficient and easier.

This way the research carried out with groups of students of Second Language (L2) / Foreign Language (LF) raises the need of “learning to learn” (European Council 2002: 140), so an attempt is made to respond to the ongoing and long-term training and teaching; through the exchange of information and people-to-people contacts addressed in the Facebook experimentation and through the implementation of methods based on the construction of learning. It is about reconsidering the teaching approach, based on the inquiry learning, or more specifically, in learning processes carried out through

interpretative challenges, where the priority is given to the approach based on the experience through ideal learning means and environments. In this area, the educational work gains a new distribution and a new concept through the combination of electronic devices accessible to all people with a pragmatic approach of learning, besides the theories of great relevance, which have supported constructivism throughout the last two centuries.

KEYWORDS: Technology, Social Networks, *Facebook*, Constructivism, Learning Communities.

ABSTRACTS & KEYWORDS

Italiano

ABSTRACT

Lo studio diacronico della evoluzione dell'informatica e la sua graduale applicazione all'insegnamento delle lingue straniere ha dimostrato il progressivo sviluppo storico dei diversi metodi e approcci che hanno notevolmente facilitato il processo di apprendimento e insegnamento; e, soprattutto, la graduale applicazione delle glottotecnologie. In questo modo le tecnologie dell'informazione e della comunicazione hanno iniziato il loro percorso didattico applicato posteriormente all'insegnamento delle lingue; tenendo conto delle competenze degli studenti e degli ambienti di apprendimento attraverso diverse proposte metodologiche: dalla concezione individuale e frontale dell'apprendimento fino all'approccio totalmente collaborativo e cooperativo delle abilità; dando spunto sia all'aula aperta che all'aula sociale. Tutto ciò dovuto allo sviluppo spontaneo del *Web 3.0* e, posteriormente, dei Social Network che propongono un nuovo modo di concepire l'apprendimento, più vicino alle esigenze degli apprendenti e perciò molto più innovativo nel futuro.

L'uso dei Social Network nell'insegnamento delle lingue apre una nuova prospettiva nella trasmissione delle conoscenze in maniera collaborativa e cooperativa, semplificando e dinamizzando il processo didattico, oltre a sviluppare la creatività e la capacità di analisi. Attraverso le comunità di apprendimento gli studenti hanno la possibilità di diventare protagonisti - autori e coautori - del proprio apprendimento in contesti reali di immersione linguistica. Tutto ciò facilita i contatti interculturali e li

avvicina ai modi di essere e di fare della cultura d'arrivo, accelerando il processo di apprendimento.

Facebook risponde a queste faccende metodologiche mediante la flessibilità e la compatibilità che collega le tecnologie agli interessi degli studenti; rendendo possibile, in questo modo, un apprendimento informale e comunitario che consente, allo stesso tempo, lo sviluppo delle competenze e delle strategie che sia gli studenti che gli insegnanti devono perfezionare per riuscire a portare avanti una nuova proposta didattica.

Il presente lavoro di ricerca propone e rende possibile la creazione di comunità linguistiche in rete, attraverso la sperimentazione, in cui gli studenti imparano mediante il contatto interlinguistico e costruiscono un tipo di apprendimento che gli permette di valutare se stessi e, allo stesso tempo, implementare un nuovo comportamento collettivo che integra sia l'acquisizione che la valutazione delle proprie conoscenze mettendo a prova anche l'autocorrezione e la correzione grupपालe con la finalità di imparare dagli altri e perfino l'insegnante che fa anche parte della comunità. Pertanto, il merito dei Social Network, in questo caso, sarebbe quello di presentare i contenuti in modo più contestualizzato, attraente e stimolante, dimodoché il loro uso sia molto più semplice ed efficiente. In questo senso la sperimentazione con i gruppi di studenti L2 / LS parte dalla necessità di "imparare ad imparare" (Consiglio d'Europa 2002: 140), e dovuto a ciò si cerca di trovare delle risposte convincenti circa l'apprendimento a lungo termine; attraverso lo scambio di informazioni e i contatti interpersonali presenti nella sperimentazione di *Facebook*, facendo uso di metodologie basate sulla costruzione dell'apprendimento.

Si tratta di ripensare la didattica, basata sull'*inquiry learning*, o più semplicemente, sui processi di apprendimento svolti attraverso sfide interpretative, in cui viene data priorità all'approccio basato sull'esperienza attraverso degli ambienti di apprendimento ideali. In questo spazio il lavoro didattico acquisisce una nuova distribuzione e un nuovo concetto mediante la combinazione di dispositivi elettronici disponibili per tutti e un approccio pragmatico all'apprendimento, oltre alle teorie di grande rilevanza che hanno optato per il costruttivismo negli ultimi due secoli.

KEYWORDS: Tecnologia, Social Network, *Facebook*, Costruttivismo, Comunità di Apprendimento.

APPENDICE

1. QUESTIONARI SULL'USO DIDATTICO DI *FACEBOOK*

1.1. Questionario sull'uso di *Facebook* nella didattica di lingue straniere/lingue seconde.

Il questionario è stato applicato a un gruppo di docenti collaboratori.

Titulación académica:

Lugar de trabajo:

Tipo de enseñanza:

Presentación del encuestador

Buenos días/tardes,

Mi nombre es Angelica Giordano, profesora titular de Alcalíngua Universidad de Alcalá y profesora asociada de la UNED del área de Filología italiana. Estoy haciendo una encuesta de valoración de **Facebook como recurso didáctico en la enseñanza de segundas lenguas**, como parte de mi trabajo de investigación de doctorado, en la línea de experimentación e innovación didáctica. Estoy interesada en conocer su opinión, por favor, ¿sería tan amable de contestar el siguiente cuestionario? La información que me proporcione será utilizada para conocer la valoración de la aplicación en el proceso de aprendizaje/enseñanza de segundas lenguas y / o extranjeras. Gracias.

Perfil del encuestado

Edad

Sexo

Hombre

Mujer

Descripción de las aplicaciones tecnológicas

Muchas veces Algunas veces Pocas veces Nunca Otros (especifique): _____

2. ¿Para qué tipo de explotación didáctica las utiliza?

Competencias lingüísticas Destrezas orales y escritas Portfolio Tareas Otros:

3. ¿Qué aplicación utiliza más?

Plataformas e-Learning Web 2.0 (wiki, blog) Redes sociales Otros (especifique):

Descripción de las Redes sociales

1. ¿Utiliza las Redes sociales en sus clases?

Muchas veces Algunas veces Pocas veces Nunca Otros (especifique): _____

2. ¿Qué red social utiliza más?

Twitter Google+ Youtube Facebook Ninguna Otras (especifique): _____

Descripción de Facebook

1.- En una escala del 1 al 6, dónde 6 es “muy interesante” y 1 es “nada interesante”

¿Cómo de interesante es la red social **Facebook**?

1	2	3	4	5	6

2.- ¿Cuál o cuáles de las siguientes características le atraen más de la aplicación?

Funcionalidad Facilidad de uso De moda [Otras variables] Ninguna de las anteriores

Otra (por favor, especifique)

Conocimiento de la aplicación

3.- ¿Alguna vez ha utilizado **Facebook** en la programación didáctica de sus cursos?

Muchas veces Algunas veces Pocas veces Nunca Otros (especifique): _____

4.- ¿Para qué tipo de explotación didáctica ha utilizado **Facebook**?

Competencias lingüísticas Destrezas orales y escritas Portfolio Tareas Otros:

5.- ¿Cuál o cuáles de las siguientes características le atraen de la aplicación?

Fácil de utilizar Flexible Motivador dinámico Completo Interactivo

Otra (por favor, especifique)

6.- Partiendo de la base que la explotación didáctica de este recurso le parece aceptable... ¿Cómo lo utiliza?

- Para motivar a los discentes al aprendizaje en todas las competencias lingüísticas
- Para hacer más dinámico el portfolio
- En las clases interactivas de destrezas escritas y orales
- En la realización de las tareas dentro y fuera del aula
- Para enseñar a los alumnos a trabajar en modo cooperativo (aprendizaje constructivo)

Seguimiento y Evaluación

7.- ¿Qué tipo de evaluación aplica a la corrección de las actividades que los alumnos realizan en la aplicación?

- Corrección interna del texto con reelaboración (colaborativa)
- Corrección mediante comentarios con reflexión (reflexiva)
- Corrección de los alumnos entre ellos (cooperativa)
- Corrección personal privada con reflexión (autocorrección)
- Corrección crítica del grupo (coevaluación)

Por favor indique otros tipos que haya experimentado:

Desventajas de la aplicación

8.- Esta aplicación no funciona en la enseñanza de segundas lenguas/lenguas extranjeras porque:

- No es apropiada
- Los docentes no saben utilizarla adecuadamente
- No despierta interés en los alumnos
- Es muy difícil de programar y de explotar para que sea eficaz
- No tiene ningún tipo de desventaja

9.- Por favor, explique brevemente su experiencia docente con la explotación de la aplicación e indique qué aportación innovativa puede dar a la enseñanza de segundas lenguas /lenguas extranjeras y cómo mejorar los resultados finales.



Muchas gracias por su amabilidad y por el tiempo dedicado a contestar esta encuesta

1.2. Questionario di valutazione di *Facebook* come risorsa didattica applicata agli apprendenti dei gruppi sperimentali della lingua seconda (L2).

In questo caso si tratta di studenti stranieri in immersione che studiano lo spagnolo come L2.

ENCUESTA DE VALORACIÓN DE FACEBOOK CON FINES DIDÁCTICOS

***Facebook*, en línea con las nuevas generaciones: recurso elástico y motivador de enseñanza con finalidad práctica (Spagnolo/L2)**

Nivel de lengua: Nacionalidad:

Edad:

Sexo:

Indique, según su grado de satisfacción, la puntuación que considere más oportuna

La enseñanza a través de <i>Facebook</i>	Escala				
	Insuficiente	Bien			Excelente
1. El profesor transmite mejor los conocimientos	1	2	3	4	5
2. Las explicaciones son más claras	1	2	3	4	5
3. Las tareas propuestas son interesantes	1	2	3	4	5
4. Facebook contribuye a la motivación	1	2	3	4	5
5. Las tareas son dinámicas e interactivas	1	2	3	4	5
6. Los contenidos se comprenden mejor	1	2	3	4	5
7. El profesor sigue mejor a sus estudiantes	1	2	3	4	5
8. La planificación de las tareas es más organizada	1	2	3	4	5
9. La evaluación es eficiente y completa	1	2	3	4	5
10. La propuesta de autoevaluación es productiva	1	2	3	4	5
11. El profesor responde a todas las dudas	1	2	3	4	5
12. El profesor plantea bien las actividades	1	2	3	4	5

El aprendizaje a través de <i>Facebook</i>	Escala				
	Insuficiente	Bien			Excelente
13. El alumno entiende mejor las tareas	1	2	3	4	5
14. El trabajo del alumno es más interesante	1	2	3	4	5
15. Las tareas son más motivadoras	1	2	3	4	5
16. El aprendizaje es más fácil	1	2	3	4	5
17. El alumno interactúa con sus compañeros	1	2	3	4	5
18. Es mejor aprender en contacto con los compañeros	1	2	3	4	5
19. Las imágenes facilitan la comprensión	1	2	3	4	5
20. Los vídeos dinamizan el aprendizaje	1	2	3	4	5
21. El alumno aprende más de sus propios errores	1	2	3	4	5
22. El alumno reflexiona más sobre su propio aprendizaje	1	2	3	4	5
23. El alumno tiene menos dudas	1	2	3	4	5
24. El aprendizaje es más útil y práctico	1	2	3	4	5
25. El alumno aprende a valorar más sus conocimientos	1	2	3	4	5

<i>Facebook</i> como herramienta de aprendizaje	Escala				
	Insuficiente	Bien			Excelente
26. Es fácil de utilizar	1	2	3	4	5
27. Es práctico y productivo	1	2	3	4	5
28. Es interesante, elástico e interactivo	1	2	3	4	5
29. Contribuye a hacer más dinámico el aprendizaje	1	2	3	4	5
30. Es completo y eficiente	1	2	3	4	5
31. Mejora la comunicación entre los estudiantes	1	2	3	4	5
32. Facilita y motiva el aprendizaje	1	2	3	4	5
33. Potencia el trabajo en grupos	1	2	3	4	5
34. Estimula el aprendizaje cooperativo	1	2	3	4	5
35. Es mejor que hacer las tareas en papel	1	2	3	4	5
36. Estimula la comprensión oral	1	2	3	4	5
37. Mejora la expresión escrita	1	2	3	4	5
38. Refuerza la comunicación con el profesor	1	2	3	4	5

OBSERVACIONES (por favor escriba en este espacio cómo ha sido su experiencia de aprendizaje con *Facebook*. Haga una valoración personal de la aplicación).

1.3. Questionario di valutazione di *Facebook* come risorsa didattica applicata agli apprendenti dei gruppi sperimentali della lingua straniera (LS).

In questo caso si tratta di studenti spagnoli che studiano la lingua italiana come LS.

ENCUESTA DE VALORACIÓN DE FACEBOOK CON FINES DIDÁCTICOS

Facebook, en línea con las nuevas generaciones: recurso elástico y motivador de enseñanza con finalidad práctica. (Italiano/LS).

Nivel de lengua: Nacionalidad:

Edad:

Sexo:

Indique, según su grado de satisfacción, la puntuación que considere más oportuna

La enseñanza a través de <i>Facebook</i>	Escala				
	Insuficiente	Bien			Excelente
1. El profesor transmite mejor los conocimientos	1	2	3	4	5
2. Las explicaciones son más claras	1	2	3	4	5
3. Las tareas propuestas son interesantes	1	2	3	4	5
4. Facebook contribuye a la motivación	1	2	3	4	5
5. Las tareas son dinámicas e interactivas	1	2	3	4	5
6. Los contenidos se comprenden mejor	1	2	3	4	5
7. El profesor sigue mejor a sus estudiantes	1	2	3	4	5
8. La planificación de las tareas es más organizada	1	2	3	4	5
9. La evaluación es eficiente y completa	1	2	3	4	5
10. La propuesta de autoevaluación es productiva	1	2	3	4	5
11. El profesor responde a todas las dudas	1	2	3	4	5
12. El profesor plantea bien las actividades	1	2	3	4	5

El aprendizaje a través de <i>Facebook</i>	Escala				
	Insuficiente	Bien			Excelente
13. El alumno entiende mejor las tareas	1	2	3	4	5
14. El trabajo del alumno es más interesante	1	2	3	4	5
15. Las tareas son más motivadoras	1	2	3	4	5
16. El aprendizaje es más fácil	1	2	3	4	5
17. El alumno interactúa con sus compañeros	1	2	3	4	5
18. Es mejor aprender en contacto con los compañeros	1	2	3	4	5
19. Las imágenes facilitan la comprensión	1	2	3	4	5
20. Los vídeos dinamizan el aprendizaje	1	2	3	4	5
21. El alumno aprende más de sus propios errores	1	2	3	4	5
22. El alumno reflexiona más sobre su propio aprendizaje	1	2	3	4	5
23. El alumno tiene menos dudas	1	2	3	4	5
24. El aprendizaje es más útil y práctico	1	2	3	4	5
25. El alumno aprende a valorar más sus conocimientos	1	2	3	4	5

<i>Facebook</i> como herramienta de aprendizaje	Escala				
	Insuficiente	Bien			Excelente
26. Es fácil de utilizar	1	2	3	4	5
27. Es práctico y productivo	1	2	3	4	5
28. Es interesante, elástico e interactivo	1	2	3	4	5
29. Contribuye a hacer más dinámico el aprendizaje	1	2	3	4	5
30. Es completo y eficiente	1	2	3	4	5
31. Mejora la comunicación entre los estudiantes	1	2	3	4	5
32. Facilita y motiva el aprendizaje	1	2	3	4	5
33. Potencia el trabajo en grupos	1	2	3	4	5
34. Estimula el aprendizaje cooperativo	1	2	3	4	5
35. Es mejor que hacer las tareas en papel	1	2	3	4	5
36. Estimula la comprensión oral	1	2	3	4	5
37. Mejora la expresión escrita	1	2	3	4	5
38. Refuerza la comunicación con el profesor	1	2	3	4	5

OBSERVACIONES (por favor escriba en este espacio cómo ha sido su experiencia de aprendizaje con *Facebook*. Haga una valoración personal de la aplicación).

1.4. Questionario sugli interessi culturali della cultura d'origine (L1) degli apprendenti di lingua spagnola (L2).

INTERESES CULTURALES DE LA CULTURA DE ORIGEN (L1)

1. ¿Te gusta España? Sí____ No____ ¿Por qué? _____
2. ¿Comunicas con los españoles en la calle? Sí____ No ____ ¿Por qué? _____
3. ¿Tienes amigos españoles? Sí____ No____ ¿Por qué? _____
4. ¿Qué sueles hacer cuando sales de casa?
 - a. visitas las tiendas y comunicas con los españoles _____
 - b. visitas las tiendas con tus amigos chinos y no comunicas con los españoles _____
 - c. frecuentas los lugares de restauración españoles (bares, restaurantes, cafeterías) _____
 - d. frecuentas los lugares de restauración chinos o asiáticos _____
 - e. vas a fiestas o a discotecas invitado por los españoles _____
 - f. organizas fiestas con tus amigos chinos _____
 - g. viajas por España y comunicas con los españoles _____
 - h. viajas por España con tus amigos chinos y no comunicas con los españoles _____
4. ¿Qué haces en tu casa cuando tienes tiempo libre?
 - a. ves películas en lengua española _____
 - b. ves películas en lengua china _____
 - c. miras la televisión española _____
 - d. escuchas la radio española _____
 - e. escuchas canciones españolas _____
 - f. navegas por Internet en las páginas españolas _____
 - g. Navegas por Internet en las páginas chinas _____

- h. chateas con tus amigos españoles ____
 - i. chateas con tus amigos chinos ____
 - j. hablas por teléfonos con los españoles _____
 - k. hablas por teléfono con los chinos ____
5. ¿Te gusta la comida española? Sí ____ No ____ ¿Por qué? _____
6. ¿Qué tipo de comida sueles comer?
- a. comida china ____
 - b. comida española ____
 - c. otro tipo (especificar) ____
7. ¿Sueles preparar comida española en casa? Sí ____ No ____ ¿Por qué? _____
8. ¿Qué platos típicos españoles conoces? _____
9. ¿Qué te gusta más de los españoles?
- a. los horarios de las comidas _____
 - b. las actividades de ocio ____
 - c. el contacto físico (besos y abrazos) ____
 - d. las costumbres ____
 - e. la libertad de expresión ____
 - f. el horario de trabajo ____
 - g. el horario de las tiendas ____
10. ¿Qué te interesa más de la cultura española?
- a. la historia ____
 - b. la política ____
 - c. el cine ____
 - d. las costumbres de las personas ____
 - e. el arte ____

f. la literatura _____

g. la geografía ____

h. la música ____

i. los deportes ____

11. ¿Cuánto sabes de la cultura española?

a. mucho ____

b. algo ____

c. nada ____

d. nada y no me interesa ____

12. ¿Qué sector de la cultura española conoces más?

a. el universitario ____

b. el político ____

c. el económico ____

d. el sanitario ____

e. el gastronómico

f. el social

13. ¿Cómo defines a los españoles?

a. simpáticos ____

b. amables ____

c. divertidos ____

e. extrovertidos ____

f. vagos ____

g. groseros ____

h. indiferentes ____

14. ¿Cómo es tu experiencia en España?

a. positiva ____ ¿Por qué? _____

b. Negativa ____ ¿Por qué? _____

c. interesante ____ ¿Por qué? _____

d. complicada ____ ¿Por qué? _____

15. ¿Por qué no comunicas con los españoles?

1.5 Valutazione per competenze dell'apprendimento in *Facebook* (LS/Lingua italiana).

ALUNNO:	LIVELLO:
----------------	-----------------

Competenze Generali				
	In processo	Bene	Molto bene	Eccellente
Saper essere				
Imparare a imparare				
Iniziativa e creatività				
Competenze Linguistiche e comunicative				
Lessicale				
Grammaticale				
Ortografica / Fonetica				
Semantica				
Sociolinguistica				
Pragmatica				
Competenze basiche in scienza e tecnologia				
Digitale				
Matematica				
Competenze sociali e civiche				
Culturale				
Pluriculturale				
Plurilinguistica				
Coscenza ed espressioni culturali				
OSSERVAZIONI:				
STRATEGIE:				

Lettura del baremo di valutazione:
 In processo (0-5) Bene (6-7'5) Molto bene (8-9) Eccellente (9,5-10)

1.5 Valutazione per competenze dell'apprendimento in *Facebook* (L2/Lingua spagnola).

ALUMNO:	NIVEL:
----------------	---------------

Competencias Generales				
	En proceso	Bien	Muy bien	Excelente
Saber ser				
Aprender a aprender				
Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor				
Competencias Lingüísticas y comunicativas				
Léxica				
Gramatical				
Ortográfica				
Semántica				
Sociolingüística				
Pragmática				
Competencias básicas en ciencia y tecnología				
Digital				
Matemática				
Competencias sociales y cívicas				
Cultural				
Pluricultural				
Plurilingüe				
Conciencia y expresiones culturales				
OBSERVACIONES:				
ESTRATEGIAS:				

Lectura del baremo de evaluación:
En proceso (0-5) Bien (6-7'5) Muy bien (8-9) Excelente (9,5-10)

2. GRUPPI SPERIMENTALI DI FACEBOOK IN ORDINE CRONOLOGICO

2.1. Destrezas B2.1 (marzo- mayo 2016) Universidad de Alcalá de Henares

(L2)²⁰¹

The screenshot shows the Facebook interface for the group 'Destrezas B2.1'. The page header includes the group name, a search bar, and navigation links like 'Inicio' and 'Buscar amigos'. The main content area features a large photo of five young people. Below the photo are buttons for 'Eres miembro', 'Notificaciones', and 'Compartir'. The left sidebar contains navigation options such as 'Conversación', 'Miembros', 'Eventos', 'Videos', 'Fotos', 'Archivos', and 'Administrar grupo'. The right sidebar shows options to 'AÑADIR MIEMBROS' and a list of 'MIEMBROS' (8 members).

This screenshot shows a post from the 'Destrezas B2.1' group. The post text reads: 'Hola chicos: tenéis que visionar este vídeo para el debate de mañana. Grupo 1: Francisco, Elisa y Viviana'. Below the text is a video thumbnail titled 'El Sistema Educativo Finlandés Subtitulado YouTube' with a 'YOUTUBE.COM' link. The post has 'Me gusta' and 'Comentar' buttons. Below the post, a notification from 'Estudiantes Ele Alcalingua' is visible, dated '4 de abril de 2016'. The notification text says: 'Queridos alumnos, os adjunto la lectura que haremos hoy en la clase sobre los profesores. Me gustaría que leyérais el artículo antes de la clase e hiciérais el glosario. El tema de esta semana es la educación. Un beso y nos vemos dentro de poco.' Below the notification is a document icon for 'Actividad de comprensión escrita.docx' with 'Descargar' and 'Subir nueva versión' buttons.

²⁰¹ <https://www.facebook.com/search/top/?q=Destrezas%20B2.1>

Destrezas B2.1

🔒 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo 🔍

Accesos directos

🔗 A1_Lengua y Comunica...

🏆 DESTREZAS ESCRITA...



Estudiantes Ele Alcingua ¿Qué es un texto epistolar?

Me gusta · Responder · 6 de abril de 2016 a las 16:50



Yangping Wang Un texto epistolar es una expresión escrita dirigida a un receptor concreto, en que debemos presentar una serie de requisitos de forma.

Me gusta · Responder · 7 de abril de 2016 a las 13:03



Estudiantes Ele Alcingua Firma con tu nombre español

Me gusta · Responder · 7 de abril de 2016 a las 14:45



Estudiantes Ele Alcingua Necesito reconoceros fácilmente

Me gusta · Responder · 7 de abril de 2016 a las 14:46

👉 Ver más respuestas










Lizi He Resumen: El texto epistolar es una forma para comunicar a la gente. Tiene muchos tipos, cada tipo tiene su propia estructura. En general, hay formales e informales. Hoy en día, gracias al sistema de envío de mensajes mediante el correo electrónico, ha ayudado mucho a promover la comunicación entre las personas. En mi opinión, según dos formas que el texto epistolar tiene. El texto formal debe escribirse con una estructura específica y lenguaje formal, en el que tiene muchas frases comunes. El texto informal es para familiares y amigos. Las frases están más cerca de la vida. En estas cartas que la profesora nos dio, creo que el tratamiento es muy importante para manifestar la actitud de la remitente.

Me gusta · Responder · 8 de abril de 2016 a las 9:19 · Editado



Estudiantes Ele Alcingua Muy bien, Lis

Me gusta · Responder · 7 de abril de 2016 a las 14:35








Destrezas B2.1

🔒 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos


Administrar grupo

Buscar en este grupo 🔍

Accesos directos


🔗 A1_Lengua y Comunica...

🏆 DESTREZAS ESCRITA...




Wenya Ren El texto narrativo responde la pregunta de qué, y el descriptivo, cómo. La narración se ve mucho como un chiste, una leyenda, un reportaje etc. Tiene varias estructuras, me gusta más la de contrapunto porque a veces en una película lo usa. Los tiempos verbales que se adecuan al carácter estático de la descripción son el presente y el pretérito imperfecto. Viviana

Me gusta · Responder · 14 de abril de 2016 a las 9:31




Estudiantes Ele Alcingua Muy bien Viviana, en el qué y en el cómo está la clave y la diferencia entre descripción y narración. Buen trabajo!

Me gusta · Responder · 14 de abril de 2016 a las 10:34




Yunfan Liu Yunfan Liu Como ha dicho Viviana, la diferencia esencial entre el texto narrativo y el descriptivo es igual como la diferencia entre qué y cómo. Pero el texto narrativo contiene unos factores descriptivos seguramente para ser más real y lleno, también el descriptivo. Me gusta más el texto descriptivo, es que este tipo es más artístico y romántico. Francisco





Me gusta · Responder · 14 de abril de 2016 a las 11:53




Estudiantes Ele Alcingua Francisco, no se trata de ser más romántico, simplemente es diferente: necesitamos describir y contar, para eso sirven los dos textos. Buen trabajo, Francisco.

Me gusta · Responder · 14 de abril de 2016 a las 14:22






Elisa Dong Como los compañeros han dicho, entre los dos, uno de qué y otro de cómo. El texto Narrativo puede con un chiste, leyendo, cuentos, relatos... etc. Como Francisco ha dicho el texto contiene unos factores descriptivos seguramente para ser más real. Y el descriptivo. Escribe presente y el pretérito imperfecto. Los dos, para mí, me dan igual.

Me gusta · Responder · 14 de abril de 2016 a las 12:08



Estudiantes Ele Alcingua Depende del tiempo de la descripción: presente o pasado. Muy bien!!!!

Me gusta · Responder · 14 de abril de 2016 a las 14:23

Destrezas B2.1

Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo

Accesos directos

A1_Lengua y Comunica...

DESTREZAS ESCRITA...

Yunfan Liu Yunfan Liu Antes de leer este texto, creí que el Cumpleaños sólo es el día de comer tartas y recibir regalos. Para mí es increíble que el Cumpleaños tenga una historia tan larga, también los costumbres. La historia incluye unos factores de leyenda y unos de religión que me dejan a reconocer el Cumpleaños.
 Me gusta · Responder · 11 de abril de 2016 a las 20:59

Estudiantes Ele Alcingua Que me hacen conocer mejor el origen de la fiesta de cumpleaños Muy bien. Escribe tu nombre español.
 Me gusta · Responder · 14 de abril de 2016 a las 14:36

Yunfan Liu Yunfan Liu Francisco
 Me gusta · Responder · 11 de abril de 2016 a las 20:59

Elisa Dong Como Francisco ha dicho. Sobre el cumpleaños, creíamos que es un aniversario con tarta, velas, regalos y deseos. No sabíamos otras cosa sobre esto. Pero después de leer el texto, ahora sabemos la historia, el origen, el costumbre...etc. Además pienso que es fuerte, no sabía que hay las relaciones entre el cumpleaños y la religión. Porque creo que es un aniversario privado. (Elisa)
 Me gusta · Responder · 11 de abril de 2016 a las 23:41 · Editado

Estudiantes Ele Alcingua Ya ves Elisa, todos los días aprendemos algo nuevo
 Me gusta · Responder · 12 de abril de 2016 a las 9:27

Estudiantes Ele Alcingua El origen y las costumbres, Elisa. Muy bien.
 Me gusta · Responder · 14 de abril de 2016 a las 14:37

Destrezas B2.1

Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo

Accesos directos

A1_Lengua y Comunica...

DESTREZAS ESCRITA...

Estudiantes Ele Alcingua ✓ Visto por todos

신영민 originalmente se celebraba una fiesta de la lupercales el 15 de febrero. este costumbre viene de romano y las personas se reunian en la cueva. En aquel día las mujeres escribieron los nombres en una caja, para que otros hombres lo buscaran. luego, uno... [Ver más](#)
 Me gusta · Responder · 13 de abril de 2016 a las 13:49 · Editado

Estudiantes Ele Alcingua Si, como verás es una fiesta pagana también.
 Me gusta · Responder · 14 de abril de 2016 a las 14:41

Yunfan Liu Yunfan Liu Como YOUNG ha dicho, una de las leyendas más famosas del Día de San Valentín es que muchos antes en Roma, el 15 de febrero es un día para conmemorar al dios Luperca. Y con el paso de tiempo, se ha convertido en el día de San Valentín. Pero a mí ,me gus... [Ver más](#)
 Me gusta · Responder · 13 de abril de 2016 a las 21:49

Estudiantes Ele Alcingua El dios de la labranza, el fauno. La lupercalia...
 Me gusta · Responder · 14 de abril de 2016 a las 14:42

Estudiantes Ele Alcingua Estupendo, Fran.
 Me gusta · Responder · 14 de abril de 2016 a las 14:43

Wenya Ren Yo creo que ahora en China casi todas las fiestas (aparte de las fiestas para los muertos) se han convertido en San Valentín de los novios, cada fiesta los novios salen de cenar, hacen regalos mutuamente , van a la cine. viviana
 Me gusta · Responder · 13 de abril de 2016 a las 22:04

Destrezas B2.1
 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos


Administrar grupo

Buscar en este grupo


Accesos directos

A1_Lengua y Comunica...

DESTREZAS ESCRITA...



 **Elisa Dong** ha subido un archivo.
17 de abril de 2016

Elisa




mi madre.docx
Documento

Descargar

 Me gusta  Comentar

Visto por 3

 Escribe un comentario...

Destrezas B2.1
Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo

Accesos directos

A1_Lengua y Comunica...

DESTREZAS ESCRITA...

 **Elisa Dong** ha subido un archivo.
17 de abril de 2016

Elisa



Mi abuela.docx
Documento

Descargar

 Me gusta  Comentar

Destrezas B2.1
Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos


Administrar grupo


Buscar en este grupo

Accesos directos

A1_Lengua y Comunica...



DESTREZAS ESCRITA...

 **신영민** ha subido un archivo.
17 de abril de 2016





record biografias.wav
Audio

Descargar

 Me gusta  Comentar

Visto por 4

 **Estudiantes Ele Alcingua** Bien, Young pero no olvides que tienes que ser más espontánea cuando hablas porque no debes leer sino contar la vida de tu padres. Hay diferencias entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral. De eso se trata. Bueno la próxima la harás perfecta, lo sé. ánimo y un besito. Por ahora tienes un 8.
 Me gusta · Responder · 19 de abril de 2016 a las 10:16

 Escribe un comentario...

Destrezas B2.1
Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo

Accesos directos

A1_Lengua y Comunica...

DESTREZAS ESCRITA...

 **신영민** ha subido un archivo.
17 de abril de 2016



BIOGRAFÍAS.docx
Documento

Descargar

Destrezas B2.1

🔒 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Vídeos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo 🔍

Accesos directos

↪️ A1_Lengua y Comunica...

🏆 DESTREZAS ESCRITA...


👤 Destrezas B2.1

Hola chicos: tenéis que corregir este párrafo de Lis. Por favor, hacedlo todos que se evalúa. Gracias.


En ese tiempo conocí a mi abuelo que era funcionario de ayuntamiento. Al partir de ese momento, mi abuela estaba enamorado de mi abuela, aunque la familia de mi abuela no estaba de acuerdo. Es que mi abuelo era más pequeño (¿Joven o bajo?) que mi abuela. Pero el amor no importa. Tampoco el dinero y ni la edad. Después de 1 año, se casaron y tuvieron su primer hijo. Acababa de nacer el hijo, todo el mundo estaban contentos, pero desgraciadamente, en ese época la conciencia mexicana no era muy conocida en el pueblo, el hijo no gritó ni se movió, todo el mundo creía que estaba muerto. Al final, un medico le dijo a mi abuela que podía salvarlo. Pero era demasiado tarde. Esta cosa mi abuela sufría mucho perder su primer hijo. Estaba triste durante mucho tiempo hasta que tenía mi padre.

👍 Me gusta 💬 Comentar


✔ Visto por todos

 **Wenya Ren** pero qué significa la conciencia mexicana? o médica? al partir de que? debe ser a partir de que ..

Me gusta · Responder · 22 de abril de 2016 a las 11:08

 **Estudiantes Ele Alcalingua** Debe ser: en ese momento la medicina no estaba muy desarrollada en el pueblo. Tenemos que reflexionar sobre la lengua....

Me gusta · Responder · 22 de abril de 2016 a las 12:06

 **Lizi He** no soy minuciosa, escribía muy rápido. es la conciencia médica, también puede ser la ciencia médica

Me gusta · Responder · 24 de abril de 2016 a las 23:51

🔒 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Vídeos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo 🔍

Accesos directos

↪️ A1_Lengua y Comunica...


🏆 DESTREZAS ESCRITA...

👤 Destrezas B2.1


 **Lizi He** no soy minuciosa, escribía muy rápido. es la conciencia médica, también puede ser la ciencia médica

Me gusta · Responder · 24 de abril de 2016 a las 23:51

😊 📷 GIF 🗑️

 **Xinyi Wang** 1.Es que mi abuelo era más pequeño. Mejor:Porque mi abuelo era menor que mi abuela. 2.pero el amor no importa? Quieres decir que el amor no tiene nada que ver con la edad?... [Ver más](#)

Me gusta · Responder · 22 de abril de 2016 a las 16:06


 **Lizi He** siiiii,Angela , por perder, es correcta, lo he corregido

Me gusta · Responder · 24 de abril de 2016 a las 23:53

😊 📷 GIF 🗑️

 **신영민** Al partir de -> quizás a partir de ? y ni -> Creo que solo bastante con ni.. la conciencia mexicana no era muy conocida -> conocida'...' [Ver más](#)

Me gusta · Responder · 22 de abril de 2016 a las 21:54 · Editado

 **Estudiantes Ele Alcalingua** Querida Young, solo tienes que aportar lo que sabes, sin preocuparte si es totalmente correcto o no. Pero lo has hecho muy bien. No existe la conciencia mexicana, es un error, se trata de la ciencia médica.

Me gusta · Responder · 25 de abril de 2016 a las 9:13

😊 📷 GIF 🗑️

Destrezas B2.1
 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo 🔍


Accesos directos

A1_Lengua y Comunica...

🏆 DESTREZAS ESCRITA...

👤 Destrezas B2.1

 **Estudiantes Ele Alcalingua** ha subido un archivo. ⋮
 28 de abril de 2016


 **Biografías de familiares_Francisco_II corrección.doc**
 Documento


[Descargar](#) [Subir nueva versión](#) [Historial \(3\)](#)


👍 Me gusta 💬 Comentar

✓ Lo ha visto una persona

 **Estudiantes Ele Alcalingua** bien, Francisco, toma nota de las correcciones definitivas, en color verde, y reflexiona sobre los errores para aprender de ellos.
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 28 de abril de 2016 a las 18:11

 Escribe un comentario... 😊 📷 GIF 🗨️

 **Estudiantes Ele Alcalingua** ha subido un archivo. ⋮
 28 de abril de 2016

 **Elías_Biografías de familiares_II Corrección.docx**
 Documento

[Descargar](#) [Subir nueva versión](#) [Historial \(2\)](#)

👍 Me gusta 💬 Comentar

Destrezas B2.1
 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo 🔍

Accesos directos

A1_Lengua y Comunica...

🏆 DESTREZAS ESCRITA...

👤 Destrezas B2.1

 **Estudiantes Ele Alcalingua** ha subido un archivo. ⋮
 3 de mayo de 2016

Os cuelgo también este texto con información sobre la sanidad española para que lo leáis y añadáis las palabras nuevas a vuestro glosario.

 **El sistema sanitario español.pdf**
 PDF

[Descargar](#) [Vista previa](#) [Subir nueva versión](#)

👍 Me gusta 💬 Comentar

✓ Visto por 4

 **Wenya Ren** Aunque entiendo la mayoría de las palabras,es difícil conocer el sistema sanitario español,podría explicarnos en la clase?
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 📍 1 · 4 de mayo de 2016 a las 10:06

 **Estudiantes Ele Alcalingua** Claro, Viviana, este será el tema de la semana. dedicaremos varios días a conocerlo bien, sobre todo el vocabulario ya que es útil para vuestra vida diaria.
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 4 de mayo de 2016 a las 16:19

 Escribe una respuesta... 😊 📷 GIF 🗨️

 **Yangping Wang** En el sistema sanitario de España coexisten todos los modelos,y entre ellos,el sistema nacional de salud es lo más importante.A pesar de la ausencia de competición y los retrasos de atención,asegura que la gente puede satisfacer sus necesidades cuando esté enfermo.
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 4 de mayo de 2016 a las 12:16

Destrezas B2.1

🔒 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo 🔍

Accesos directos

🔗 A1_Lengua y Comunica...

🏆 DESTREZAS ESCRITA...

👤 Destrezas B2.1



Estudiantes Ele Alcalingua ha compartido un enlace.

3 de mayo de 2016

⋮

<https://www.youtube.com/watch?v=WFhTTxeYCUQ>

Hola chicos: este video es el inicio de nuestro tema de esta semana: La sanidad española. Por favor miradlo y escribid un breve comentario. Recordad que tenéis que interactuar entre vosotros y dar vuestra opinión. Un besito a todos y feliz día.




UEM Personal. Metodología de la Investigación en Ciencias de la Salud II

La investigación es la herramienta de un profesional para la...

YOUTUBE.COM

👍 Me gusta
💬 Comentar


✓ Visto por todos



Wenya Ren

Creo que es un anuncio de una asignatura dirigida a la mejora de los servicios sanitarios, de la Universidad Europea de Madrid.

Me gusta · Responder · 4 de mayo de 2016 a las 10:11



Yangping Wang

Investigación consiste en reflexionar,,repensar,indigar lo que hacemos y cómo lo hacemos,y buscar nuestro camino.La investigación es importante en la progresión del sistema sanitario,y cada uno es responsable para aprenderlo.

Me gusta · Responder · 4 de mayo de 2016 a las 11:47



Yangping Wang

El tema no es la mejora de los servicios,sino la importancia de la investigación.

Me gusta · Responder · 4 de mayo de 2016 a las 11:49

Destrezas B2.1

🔒 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo 🔍

Accesos directos

🔗 A1_Lengua y Comunica...

🏆 DESTREZAS ESCRITA...

👤 Destrezas B2.1

Asi me gusta, que estéis unidos y animados.....



👍 Me gusta
💬 Comentar

✓ Visto por 6



Xinyi Wang

Tengo mucha sangre en mis venas 😊

Me gusta · Responder · 11 de mayo de 2016 a las 20:09



Estudiantes Ele Alcalingua

Si.....

Me gusta · Responder · 11 de mayo de 2016 a las 20:37



Yunfan Liu Yunfan Liu

0.0

Me gusta · Responder · 11 de mayo de 2016 a las 21:32



Lizi He

Mis calcetines huelen bien!!!!!!!

Me gusta · Responder · 11 de mayo de 2016 a las 21:34



Yunfan Liu Yunfan Liu

creo que son muuuuuuuuy malolientes

Destrezas B2.1
 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo

Accesos directos

A1_Lengua y Comunica...

DESTREZAS ESCRITA...

Destrezas B2.1

Escribe un comentario...

Lizi He
 12 de mayo de 2016



Me gusta Comentar

Visto por 6

Lizi He Acabo de hacer este vídeo. Es que he borrado el vídeo que hicimos ayer. Que era lo mejor. Y hoy mi amiga está triste. No tiene ganas de haberlo bien otra vez.

Me gusta · Responder · 12 de mayo de 2016 a las 14:07

Destrezas B2.1
 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo

Accesos directos

A1_Lengua y Comunica...

DESTREZAS ESCRITA...

Destrezas B2.1



Rajoy llama a votar el 26-J en un nuevo vídeo

El presidente del Gobierno asegura entender que unas nuevas elecciones pueden "cansar" pero pide que vote por "afianzar la recuperación" y no por una "altern..."

YOUTUBE.COM

Me gusta Comentar

Visto por todos

Yunfan Liu Yunfan Liu El 26 de junio que viene, celebran unas nuevas Elecciones Generales para conformar su gobierno para afianzar la recuperación y consolidar la situación de economía, porque España ahora se enfrenta a una encrucijada. Por eso, los españoles tienen que hacer una mejor decisión para su país y su futuro.

Me gusta · Responder · 15 de mayo de 2016 a las 16:34

Destrezas B2.1

🔒 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo 🔍

Accesos directos

- A1_Lengua y Comunica...
- 🏆 DESTREZAS ESCRITA...
- 👤 Destrezas B2.1

 **Wenya Ren** Quiero saber algo sobre el derecho de vota en España porque nunca he usado mi derecho de esto.
Me gusta · Responder · 16 de mayo de 2016 a las 13:32

 **Estudiantes Ele Alcingua** Lo discutiremos hoy en la clase, será muy interesante
Me gusta · Responder · 16 de mayo de 2016 a las 14:56

 **신영민** Él dice que los españoles tienen que participar en la elección para sus futuros
Me gusta · Responder · 17 de mayo de 2016 a las 3:37

 **Lizi He** En España cada persona tiene derecho de vota. Y este solo para los españoles? O también para los extranjeros ?
Me gusta · Responder · 17 de mayo de 2016 a las 13:17

 **Elisa Dong** El 26 de junio, los españoles están convocados a unas nuevas Elecciones Generales. Deben tener presente que su democracia.
Me gusta · Responder · 17 de mayo de 2016 a las 13:25

 **Estudiantes Ele Alcingua** Sí, es importante votar
Me gusta · Responder · 17 de mayo de 2016 a las 14:31

 **Estudiantes Ele Alcingua** Lis, el voto es un derecho solo de los españoles y de los extranjeros que tengan la nacionalidad española, para tener derecho al voto hay que nacionalizarse.
Me gusta · Responder · 17 de mayo de 2016 a las 14:33

 **Estudiantes Ele Alcingua** Que su democracia qué, Elisa
Me gusta · Responder · 17 de mayo de 2016 a las 14:33



Destrezas B2.1

🔒 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos


Archivos

Administrar grupo

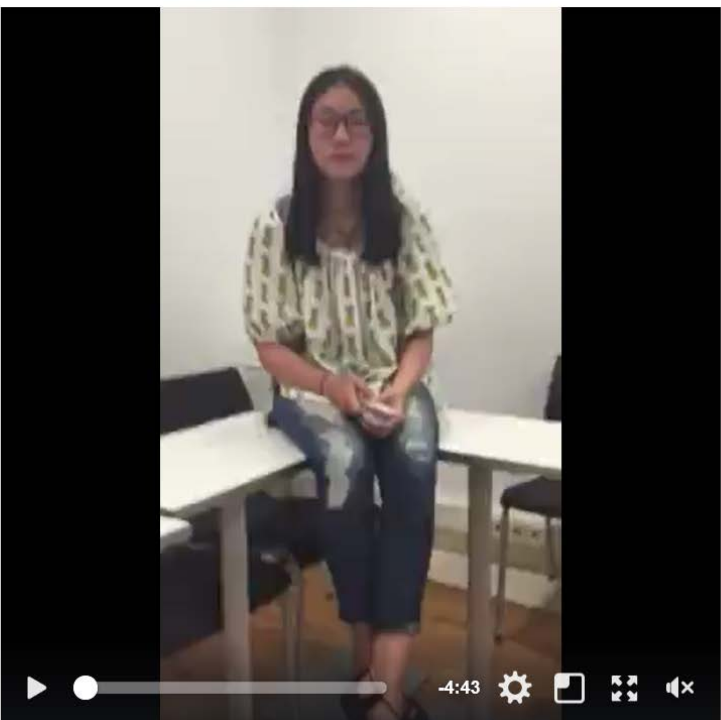
Buscar en este grupo 🔍

Accesos directos

- A1_Lengua y Comunica...
- 🏆 DESTREZAS ESCRITA...
- 👤 Destrezas B2.1

 **Elisa Dong**
24 de mayo de 2016

Video de mi Amiga Liz



Destrezas B2.1

🔒 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo 🔍

Accesos directos

🔗 A1_Lengua y Comunica...

🏆 DESTREZAS ESCRITA...

👤 Destrezas B2.1

Lizi He

Me gusta · Responder · 24 de mayo de 2016 a las 22:54

Estudiantes Ele Alcalingua Bien, Elisa, pero a decir verdad habla más Lis que tú. ¿Qué opináis, chicos? ¿Qué nota le tengo que poner a Elisa?

Me gusta · Responder · 25 de mayo de 2016 a las 16:28

Lizi He Un punto más para mí

Jaja

Me gusta · Responder · 25 de mayo de 2016 a las 19:22

Escribe una respuesta...

Escribe un comentario...

Estudiantes Ele Alcalingua ha subido un archivo. ⋮

25 de mayo de 2016

Hola Ángela, aquí están las correcciones. te digo lo mismo que a tus compañeros. Por favor revisa las correcciones y vuelve a escribir el texto correctamente. Luego lo subes. Gracias. Y por favor, NO TARDES que el curso se acaba.

Biografías de amigos_Ángela.doc

Documento

Descargar
Subir nueva versión
Historial (2)

Destrezas B2.1

🔒 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo 🔍

Accesos directos

🔗 A1_Lengua y Comunica...

🏆 DESTREZAS ESCRITA...

👤 Destrezas B2.1

Estudiantes Ele Alcalingua ha compartido un enlace. ⋮

24 de mayo de 2016

Disfrutad de vuestro blog!!!!!!

CLILENGUAYCULTURA

CLILENGUAYCULTURA.BLOGSPOT.COM

👍 Me gusta
💬 Comentar

✓ Visto por todos

Estudiantes Ele Alcalingua Chicos, hay que comentar

Me gusta · Responder · 25 de mayo de 2016 a las 14:25

Estudiantes Ele Alcalingua Me reí mucho con los diálogos, sobre todo RL de Francisco

Destrezas B2.1

🔒 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo 🔍

Accesos directos

🔗 A1_Lengua y Comunica...

🏆 DESTREZAS ESCRITA...

👤 Destrezas B2.1



Estudiantes Ele Alcalingua

25 de mayo de 2016

Bien chicos ya hemos llegado al final del trimestre y de las clases en este curso. Ahora, para terminar bien, me gustaría que cada uno escribiera un comentario sobre el curso, el aprendizaje, el uso de facebook y la relación entre los compañeros y con los profesores. Gracias y buena continuación...

👍 Me gusta 💬 Comentar

✓ Visto por 6



Yunfan Liu Yunfan Liu Ya hemos terminado las clases en este curso. Qué triste!!!! Aunque el trimestre sólo dura 2 meses, pero he aprendido muchas cosas útiles para vivir en España. Ahora se ha llegado el tiempo de despedirse. No sé si tendremos la oportunidad de vernos otra... [Ver más](#)

Me gusta · Responder · 26 de mayo de 2016 a las 9:15



Estudiantes Ele Alcalingua Gracias, Francisco, seguro que nos volveremos a ver. El mundo es un pañuelo. Te deseo mucha suerte en todo lo que hagas y mil besos.

Me gusta · Responder · 27 de mayo de 2016 a las 19:04



Wenya Ren Me gustan mucho las profesoras y compañeros. Tenemos un ambiente muy activo, nos deja muchos recuerdos.

Me gusta · Responder · 30 de mayo de 2016 a las 13:39



Escribe un comentario...



Haoxu Qiu

A mi mejor amigo, Haoxu Qiu, lo conocía desde bachillerato, **periodo éste** en el que hay muchos recuerdos que nunca me voy a olvidar en **toda** mi vida. Es una persona sensible, amable y un poco "raro" para la mayoría porque siempre tiene **ideas diferentes a los demás** diferentes ideas que otros, por ejemplo, nunca se enfada con nadie, ni de nada, siempre está muy tranquilo como **está** si **estuviera** fuera del mundo. A lo largo de mi vida, podría decir que no he tenido muchos amigos. Creo en la amistad pero pienso que es una palabra que se bastardea mucho, algo parecido pasa con la palabra "amor". A veces uno puede confundir a los conocidos, compañeros de trabajo o estudio (que no son más que eso)... con "amigos". A veces uno piensa que tal persona es un "amigo" y no sabemos que en el fondo es alguien que de poder traicionar lo haría sin dudar. Algo similar sucede cuando uno tiene un amor, puede pensar en que tal persona nos ama y en realidad no es así. A veces alguien puede ser amigo de uno por algún otro interés y que no sea amistad realmente, para **mi**, él es un amigo verdadero.

*Me parecen muy bien tus palabras pero tenías que escribir la biografía de tu amigo (toda su vida). En realidad solo has hablado de la amistad y del amor.

Amos Huang

Amos, una estudiante de la facultad **de económicas**, ahora estudia en Londres, es una persona sin **la** que no puedo vivir. Siempre digo que es **la una** estrella del cielo, que te da energía y **alegre alegría**. Cuando estoy con ella, me olvido de todas **las cosas malas malas cosas**, la necesito mucho en mi vida. La amistad se genera cuando a la hora de comunicarnos con los demás existe una empatía, confianza y respeto por el otro. Además se evidencia un apoyo incondicional en cualquier situación y en cualquier contexto. A pesar de que ha

2.2. Intensivo Junio A2 (Giugno 2016) Universidad de Alcalá de Henares (L2)²⁰²

A2 Intensivo Junio
 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo

Accesos directos

A1_Lengua y Comunica...

DESTREZAS ESCRITA...

Destrezas B2.1

Buscar en este grupo

Accesos directos











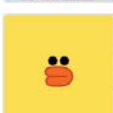

A1_Lengua y Comunica...

DESTREZAS ESCRITA...

Destrezas B2.1

Miembros (16) Administradores 1 9 con invitación Se ha bloqueado a 0

Predeterminado + Añadir Buscar un miembro

 Estudiantes Ele Alcalingua Creó el grupo el 1 de junio de 2016	 Huibin Shi Es miembro Añadido por Catherina Stella el 9 de junio de 2016
 蒋翰墨 Joined about a year ago	 Catherina Stella Pekin Joined about a year ago
 Alexandra Mazzola Mississippi State University Joined about a year ago	 Pujan Patel Flowood Joined about a year ago
 Cleveland Milstead Mississippi State University Joined about a year ago	 Miriam Keith Missisaps College Es miembro Añadido por Pujan Patel el 5 de junio de 2016
 Ellery Chancellor Intern en Mississippi State University Es miembro Añadido por Alexandra Mazzola el 8 de junio de 2016	 Ellery Chancellor Es miembro Añadido por Estudiantes Ele Alcalingua el 23 de junio de 2016
 Li Yuxian Universidad Complutense de Madrid Joined about a year ago	 Ana Gómez Joined about a year ago

A2 Intensivo Junio
 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo

Accesos directos

A1_Lengua y Comunica...

DESTREZAS ESCRITA...

Destrezas B2.1

Escribe un comentario...

Ana Gómez ha subido un archivo.
 7 de junio de 2016

Hola chicos, esta es parte de la tarea que vamos a hacer en clase, luego os la explico. Ahora nos vemos

 **Diario_de_viaje1.pdf**
 PDF

Descargar Vista previa

Me gusta Comentar

✓ Visto por todos

Escribe un comentario...

Ana Gómez
 6 de junio de 2016

Hola chic@s, bienvenidos a nuestro curso, este mes de junio va a ser fantástico, ya veréis. Besos para todos

Me gusta Comentar

²⁰² <https://www.facebook.com/groups/1532121433763368/>

A2 Intensivo Junio
 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

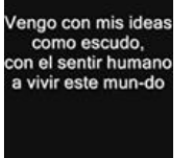
Buscar en este grupo

Accesos directos

A1_Lengua y Comunica...

DESTREZAS ESCRITA...

Destrezas B2.1



letra vengo - Anita tijoux
 letra del tema vengo de Anita Tijoux. disfruten :D letra sacada de <http://www.musica.com/letras.asp?letra=2170305>
 YOUTUBE.COM

Me gusta **Comentar**

3 Visto por todos

Ana Gómez Muy bien Matthew, ahora tus compañeros tienen q leerla
 Me gusta · Responder · 7 de junio de 2016 a las 18:10

Miriam Keith Ella habla sobre las desigualdades en el mundo y ella esta buscando por las repuestas.
 Me gusta · Responder · 7 de junio de 2016 a las 22:09

Estudiantes Ele Alcalingua Toma nota de las correcciones Miriam: HABLA DE LAS DESIGUALDADES EN EL MUNDO Y POR ELLO BUSCA RESPUESTAS.
 Me gusta · Responder · 8 de junio de 2016 a las 8:55

Escribe una respuesta...

Estudiantes Ele Alcalingua Muy bien Matthew pero debes hacer las actividades propuestas.
 Me gusta · Responder · 8 de junio de 2016 a las 8:54

Ellery Chancellor No me gusta rap. Me gusta el mensaje. El ritmo es interesante.
 Me gusta · Responder · 8 de junio de 2016 a las 14:43

Alexandra Mazzola La mensaje es muy buena y ella no es contenta con este mundo asi quiere una solucion.
 Me gusta · Responder · 8 de junio de 2016 a las 15:02

A2 Intensivo Junio
 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo

Accesos directos

A1_Lengua y Comunica...

DESTREZAS ESCRITA...

Destrezas B2.1

Estudiantes Ele Alcalingua
 3 de junio de 2016

ESTIMADOS ALUMNOS, BIENVENIDOS A NUESTRA AULA VIRTUAL DE INTERACCIÓN Y TRABAJO COOPERATIVO. MUY PRONTO EMPEZARÉIS A TRABAJAR EN NUESTRAS PROPUESTAS DE ACTIVIDADES.

ANA Y YO OS DAMOS UNA CALUROSOSA BIENVENIDA Y OS DESEAMOS QUE APRENDÁIS MUCHO ESPAÑOL Y OS DIVERTÁIS CONOCIENDO Y APRENDIENDO.

Me gusta **Comentar**

1 Visto por todos

Alexandra Mazzola Me llamo Alex. Tengo veinte anos y soy de Estados Unidos. Me gusta hablar con mis amigos, jugar al futbol, montar en bicicleta y nadar. Agunas aficiones que me gusta hacer son la lectura, la pintura y la jardinería.
 Me gusta · Responder · 8 de junio de 2016 a las 14:49

Estudiantes Ele Alcalingua Muy bien Alexandra, buen trabajo!!!!
 Me gusta · Responder · 9 de junio de 2016 a las 8:56

Escribe una respuesta...

Escribe un comentario...

A2 Intensivo Junio
 Grupo cerrado

Conversación

Miembros
 Eventos
 Vídeos
 Fotos
 Archivos
 Administrar grupo

Buscar en este grupo

Accesos directos
 A1_Lengua y Comunica...
 DESTREZAS ESCRITA...
 Destrezas B2.1

Escribe un comentario...

Ana Gómez
 10 de junio de 2016

primer vídeo sobre la familia



Me gusta Comentar

1 Visto por 14

Ana Gómez El tema de la comida tiene dos vídeos, este es el primero
 Me gusta · Responder · 10 de junio de 2016 a las 10:15

Escribe un comentario...

A2 Intensivo Junio
 Grupo cerrado

Conversación

Miembros
 Eventos
 Vídeos
 Fotos
 Archivos
 Administrar grupo

Buscar en este grupo

Accesos directos
 A1_Lengua y Comunica...
 DESTREZAS ESCRITA...
 Destrezas B2.1

Ana Gómez ha compartido un enlace.
 10 de junio de 2016

Pasad un buen fin de semana, os subo una cancioncita, a ver si os gusta:
<https://www.youtube.com/watch?v=xvjS9kDgtTs>
 No habléis mucho inglés!!!!!!!!!!!!



Dvicio - Enamorate (en el Coche)
 Dvicio official music video for Enamorate (en el Coche) As featured on Justo Ahora y Siempre. Click to buy album or...
 YOUTUBE.COM

Me gusta Comentar

3 Visto por todos

Alexandra Mazzola Este canción es muy bonita, pero poco triste. ¡Me gusta mucho!
 Me gusta · Responder · 10 de junio de 2016 a las 15:55

Ana Gómez Aprendedla q el lunes la cantamos!!!
 Me gusta · Responder · 1 · 10 de junio de 2016 a las 16:05

Escribe un comentario...

A2 Intensivo Junio

🔒 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Vídeos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo 🔍

Accesos directos

🔗 A1_Lengua y Comunica...

🏆 DESTREZAS ESCRITA...

👤 Destrezas B2.1

Estudiantes Ele Alcalingua

6 de junio de 2016

⋮

Buenos días, chicos. Iniciamos el curso con una actividad de contacto. Esta actividad la tenéis que hacer esta tarde, para mañana.

HAZ UNA PRESENTACIÓN DE TI MISMO PARA QUE TODOS TE CONOZCAMOS MEJOR. HABLA DE TI MISMO: GUSTOS, PREFERENCIAS, AFICIONES...

👍 Me gusta
💬 Comentar

👍 2
✓ Visto por todos

Estudiantes Ele Alcalingua

Hola, soy Angélica. Vivo en Alcalá...

Me gusta · Responder · 8 de junio de 2016 a las 9:14

👤 Matthew Drennen

Me gusta · Responder · 8 de junio de 2016 a las 13:42

👤 Matthew Drennen

hola me llamo es Mateo! Soy de Estados Unidos y me gusta viajar y futbol

Me gusta · Responder · 8 de junio de 2016 a las 13:42

Estudiantes Ele Alcalingua

ME LLAMO MATEO. SOY ESTADOUNIDENSE Y ME GUSTA VIAJAR Y JUGAR AL FÚTBOL. Por favor Mateo haz las correcciones y vuelve a escribir el texto correctamente.

Me gusta · Responder · 9 de junio de 2016 a las 8:39

🔒 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Vídeos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo 🔍

Accesos directos

🔗 A1_Lengua y Comunica...

🏆 DESTREZAS ESCRITA...

👤 Destrezas B2.1

Ellery Chancellor

Buenos tardes. Me llamo Ellery. Soy de Estados Unidos. Vivo en Mississippi. Me gusta comer y hablar con mi familia y mis amigos. 😊

Me gusta · Responder · 8 de junio de 2016 a las 14:37

Estudiantes Ele Alcalingua

Muy bien, Ellery, buen trabajo.

Me gusta · Responder · 👍 1 · 9 de junio de 2016 a las 8:40

Escribe una respuesta... 😊 📷 GIF 🗨️

Miriam Keith

Hola! Soy Miriam! Soy de Mississippi en Estados Unidos. Estudio contabilidad, pero no me gustan matematicas. Me gusta montar caballos, mirar Netflix (television por el red), escuchar musica y estudiar espanol (claro que si!). Mientras en Espana, quiero viajar mucho. Hasta manana!

Me gusta · Responder · 8 de junio de 2016 a las 17:44

Estudiantes Ele Alcalingua

SOY DE MISSISIPI, ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO CONTABILIDAD PERO NO ME GUSTAN LAS MATEMÁTICAS. ME GUSTA MONTAR A CABALLO, MIRAR LA TELEVISIÓN POR RED, ESCUCHAR MÚSICA Y ESTUDIAR ESPAÑOL. MIENTRAS, EN ESPAÑA, QUIERO VIAJAR MUCHO. HASTA MAÑANA. Bien Miriam, por favor haz las correcciones y vuelve a escribir el texto. Gracias.

Me gusta · Responder · 9 de junio de 2016 a las 8:43

Miriam Keith

Hola! Soy Miriam! Soy de Missisipi, Estados Unidos. Estudio contabilidad pero no me gustan las matematicas. Me gusta montar a caballo, mirar la television por red, escuchar musica y estudiar espanol. Mientras, en Espana, quiero viajar mucho. Hasta manana.

Me gusta · Responder · 9 de junio de 2016 a las 18:19

A2 Intensivo Junio

Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo

Accesos directos

[A1_Lengua y Comunica...](#)

[DESTREZAS ESCRITA...](#)

[Destrezas B2.1](#)

Pujan Patel Hola, soy Pujan. Soy estadounidense. Estudio matemáticas y economía en Millsaps College. Me gusta ver y jugar baloncesto, jugar videojuegos, y comer.
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 8 de junio de 2016 a las 18:09

Estudiantes Ele Alcalingua ESTADOUNIDENSE. ME GUSTA VER Y JUGAR AL BALONCESTO, JUGAR A LOS VIDEOJUEGOS Y COMER. Haz las correcciones y vuelve a escribir el texto. Gracias.
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 9 de junio de 2016 a las 8:44

Pujan Patel Hola, soy Pujan. Soy estadounidense. Estudio matemáticas y economía en Millsaps College. Me gusta ver y jugar al baloncesto, jugar videojuegos y comer.
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 9 de junio de 2016 a las 18:05

Estudiantes Ele Alcalingua Estupendo Pujan.
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 13 de junio de 2016 a las 13:49

Estudiantes Ele Alcalingua ¡Estupendo Pujan!
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 14 de junio de 2016 a las 14:36

Estudiantes Ele Alcalingua ¡Estupendo Pujan!
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 14 de junio de 2016 a las 14:37

Escribe una respuesta...

Cleveland Milstead Hola, Me llamo Cleveland. Soy de Alabama. Estudio Negocios Internacionales. Me gusta pescar y cazar. No me gustan tomates o matemáticas. Quiero viaje mucho lugares en el mundo. ¡Adios!
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 8 de junio de 2016 a las 18:10

Estudiantes Ele Alcalingua NEGOCIOS INTERNACIONALES. NO ME GUSTAN LOS TOMATES NI LAS MATEMÁTICAS. QUIERO VIAJAR POR MUCHOS LUGARES DEL MUNDO. Bien, Cleveland, toma nota de las correcciones y vuelve a escribir el texto.
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 9 de junio de 2016 a las 8:46

A2 Intensivo Junio

Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo

Accesos directos

[A1_Lengua y Comunica...](#)

[DESTREZAS ESCRITA...](#)

[Destrezas B2.1](#)

Cleveland Milstead Hola, Me llamo Cleveland. Soy de Alabama. Estudio Negocios Internacionales. Me gusta pescar y cazar. No me gustan los tomates o matemáticas. Quiero viajar por muchos lugares del mundo. ¡Adios!
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 14 de junio de 2016 a las 18:42

Escribe una respuesta...

Heather Harris Hola! Soy Heather. Soy estadounidense. Estudio Kinesiología y me encanta español y vamos a tener un minor en esta sujeto. También me gusta matemáticas. Mientras en España voy a viajar mucho. Vamos a volver en diez años!! hasta mañana!!!
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 8 de junio de 2016 a las 22:37

Estudiantes Ele Alcalingua SOY ESTADOUNIDENSE. ESTUDIO KINESIOLOGÍA Y ME ENCANTA EL ESPAÑOL. (LA SIGUIENTE FRASE NO LA ENTIENDO: vamos a tener un minor en esta sujeto ¿QUÉ QUIERES DECIR? ME GUSTAN LAS MATEMÁTICAS. EN ESPAÑA VOY A VIAJAR MUCHO. Bien, Heather, toma nota de las correcciones y vuelve a escribir el texto. Gracias.
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 9 de junio de 2016 a las 8:49

Heather Harris Hola, yo me llamo Heather. Estudio el cuerpo en la universidad de Mississippi. Me encanta Español mucho. Mientras en España voy a viajar mucho. Gracias!
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 10 de junio de 2016 a las 8:45

Estudiantes Ele Alcalingua ¿Estudias medicina? No sé a qué te refieres con "estudio el cuerpo". Explicalo.
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 13 de junio de 2016 a las 13:51

Estudiantes Ele Alcalingua Heather, por favor explicanos bien qué estudias que no entiendo. Gracias.
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 14 de junio de 2016 a las 14:40

Escribe una respuesta...

A2 Intensivo Junio

🔒 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo 🔍

Accesos directos

🔗 A1_Lengua y Comunica...

🏆 DESTREZAS ESCRITA...

👤 Destrezas B2.1

Estudiantes Ele Alcingua SOY UNA ESTUDIANTE...ESTUDIO ARQUITECTURA...DIBUJAR Y ESCUCHAR MÚSICA. ME GUSTAN TODOS LOS TIPOS DE MÚSICA. Bien, Elizabeth, toma nota de los errores y vuelve a escribir el texto. Gracias.
Me gusta · Responder · 9 de junio de 2016 a las 8:55

Estudiantes Ele Alcingua VUELVE A ESCRIBIR EL TEXTO, POR FAVOR. SI NO, NO TE PUEDO EVALUAR. GRACIAS.
Me gusta · Responder · 20 de junio de 2016 a las 8:51

Escribe una respuesta... 😊 📷 GIF 🗨️

Catherina Stella Hola, me llamo Verónica. Soy de China. Vivo en Pekín. Estudio español en Alcingua. Me gusta viajar, jugar al tenis y escuchar música. También me gusta ver las películas, prefiero las películas románticas, pero no me gusta las película de ciencia ficción, me parece muy aburridas.
Me gusta · Responder · 9 de junio de 2016 a las 11:17

Estudiantes Ele Alcingua Me gusta ver películas...no me gustan las películas de ciencia ficción...me parecen muy aburridas. Controla los errores y vuelve a escribir el texto. Gracias.
Me gusta · Responder · 14 de junio de 2016 a las 14:41

Estudiantes Ele Alcingua VUELVE A ESCRIBIR EL TEXTO, POR FAVOR. SI NO, NO TE PUEDO EVALUAR. GRACIAS.
Me gusta · Responder · 20 de junio de 2016 a las 8:51

Escribe una respuesta... 😊 📷 GIF 🗨️

Huibin Shi hola, me llamo Blanca, soy estudiante, estudio espanol en Alcingua. Vivo en crusa con mis amigos. Soy una persona muy simpatica, interesante y alegre. Me gusta tocar el piano, escuchar musica y cantar, especialmente, me encanta musica clasica, me parece que es muy tranquila, pero no me gusta jugar al futbol.
Me gusta · Responder · 9 de junio de 2016 a las 11:19

A2 Intensivo Junio

🔒 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo 🔍

Accesos directos

🔗 A1_Lengua y Comunica...

🏆 DESTREZAS ESCRITA...

👤 Destrezas B2.1



Enrique iglesias ft gente de zona bailando (nuevo) letra
Remix oficial
YOUTUBE.COM

👍 Me gusta 💬 Comentar

👍 2 ✓ Visto por todos

Elery Chancellor Me gusta la primera cancion. Es rock. Mi madre de acogida ama la segunda cancion. Me gusta Azucar Moreno. Me gusto Enrique Iglesias. El tiene una vox unica y me gusta pop musical.
Me gusta · Responder · 8 de junio de 2016 a las 15:07

Estudiantes Ele Alcingua Voz...me gusta la música pop. Tienes que indicar cuál es la canción que más te gusta y explicar por qué
Me gusta · Responder · 14 de junio de 2016 a las 14:57

Elery Chancellor Me gusta el ritmo y escuchar la voz de Enrique Iglesias . él es un gran cantante.
Me gusta · Responder · 14 de junio de 2016 a las 15:04

Estudiantes Ele Alcingua Él...Bien.
Me gusta · Responder · 21 de junio de 2016 a las 8:51

Estudiantes Ele Alcingua Vuelve a escribir el texto con las correcciones. Gracias.
Me gusta · Responder · 21 de junio de 2016 a las 11:19

Estudiantes Ele Alcingua Elery, no te puedo evaluar la primera parte del portfolio porque no la has terminado. No has terminado de hacer las correcciones.
Me gusta · Responder · 23 de junio de 2016 a las 8:24

A2 Intensivo Junio

Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo 🔍

Accesos directos

- A1_Lengua y Comunica...
- DESTREZAS ESCRITA...
- Destrezas B2.1

Escribe una respuesta...

Alexandra Mazzola Me gusta Enrique Iglesias "Bailando" la mejor porque el mensaje y el ritmo son buenos. Me gusta más música. Me gusta la música rock, pero "Agradecido" no me gusta la letra de la canción. Entonces, "Devórame otra vez" tiene un buen ritmo, pero me molesta las palabras de canción. Yo prefiero el estilo pop la mejor porque puedo cantar la canción y me gusta el ritmo. Me encanta Enrique Iglesias ahora!

[Me gusta](#) · [Responder](#) · 14 de junio de 2016 a las 15:18 · Editado

Estudiantes Ele Alcalingua ...el mensaje y el ritmo son buenos. Por eso me gusta más esa música...en "Agradecido"...El mensaje ...no me gusta la letra de la canción. Yo prefiero el estilo pop. Por favor fíjate en los errores y vuelve a escribir el texto. Gracias.

[Me gusta](#) · [Responder](#) · 1 · 14 de junio de 2016 a las 15:00

Estudiantes Ele Alcalingua Debes volver a escribir el texto. Gracias.

[Me gusta](#) · [Responder](#) · 21 de junio de 2016 a las 8:52

[Ver más respuestas](#)

Escribe una respuesta...

A2 Intensivo Junio

Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo 🔍

Accesos directos

- A1_Lengua y Comunica...
- DESTREZAS ESCRITA...
- Destrezas B2.1

Pujan Patel No me gusta Devorame. Creo que Devorame se trata hacer el amor. Pienso que Devorame es raro. No me gusta Rosendo agradecido tampoco porque me duele la cabeza. Creo que el cantante está gritando y no cantando. Me gusta Enrique Iglesias. La música de Enr... [Ver más](#)

[Me gusta](#) · [Responder](#) · 8 de junio de 2016 a las 20:58

Estudiantes Ele Alcalingua ...trata de...pienso que la letra de esa canción es un poco rara...es fácil de escuchar...más. Bien Pujan. Corrige las faltasv y vuelve a escribir el texto. Gracias.

[Me gusta](#) · [Responder](#) · 14 de junio de 2016 a las 15:12

Pujan Patel No me gusta Devorame. Creo que Devorame se trata de hacer el amor. Pienso que la letra de esa canción es un poco rara. No me gusta Rosendo agradecido tampoco porque me duele la cabeza. Creo que el cantante está gritando y no cantando. Me gusta Enrique ... [Ver más](#)

[Me gusta](#) · [Responder](#) · 14 de junio de 2016 a las 19:39

[Ver más respuestas](#)

Escribe una respuesta...

Cleveland Milstead Me gusta Rosendo agradecido porque me gusta rock y ellos son como Pink Floyd. No me gusta Devorame pero ella es un buen cantante. Enrique Iglesias no es mi favorito pero me gusta un poco. El ritmo es bueno.

[Me gusta](#) · [Responder](#) · 9 de junio de 2016 a las 15:42

Estudiantes Ele Alcalingua Me gusta el rock....pero ella es una buena cantante. Bien Cleveland, toma nota de los errores.

[Me gusta](#) · [Responder](#) · 15 de junio de 2016 a las 11:57

Estudiantes Ele Alcalingua Vuelve a escribir el texto. Gracias.

[Me gusta](#) · [Responder](#) · 21 de junio de 2016 a las 8:54

Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo

Accesos directos

A1_Lengua y Comunica...

DESTREZAS ESCRITA...

Destrezas B2.1

Esta canción es increíble. Ed Sheeran es muy popular en los Estados Unidos y Reino Unido. Me gusta su voz. Él es un compositor increíble también.

Ed Sheeran- Don't Lyrics
All rights and credit goes to the performer of the song. This video was only made for entertainment purposes only....
YOUTUBE.COM

Me gusta **Comentar**

6 Visto por todos

Ellery Chancellor Ed Sheeran era un cantante con mucho talento. Nunca he escuchado a alguien cantar como él. Él tiene una voz hermosa.
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 23 de junio de 2016 a las 19:04

Miriam Keith Ed Sheeran tiene una gran voz. Me gusta su disco primer más que su segundo porque el disco segundo tiene la música pop.
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 23 de junio de 2016 a las 21:54

Matthew Drennen Ed Sheeran era mucho talento y él es muy bien
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 24 de junio de 2016 a las 10:31

Cleveland Milstead Me gusta Ed Sheehan. Él es un cantante bueno.
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 25 de junio de 2016 a las 11:26

Heather Harris Me encanta Ed Sheeran y también este canción!!! Es un de mi favoritos!!!
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 25 de junio de 2016 a las 12:20

Pujan Patel Me gusta esta canción y Ed Sheeran porque Ed Sheehan puede rimar muy bien.

A2 Intensivo Junio

Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo

Accesos directos

A1_Lengua y Comunica...

DESTREZAS ESCRITA...

Destrezas B2.1

Adele - Send My Love (To Your New Lover)
'Send My Love (To Your New Lover)' is taken from the new...
YOUTUBE.COM

Me gusta **Comentar**

4 Visto por todos

Estudiantes Ele Alcalingua TIENES QUE ESCRIBIR UN RESUMEN DE LA LETRA DE LA CANCIÓN. GRACIAS. LA TAREA TIENE QUE SER COMPLETA.
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 21 de junio de 2016 a las 11:32

Matthew Drennen Esta canción es acerca de ella y un chico . Algo pasó entre su relación, tal vez el tipo engañó .
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 21 de junio de 2016 a las 14:38

Alexandra Mazzola No he escuchado esta canción antes de ahora, pero me gusta mucho. Adele tiende a escribir de las relaciones de trampas y malas, que la canción sigue la tendencia.
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 21 de junio de 2016 a las 16:20

Cleveland Milstead Adele es una cantante buena. Ella canta sobre un tramposo.
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 22 de junio de 2016 a las 15:10

Pujan Patel Me gusta la voz de Adele. Su voz es muy calmante.
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 22 de junio de 2016 a las 18:11

Miriam Keith Me gusta Adele y deseo que yo pudiera cantar como Adele.
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 23 de junio de 2016 a las 22:21

Heather Harris Personalmente, Creo que Adele es magnifici! Me gusta todos sus canciones!!!

A2 Intensivo Junio

🔒 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo 🔍

Accesos directos

🔗 A1_Lengua y Comunica...

🏆 DESTREZAS ESCRITA...

👤 Destrezas B2.1

Miriam Keith ha compartido un [enlace](#).

22 de junio de 2016

⋮

La canción más popular de Florence + The Machine es "Dog Days Are Over". Se trata de superar un momento difícil. ¡Note que todos los instrumentos diferentes!

Florence and The Machine - Dog Days Are Over [Subtitulada en español]

Traducción de Dog Days Are Over al español, canción...

M.YOUTUBE.COM

👍 Me gusta
💬 Comentar

👍 8
✓ Visto por todos

👤 **Matthew Drennen** Florencia y la máquina son impresionantes . Perro del día se terminan son una de mis canciones favriote

Me gusta · Responder · 22 de junio de 2016 a las 19:36

👤 **Ellery Chancellor** Florence + The Machine era muy populares en los estados unidos. Me gustaba sus estila de música. Don muy diferente, pero bueno para escuchar.

Me gusta · Responder · 23 de junio de 2016 a las 18:46

👤 **Alexandra Mazzola** Me encanta la canción. Este canción era muy popular 2 o 3 años pasados.

Me gusta · Responder · 23 de junio de 2016 a las 22:31

👤 **Cleveland Milstead** Ella tiene un voz muy bonita

Me gusta · Responder · 25 de junio de 2016 a las 11:30

👤 **Heather Harris** Me ENCANTA esta canción. Vi en persona en Mayo!!!!

Me gusta · Responder · 25 de junio de 2016 a las 12:18

🔒 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo 🔍

Accesos directos

🔗 A1_Lengua y Comunica...

🏆 DESTREZAS ESCRITA...

👤 Destrezas B2.1

ALABAMA SHAKES | SOUND AND COLOR LYRICS

I do not own anything, all rights go to the owner of this music....

YOUTUBE.COM

👍 Me gusta
💬 Comentar

👍 3
✓ Visto por todos

👤 **Ellery Chancellor** He oído hablar de la Alabama Shakes. Mis amigos como esa banda. Esta es la primera vez que he escuchado. ¡Me gustaba!

Me gusta · Responder · 23 de junio de 2016 a las 21:40

👤 **Miriam Keith** ¡Me encanta el Alabama Shakes! Los son una de mis bandas favoritas. ¡No puedo esperar a verlos en julio en Londres!

Me gusta · Responder · 23 de junio de 2016 a las 21:50

👤 **Matthew Drennen** El Alabama Shakes esta muy bien. Tienen un gran sonido.

Me gusta · Responder · 24 de junio de 2016 a las 10:34

👤 **Cleveland Milstead** El Alabama Shakes son una banda muy bien.

Me gusta · Responder · 25 de junio de 2016 a las 11:55

👤 **Pujan Patel** Esta canción es muy tranquila. Necesito escuchar a Alabama Shakes cuando estoy tratando de dormir porque puedo oír los coches en la calle.

Me gusta · Responder · 25 de junio de 2016 a las 19:44

👤 **Elizabeth Bueche** Me gusta esta tipa de música cuando quiero relajar. Es muy diferente que la música escucharía normalmente.

544

A2 Intensivo Junio
 Grupo cerrado

Conversación

Miembros
 Eventos
 Vídeos
 Fotos
 Archivos
 Administrar grupo

Buscar en este grupo

Accesos directos

- A1_Lengua y Comunica...
- DESTREZAS ESCRITA...
- Destrezas B2.1

Me encanta esta canción de Regina Spektor, porque es una hermosa canción de amor. Esta canción es acerca de enamorarse a pesar de tener miedo.

 **Regina Spektor - "Fidelity" [Official Music Video]**
 © 2006 WMG Fidelity (Video) Regina's new album 'What We...
 YOUTU.BE

Me gusta Comentar

1 Visto por 14

Elery Chancellor Este no es el tipo de música que suelo escuchar, pero es bueno. Tiene un buen ritmo, y me gusta la música.
 Me gusta · Responder · 26 de junio de 2016 a las 15:06

Alexandra Mazzola Me encanta este canción. Su voz y la música son muy bonitas.
 Me gusta · Responder · 26 de junio de 2016 a las 15:21

Estudiantes Ele Alcalingua ...esta canción...
 Me gusta · Responder · 27 de junio de 2016 a las 14:18

Alexandra Mazzola Me encanta esta canción. Su voz y la música son muy bonitas.
 Me gusta · Responder · 28 de junio de 2016 a las 0:57

Escribe una respuesta...

A2 Intensivo Junio
 Grupo cerrado

Conversación

Miembros
 Eventos
 Vídeos
 Fotos
 Archivos
 Administrar grupo

Buscar en este grupo

Accesos directos

- A1_Lengua y Comunica...
- DESTREZAS ESCRITA...
- Destrezas B2.1

Estudiantes Ele Alcalingua
 20 de junio de 2016

II PARTE DEL PORTFOLIO. EN ESTA SEGUNDA PARTE TENÉIS QUE HACER VARIAS ACTIVIDADES:

- ¿CUÁL ES TU CANTANTE FAVORITO? HABLA DE ÉL.
- ELIGE TU CANCIÓN FAVORITA, SÚBELA EN LA PLATAFORMA Y HAZ UN RESUMEN DE LA LETRA. PROPONLA A LOS COMPAÑEROS PARA QUE LA COMENTEN.
- ¿QUÉ CANTANTE ESPAÑOL O HISPANO TE GUSTA MÁS? HAZ UN COMENTARIO INDICANDO POR QUÉ.
- HAZ UNA COMPARACIÓN ENTRE LA MÚSICA DE TU PAÍS Y LA MÚSICA ESPAÑOLA, LUEGO INDICA CUÁL TE GUSTA MÁS Y POR QUÉ.

FECHA DE ENTREGA: DESDE EL 20 HASTA EL 27 DE JUNIO.
 ¡BUEN TRABAJO, CHICOS!

Me gusta Comentar

Visto por 14

Elery Chancellor Mi cantante favorito es Adele. Ella tiene una voz única que es diferente a cualquier otro cantante. Su música es a veces muy lento o es rápido. Ella tiene un amplio rango vocal.
 No sé Muchas cantantes españoles, pero me gusta Enrique Iglesias porque t... Ver más
 Me gusta · Responder · 20 de junio de 2016 a las 15:55

A2 Intensivo Junio

🔒 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Vídeos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo 🔍

Accesos directos

🔗 A1_Lengua y Comunica...

🏆 DESTREZAS ESCRITA...

👤 Destrezas B2.1

👍 Me gusta
💬 Comentar

✓ Visto por 14

Ellery Chancellor Mi cantante favorito es Adele. Ella tiene una voz única que es diferente a cualquier otro cantante. Su música es a veces muy lento o es rápido. Ella tiene un amplio rango vocal. No sé Muchas cantantes españolas, pero me gusta Enrique Iglesias porque t... [Ver más](#)

Me gusta · Responder · 20 de junio de 2016 a las 15:55

Estudiantes Ele Alcalingua LENTA O RÁPIDA...NO CONOZCO A MUCHOS CANTANTES ESPAÑOLES...MUCHAS CANCIONES EMOCIONANTES...EN LAS...ME GUSTAN...UNA BONITA VOZ...BIEN ELLERY, POR FAVOR, VUELVE A ESCRIBIR EL TEXTO CON LAS CORRECCIONES Y RESPONDE LA CUARTA:COMPARACIÓN?

Me gusta · Responder · 24 de junio de 2016 a las 10:16

Escribe una respuesta... 😊 📷 GIF 🗨️

Estudiantes Ele Alcalingua LENTA...RÁPIDA...NO CONOZCO A MUCHOS CANTANTES ESPAÑOLES...PORQUE TIENE MUCHAS CANCIONES EMOCIONANTES...EN LAS FIESTAS...ME GUSTAN...ADELE TIENE UNA BONITA VOZ...ENRIQUE TIENE CANCIONES DIVERTIDAS Y EMOCIONANTES.

Me gusta · Responder · 21 de junio de 2016 a las 11:30

Estudiantes Ele Alcalingua POR FAVOR ELLERY TOMA NOTA DE LAS CORRECCIONES Y VUELVE A ESCRIBIR EL TEXTO, AMPLIANDO MÁS LA INFORMACIÓN. TIENES QUE RESPONDER LAS CUATRO SITUACIONES PLANTEADAS EXPLICÁNDOLAS BIEN. GRACIAS Y ÁNIMO.

Me gusta · Responder · 21 de junio de 2016 a las 11:31

A2 Intensivo Junio

🔒 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Vídeos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo 🔍

Accesos directos

🔗 A1_Lengua y Comunica...

🏆 DESTREZAS ESCRITA...

👤 Destrezas B2.1

👍 Me gusta
💬 Comentar

Pujan Patel Mi cantante favorito es Dwayne Carter III. Él nació en 27 de septiembre de 1982 en Nuevo Orleans. Nuevo Orleans no es muy lejos de mi casa. Dwayne Carter mas famoso está llamado Lil Wayne. En los primer diez años de siglo 21, Dwayne Carter era el mejor... [Ver más](#)

Me gusta · Responder · 22 de junio de 2016 a las 18:02 · Editado

Estudiantes Ele Alcalingua nació el 27 ...Nueva Orleans no está muy lejos...Es más famoso como Lil Wayne...En los primeros diez años del siglo XXI... hispanos...es de... es más interesante. BIEN, PUJAN, HAZ ESTAS CORRECCIONES. HAS HECHO UN BUEN TRABAJO. ¡ENHORABUENA!

Me gusta · Responder · 27 de junio de 2016 a las 9:52

Estudiantes Ele Alcalingua TE FALTA, ADEMÁS, ESCRIBIR LA LETRA DE LA CANCIÓN. SI LA ESCRIBES TENDRÁS MÁS NOTAS. LA DEBES RESUMIR. GRACIAS.

Me gusta · Responder · 27 de junio de 2016 a las 9:53

Pujan Patel he subido la cancion con la letra. Que necesito hacer?

Me gusta · Responder · 27 de junio de 2016 a las 11:32

Escribe una respuesta... 😊 📷 GIF 🗨️

Elizabeth Bueche Mi cantante favorito es Darius Rucker. Mi canción favorita de Darius Rucker es "Let Her Cry". Esta canción es una canción más vieja de sus canciones nuevas porque la produjo en 1994. Darius Rucker fue en una banda pop antes de empezaba cantar el músi... [Ver más](#)

Me gusta · Responder · 22 de junio de 2016 a las 18:43

546

A2 Intensivo Junio

Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo

Accesos directos

A1_Lengua y Comunica...

DESTREZAS ESCRITA...

Destrezas B2.1

Escribe una respuesta...

Miriam Keith Mi cantante favorito es Florence Welch. Ella es un cantante principal de Florence + The Machine. Su voz y la música son muy bonita porque ella no usa autoajuste. Las letras son muy significativa.

Alvaro Soler es mi cantante favorito español. Él canta ... [Ver más](#)

[Me gusta](#) · [Responder](#) · 22 de junio de 2016 a las 18:48

Estudiantes Ele Alcingua Mi cantante favorita es...la cantante...Su voz y la música son muy bonitas...Las letras son muy significativas. Me gusta escuchar más "Sofía" porque la música es menos repetitiva...española...más...BIEN, ESCRIBE LAS CORRECCIONES EN UN NUEVO TEXTO Y REFLEXIONA SOBRE LA LENGUA. ADEMÁS, HAZ UN RESUMEN DE LA LETRA DE LA CANCIÓN. DE LO CONTRARIO LA TAREA ESTÁ INCOMPLETA Y NO TE PUEDO SUBIR LA NOTA. GRACIAS.

[Me gusta](#) · [Responder](#) · 27 de junio de 2016 a las 10:01

Miriam Keith **Estudiantes Ele Alcingua** Mi cantante favorita es Florence Welch. Ella es la cantante principal de Florence + The Machine. Su voz y la música son muy bonitas porque ella no usa autoajuste. Las letras son muy significativas. La canción, "The Dog Days A... [Ver más](#)

[Me gusta](#) · [Responder](#) · 27 de junio de 2016 a las 23:08

Escribe una respuesta...

Kate Darden Webb Me gusta todo tipo de música y no puedo escoger un artista favorito. Puedo decir que mi actual artista de música favorita es Rūfūs Du Sol. Ellos son un grupo de música electrónica de baile de Sydney, Australia, y comenzaron en 2014. Su álbum más recién... [Ver más](#)

[Me gusta](#) · [Responder](#) · 22 de junio de 2016 a las 19:16

A2 Intensivo Junio

Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo

Accesos directos

A1_Lengua y Comunica...

DESTREZAS ESCRITA...

Destrezas B2.1

[Me gusta](#) · [Responder](#) · 27 de junio de 2016 a las 23:08

Escribe una respuesta...

Kate Darden Webb Me gusta todo tipo de música y no puedo escoger un artista favorito. Puedo decir que mi actual artista de música favorita es Rūfūs Du Sol. Ellos son un grupo de música electrónica de baile de Sydney, Australia, y comenzaron en 2014. Su álbum más recién... [Ver más](#)

[Me gusta](#) · [Responder](#) · 22 de junio de 2016 a las 19:16

Estudiantes Ele Alcingua ha debutado en...este año...la frase "Ir comprobar a cabo" no significa nada, ¿qué quieres decir? lo descubrí...Su música es muy rápida y moderna, ...en el ritmo latino... La música americana y la española son diferentes...y mantienen una buena audienc... [Ver más](#)

[Me gusta](#) · [Responder](#) · 27 de junio de 2016 a las 10:08

Escribe una respuesta...

Alexandra Mazzola Ed Sheeran tiene 25 años, es pelirrojo y es de Reino Unido. Él tiene un hermano mayor y los padres. No ha terminado la escuela secundaria. Ed ha ganado dos premios Grammy por su canción "Thinking Out Loud"

Esta canción es acerca de un hombre que tiene ... [Ver más](#)

[Me gusta](#) · [Responder](#) · 22 de junio de 2016 a las 22:38

Estudiantes Ele Alcingua es del Reino Unido...es sobre...una aventura...poco a poco va cayendo..."El mismo sol"...interesada. BIEN ALEXANDRA, VUELVE A ESCRIBIR EL TEXTO CON LAS CORRECCIONES. GRACIAS.

[Me gusta](#) · [Responder](#) · 27 de junio de 2016 a las 10:11

Alexandra Mazzola Ed Sheeran tiene 25 años, es pelirrojo y es del Reino Unido. Él tiene un hermano mayor y los padres. No ha terminado la escuela secundaria. Ed ha ganado dos premios Grammy por su canción "Thinking Out Loud"

2.3. Intensivo Julio B1.2 (Luglio 2016) Universidad de Alcalá de Henares (L2)²⁰³

The screenshot shows a Facebook group interface. On the left is a sidebar with navigation options: 'Intensivo Julio B1.1_2016', 'Grupo cerrado', 'Conversación', 'Miembros', 'Eventos', 'Videos', 'Fotos', 'Archivos', 'Administrar grupo', and a search bar. Below this are 'Accesos directos' for 'A1_Lengua y Comunica...', 'DESTREZAS ESCRITA...', and 'Destrezas B2.1'. The main content area shows the group name, member count (8), and a list of members with their profile pictures and names: Estudiantes Ele Alcaingua, Ross Billington, Hye Ji Jang, Kaixin Shi, Lucas Liu, Robert Blackmore, Ana Gómez, and Mathilde Le Morillon. Below the member list is a post by 'Mathilde Le Morillon' with the text: 'BUENAS TARDES CHICOS: EMPEZAMOS LA TAREA DEL PORTFOLIO CON LA ESCRITURA COLABORATIVA. A PARTIR DE ESTE MOMENTO PODÉIS EMPEZAR A CREAR VUESTRAS HISTORIAS; PERO ANTES ES IMPORTANTE PONERSE DE ACUERDO Y ORGANIZARSE ENTRE VOSOTROS. CADA GRUPO CRARÁ UN HILO DE COMENTARIOS DONDE DESARROLLARÁ LA HISTORIA, PASO A PASO, CON FRASES SIMPLES Y COMPUESTAS. LOS JEFES DE CADA GRUPO EMPEZARÁN LA HISTORIA Y TODOS LOS DEMÁS MIEMBROS LOS SEGUIRÁN, TAL COMO LO EXPLICAMOS EN CLASE. OS CUELGO LOS DOCUMENTOS CON TODA LA INFORMACIÓN NECESARIA Y CON LAS FECHAS PARA LA REALIZACIÓN DE CADA UNA DE LAS PARTES DE LA TAREA. UTILIZAREMOS ESTE ESPACIO PARA TRABAJAR Y COMUNICAR ENTRE ALUMNOS Y PROFESORES. PODÉIS IR MIRANDO LA HERRAMIENTA PRINTING PRESS PARA EDITAR LA HISTORIA EN FORMATO PÓSTER: http://www.readwritethink.org/.../interactives/Printing_Press/ ES UNA HERRAMIENTA MUY SENCILLA QUE FUNCIONA A TRAVÉS DE VUESTRO E-MAIL EN FORMATO PDF QUE LUEGO TENÉIS QUE COLGAR EN ESTE ESPACIO. OS DESEO BUEN TRABAJO...'. Below the text is a link to 'Printing Press' from 'READWRITETHINK.ORG'. On the right side of the post area, there are options to 'ANADIR MIEMBROS' and a list of 'MIEMBROS SUGERIDOS' including 'Visi Canas' and 'Martin Chenu'.

This screenshot shows a Facebook group page for 'Intensivo Julio B1.1_2016'. The sidebar on the left is similar to the previous screenshot. The main content area features a post with the following text:

BUENAS TARDES CHICOS:
 EMPEZAMOS LA TAREA DEL PORTFOLIO CON LA ESCRITURA COLABORATIVA. A PARTIR DE ESTE MOMENTO PODÉIS EMPEZAR A CREAR VUESTRAS HISTORIAS; PERO ANTES ES IMPORTANTE PONERSE DE ACUERDO Y ORGANIZARSE ENTRE VOSOTROS.
 CADA GRUPO CRARÁ UN HILO DE COMENTARIOS DONDE DESARROLLARÁ LA HISTORIA, PASO A PASO, CON FRASES SIMPLES Y COMPUESTAS.
 LOS JEFES DE CADA GRUPO EMPEZARÁN LA HISTORIA Y TODOS LOS DEMÁS MIEMBROS LOS SEGUIRÁN, TAL COMO LO EXPLICAMOS EN CLASE.
 OS CUELGO LOS DOCUMENTOS CON TODA LA INFORMACIÓN NECESARIA Y CON LAS FECHAS PARA LA REALIZACIÓN DE CADA UNA DE LAS PARTES DE LA TAREA.
 UTILIZAREMOS ESTE ESPACIO PARA TRABAJAR Y COMUNICAR ENTRE ALUMNOS Y PROFESORES.
 PODÉIS IR MIRANDO LA HERRAMIENTA PRINTING PRESS PARA EDITAR LA HISTORIA EN FORMATO PÓSTER:
http://www.readwritethink.org/.../interactives/Printing_Press/
 ES UNA HERRAMIENTA MUY SENCILLA QUE FUNCIONA A TRAVÉS DE VUESTRO E-MAIL EN FORMATO PDF QUE LUEGO TENÉIS QUE COLGAR EN ESTE ESPACIO.
 OS DESEO BUEN TRABAJO...

 Below the text is a link to 'Printing Press' from 'READWRITETHINK.ORG'. The right side of the page shows the 'ANADIR MIEMBROS' section and a list of 'MIEMBROS SUGERIDOS'.

²⁰³ <https://www.facebook.com/groups/855773944528992/>

Intensivo Julio B1.1_2016
 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo

Accesos directos

A1_Lengua y Comunica...

DESTREZAS ESCRITA...

Destrezas B2.1

Estudiantes Ele Alcalingua ha subido un archivo.
 4 de julio de 2016

PORTFOLIO UNA HISTORIA DE AMOR Y DE AVENTURAS_TEXTO EXPLICATIVO.pdf

PDF

Descargar
Vista previa
Subir nueva versión

Me gusta Comentar

Visto por 2

Escribe un comentario...

Estudiantes Ele Alcalingua ha subido un archivo.
 4 de julio de 2016

La chica de la calle Picasso.pdf

PDF

Descargar
Vista previa
Subir nueva versión

Me gusta Comentar

Escribe un comentario...

Intensivo Julio B1.1_2016
 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo

Accesos directos

A1_Lengua y Comunica...

DESTREZAS ESCRITA...

Destrezas B2.1

Robert Blackmore
 14 de julio de 2016 · Alcalá de Henares, Comunidad de Madrid

1. Estoy de acuerdo. Viajar ayuda a la gente que lo hace a conocer más del mundo, de su gente y de sus culturas.
- 2.No estoy de acuerdo. no digo que es facil descubrir sitios nuevos pero puedes encontrar sitios que pocos han vistado y por la aventura, depende de que para tí es una aventura. para algunos, es posible vivir aventuras sin salir de su casa.
- 3.Sí estoy de acuerdo porque como he dicho antes, viajar ayuda a la gente a conocer más del mundo...
- 4.No estoy de acuerdo porque cuando hablamos de "antes", ¿de qué época hablamos? Por ejemplo, sí hablamos del siglo 16, viajar en barco no era romantico. había demasiado gente, no había suficiente comida y mucha gente moría durante sus viajes en esta época.
- 5.Si, es como he dicho antes. puedes vivir aventuras en tu propia casa. por ejemplo, con los videojuegos, puedes vivir una aventura sin peligro o miedo de morir.

Me gusta Comentar

Visto por todos

Intensivo Julio B1.1_2016
 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo

Accesos directos

A1_Lengua y Comunica...

DESTREZAS ESCRITA...

Destrezas B2.1

Chelsea Yong
5 de julio de 2016

...

GRUPO 1 - EL AMOR EN PEKIN.
 [Miembros del grupo: Ross, Lucas, Kaixin (Silvia) y Clara]
 [Nuevo jefe del grupo: Ross]

Había una chica linda y dulce. Se llamaba Jing. Un día, ella se encontró sola en la calle larga enfrente de "Tian An Men" 天安门. Estaba un poco cansada y preocupada.

Me gusta
Comentar

4
Visto por todos

Kaixin Shi Ella se sentó en un escalón de piedra y puso su bolso al lado del escalón. De repente apareció una persona.
 Me gusta · Responder · 1 · 5 de julio de 2016 a las 20:39

Lucas Liu Un chico guapo que tenía los ojos azules y era fuerte.El chico llevaba un bolso .Él también estaba cansado y se sentó en un escalón de piedra.
 Me gusta · Responder · 1 · 6 de julio de 2016 a las 16:07 · Editado

Estudiantes Ele Alcingua Ojos azules, corrige
 Me gusta · Responder · 6 de julio de 2016 a las 12:36

Estudiantes Ele Alcingua El chico llevaba un bolso, corrige. Elimina: como suyo.
 Me gusta · Responder · 6 de julio de 2016 a las 12:37

Estudiantes Ele Alcingua Un chico guapo que tenía los ojos azules, corrige Lucas , y vuelve a escribir el texto correctamente. Gracias.
 Me gusta · Responder · 6 de julio de 2016 a las 12:39

Intensivo Julio B1.1_2016
 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo

Accesos directos

A1_Lengua y Comunica...

DESTREZAS ESCRITA...

Destrezas B2.1

Estudiantes Ele Alcingua Muy bien chicos tenéis que continuar. Hay que corregir el título: EL AMOR EN PEKÍN
 Me gusta · Responder · 1 · 6 de julio de 2016 a las 12:21

Chelsea Yong He corregido el titulo como: EL AMOR EN PEKÍN. Muchas gracias, Angélica. 😊
 Me gusta · Responder · 6 de julio de 2016 a las 16:55

Escribe una respuesta...

Estudiantes Ele Alcingua MUY BIEN CHICOS, BUEN TRABAJO. PODÉIS CONTINUAR
 Me gusta · Responder · 1 · 6 de julio de 2016 a las 12:35

Ross Billington Cuando se sentó , no podía dejar de mirarla . Él abrió la boca para hablar, pero no pudo.
 Me gusta · Responder · 1 · 6 de julio de 2016 a las 16:24

Estudiantes Ele Alcingua Muy bien Luchas.
 Me gusta · Responder · 6 de julio de 2016 a las 19:21

Estudiantes Ele Alcingua Muy bien Ross
 Me gusta · Responder · 6 de julio de 2016 a las 19:21

Escribe una respuesta...

Chelsea Yong Su corazón latía rápidamente. En realidad, él chico guapo, se llama ba Douglas, había observado a Jing desde hacia 30 minutos.
 Me gusta · Responder · 6 de julio de 2016 a las 22:36 · Editado

Kaixin Shi Él quiso hablar con ella , pero era un vampiro .La conversación es fácil para la gente común , pero para él era demasiado difícil.
 Me gusta · Responder · 1 · 6 de julio de 2016 a las 19:31 · Editado

Estudiantes Ele Alcingua Perfecto, Silvia. Buen trabajo.
 Me gusta · Responder · 6 de julio de 2016 a las 19:33

Intensivo Julio B1.1_2016
 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo

Accesos directos

A1_Lengua y Comunica...

DESTREZAS ESCRITA...

Destrezas B2.1

Escribe una respuesta...

Estudiantes Ele Alcingua Luchas, haz las correcciones por favor para poder continuar. Gracias.
 Me gusta · Responder · 7 de julio de 2016 a las 7:01

Estudiantes Ele Alcingua Chicos, tenéis que continuar escribiendo...
 Me gusta · Responder · 7 de julio de 2016 a las 7:02

Ross Billington Pensó mucho en lo que le tenía que decir y al final decidió hablar con ella: "sé que eres un vampiro y yo soy un simple mortal pero necesito hablar contigo"
 Me gusta · Responder · 1 · 11 de julio de 2016 a las 17:38 · Editado

Estudiantes Ele Alcingua Corrige, Ross: Pensó mucho en lo que le tenía que decir y al final decidió hablar con ella: "sé que eres un vampiro y yo soy un simple mortal pero necesito hablar contigo".
 Me gusta · Responder · 8 de julio de 2016 a las 8:54

Escribe una respuesta...

Lucas Liu Entonces empezaron a charlar y así Douglas supo muchas cosas sobre la vida de Jing. era la primera vez que ella estaba en Beijing y se quedaría allí solo un mes para visitar la ciudad. Por esa razón visitaron la ciudad juntos.
 Me gusta · Responder · 1 · 11 de julio de 2016 a las 17:43 · Editado

Estudiantes Ele Alcingua Corrige, Lucas: Entonces empezaron a charlar y así Douglas supo muchas cosas sobre la vida de Jing. era la primera vez que ella estaba en Beijing y se quedaría allí solo un mes para visitar la ciudad. Por esa razón visitaron la ciudad juntos.
 Me gusta · Responder · 8 de julio de 2016 a las 9:16

Escribe una respuesta...

Intensivo Julio B1.1_2016
 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo

Accesos directos

A1_Lengua y Comunica...

DESTREZAS ESCRITA...

Destrezas B2.1

Kaixin Shi Cuando viajaron juntos, ellos estaban muy contentos. Pero Jing tenía mucho trabajo que necesitó terminarlo. Ella no tenía demasiado tiempo libre. Douglas siempre la llevaba a lugares interesantes para que se olvidara de la carga del trabajo.
 Me gusta · Responder · 1 · 7 de julio de 2016 a las 19:07 · Editado

Estudiantes Ele Alcingua Corrige, Silvia: ...Douglas siempre la llevaba a lugares interesantes para hacerle olvidar el estrés del trabajo.
 Me gusta · Responder · 8 de julio de 2016 a las 9:18

Estudiantes Ele Alcingua CORRIGE, SILVIA: cuando viajaban juntos estaban muy contentos; pero Jing tenía mucho trabajo y necesitaba terminarlo...Douglas la llevaba siempre a muchos lugares interesantes para que se olvidara de la carga de trabajo.
 Me gusta · Responder · 11 de julio de 2016 a las 10:11

Escribe una respuesta...

Chelsea Yong Esa noche Douglas y Jing visitaron la...hay un meteorito...le dijo Douglas a Jing. Él la miró a los ojos profundamente, con mucho amor.
 Me gusta · Responder · 8 de julio de 2016 a las 12:20 · Editado

Estudiantes Ele Alcingua Corrige, Clara: Esa noche Douglas y Jing visitaron la...hay un meteorito...le dijo Douglas a Jing. Él la miró a los ojos profundamente, con mucho amor.
 Me gusta · Responder · 1 · 8 de julio de 2016 a las 9:20

Chelsea Yong **Estudiantes Ele Alcingua** He corregido, gracias Angélica. xx
 Me gusta · Responder · 8 de julio de 2016 a las 12:21

Escribe una respuesta...

Ross Billington Entonces le dijo que juntos pertenecían. No importa lo que nadie pensaba. Que podrían ser los que muestran vampiros y los humanos puede vivir en armonía
 Me gusta · Responder · 2 · 11 de julio de 2016 a las 17:42

Intensivo Julio B1.1_2016

Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo

Accesos directos

- A1_Lengua y Comunica...
- DESTREZAS ESCRITA...
- Destrezas B2.1

Lucas Liu Al final Jing ha sido novia de Douglas .Luego vivieron un pueblo que Jing nació y vivían todos vampiros.
 Me gusta · Responder · 1 · 11 de julio de 2016 a las 21:03

Chelsea Yong Era un pequeño pueblo en China. Se llamaba Xi An 西安. Sin embargo, era difícil para Douglas adaptarse a sí mismo. Amaba Jing mucho y no podía dejarla.
 Me gusta · Responder · 1 · 11 de julio de 2016 a las 21:09

Kaixin Shi Posteriormente ellos vivían juntos. Poco a poco se adaptan a la vida en el pueblo , y luego tenían un hijo.
 Me gusta · Responder · 1 · 12 de julio de 2016 a las 8:27

Lucas Liu El hijo se llama Ben.Era un poco especial porque su madre era una vampira y su padre era un simple mortal .Entonces no tenía amigos y todo el mundo odiaba a él.Por eso Douglas quería salir del pueblo con su hijo,pero Amaba Jing mucho y no podía dejarla.
 Me gusta · Responder · 1 · 12 de julio de 2016 a las 20:58

Ross Billington Decidieron que encontrarían un lugar donde los vampiros fueron aceptados y no odiados. Ambos sabían que sería difícil de dejar, pero también sabían que era lo mejor para su hijo.
 Me gusta · Responder · 1 · 12 de julio de 2016 a las 22:09

Chelsea Yong Sin duda, fue un momento muy difícil para Douglas y Jing. Al final se trasladaron a Manhattan, en Estados Unidos, la ciudad natal de Douglas. Allí hicieron nuevos amigos. Nadie sabía que Jing era una vampira. Trabajó como profesora de chino en una escuela de idiomas. Por otro lado, Douglas trabajó en la misma empresa como consultor financiero. Fueron muy felices allí.
 Me gusta · Responder · 14 de julio de 2016 a las 18:03 · Editado

Estudiantes Ele Alcingua Corrige, Clara: ...fue un momento muy difícil para Douglas y Jing. Al final se trasladaron a..., la ciudad natal...Allí hicieron nuevos amigos...Trabajó como...como consultor. Fueron muy felices allí.
 Me gusta · Responder · 1 · 13 de julio de 2016 a las 8:33

Intensivo Julio B1.1_2016

Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo

Accesos directos

- A1_Lengua y Comunica...
- DESTREZAS ESCRITA...
- Destrezas B2.1

Kaixin Shi La pareja vivió feliz en esa ciudad. Sus hijos crecieron y se independizaron. Douglas y Jing envejecieron y pasaron el resto de su vida juntos.
 Me gusta · Responder · 1 · 14 de julio de 2016 a las 13:51 · Editado

Estudiantes Ele Alcingua Corrige, Silvia: La pareja vivió feliz en esa ciudad. Sus hijos crecieron y se independizaron. Douglas y Jing envejecieron y pasaron el resto de su vida juntos.
 Me gusta · Responder · 13 de julio de 2016 a las 8:39

Estudiantes Ele Alcingua Por favor Silvia, haz las correcciones. Gracias.
 Me gusta · Responder · 14 de julio de 2016 a las 8:53

Kaixin Shi Estudiantes Ele Alcingua vale. gracias
 Me gusta · Responder · 14 de julio de 2016 a las 13:51

Chelsea Yong *** Hemos terminado la historia de amor ***
 Me gusta · Responder · 15 de julio de 2016 a las 0:29

Ross Billington Estudiantes Ele Alcingua Profesora Angélica, tengo un pequeño problema. PrintingPress no me deja escribir la tilde en todos. También no cabe aproximadamente 1/4 de nuestra historia en ese corto espacio en línea. No estoy seguro qué debo hacer ahora con cualquiera de estos temas. ¡Gracias!
 Me gusta · Responder · 17 de julio de 2016 a las 19:51

Estudiantes Ele Alcingua No pongas las tildes, no pasa nada. Lo sé y utiliza otro printing press para continuar la historia y los numeras.
 Me gusta · Responder · 18 de julio de 2016 a las 9:45

Intensivo Julio
B1.1_2016

🔒 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo


Buscar en este grupo 🔍

Accesos directos


🔗 A1_Lengua y Comunica...

🏆 DESTREZAS ESCRITA...

👤 Destrezas B2.1

 **Lucas Liu** ha subido un archivo. ⋮

17 de julio de 2016




segunda_entrega Lucas.doc

Documento


📄 Descargar

👍 Me gusta 💬 Comentar


👍 1
✓ Visto por 4

 Escribe un comentario...

😊
📷
🎬
🗨️

 **Lucas Liu** ha subido un archivo. ⋮

17 de julio de 2016



segunda entrega Silvia.doc

Documento

📄 Descargar

👍 Me gusta 💬 Comentar

✓ Visto por 3

Intensivo Julio
B1.1_2016

🔒 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo 🔍

Accesos directos

🔗 A1_Lengua y Comunica...

🏆 DESTREZAS ESCRITA...

👤 Destrezas B2.1

 **Kaixin Shi** ha compartido un [enlace](#). ⋮

25 de julio de 2016

https://prezi.com/e_1y3lk-k64w/mi-vida-infancia/

https://prezi.com/e_1y3lk-k64w/mi-vida-infancia/

Connect your Facebook account to Prezi and let your likes appear on your timeline. You can change this under Settings & Account at any time.

PREZI.COM

👍 Me gusta 💬 Comentar

❤️ 1
✓ Visto por todos

Ver un comentario más

 **Ana Gómez** Hola Silvia, guapa, no te preocupes, es una presentación muy bonita :))) Corregimos algunas frasecillas: "mi vida infancia " no, "MI INFANCIA O MI VIDA EN MI INFANCIA" , ¿eras gorda o GORDITA? ¿bebías mucha leche? y ¿te gustaba SUBIR /ESCALAR montañas? no jugabas con el tiragomas sino con el TIRACHINAS y veías MUCHOS dibujos animados, por último no entiendo "casi jugaba con los chicos" ¿quieres decir CASI SIEMPRE jugaba con los chicos? un besito hasta mañana

Me gusta · Responder · 25 de julio de 2016 a las 22:38

 **Kaixin Shi** jajaja.....

1. era gortita
2. bebía mucha leche en polvo , porque mi madre casi no tenía la leche meterna.
3. me gustaba escalar la montaña.

¡Gracias Ana!

2.4. Acceso A1-A2 (Settembre 2016 – Maggio 2017) Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED (Lingua Italiana LS)²⁰⁴.

ACCESO 2016-2017

Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo

Accesos directos

CONGRESSI

Miembros (11) Administradores 1 8 con invitación Se ha bloqueado a 1

Predeterminado + Añadir Buscar un miembro

- Uned Italiano**
 Creó el grupo el 27 de septiembre de 2016
- Luis Felipe Salas**
 Trabaja en Lateral Arturo Soria
 Es miembro
 Añadido por Uned Italiano el 19 de octubre de 2016
- Eric D Walker Erickson**
 Es miembro
 Añadido por Uned Italiano el 7 de noviembre de 2016
- Marisol Lizarzaburu**
 Es miembro
 Añadido por Uned Italiano el 26 de octubre de 2016
- Jorge Gonzalez Bermudez**
 les Virgen de La Esperanza
 Es miembro
 Añadido por Uned Italiano el 10 de octubre de 2016
- Don Ismael**
 Es miembro
 Añadido por Uned Italiano el 28 de octubre de 2016
- Domingo Martinez Sanchez**
 Es miembro
 Añadido por Uned Italiano el 28 de octubre de 2016
- Lucia Cardenas**
 Es miembro
 Añadido por Uned Italiano el 13 de noviembre de 2016
- Javier Maestre**
 Trabaja en Hospital de Navarra
 Es miembro
 Añadido por Uned Italiano el 7 de octubre de 2016
- Koke Lo-An**
 Trabaja en Fiat
 Es miembro
 Añadido por Uned Italiano el 10 de octubre de 2016
- Atenea Jrp**
 Carmelitas elche
 Es miembro
 Añadido por Uned Italiano el 15 de noviembre de 2016

ACCESO 2016-2017

Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo

Accesos directos

CONGRESSI

Me gusta Comentar

Visto por 8

Escribe un comentario...

Uned Italiano ha creado el grupo ACCESO 2016-2017.
27 de septiembre de 2016

Me gusta Comentar

The word cloud contains various Italian words such as: QUANDO, COSÌ, DOPO, COSA, FATO, COSE, ME, PRIMA, PUO, TESTA, DIRE, VOLTA, NIENTE, PARTE, MAI, QUINDI, ORA, VOGLIO, NO, TUTTA, DAVANTI, FINALMENTE, MAGARI, VISTO, ALMENO, AVERE, L'HO, SPERO, CASO, PRESO, TROPPO, ANDARE, STORIA, DAVVERO, PROPRIO, VOGLIO, TUTTA, DAVANTI, FINALMENTE, MAGARI, VISTO, ALMENO, AVERE, L'HO, SPERO, CASO, PRESO.

²⁰⁴ <https://www.facebook.com/groups/1337848322892517/>

ACCESO 2016-2017

🔒 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo 🔍

Accesos directos

📁 CONGRESSI

Escribe un comentario...
😊 📷 GIF 🗨️

Uned Italiano ha subido un archivo. ⋮

14 de octubre de 2016

3ª MINI ATTIVITÀ.pdf

PDF

📄 Descargar 👁 Vista previa 📤 Subir nueva versión

👍 Me gusta 💬 Comentar

✓ Visto por 3

Uned Italiano Ecco la mia registrazione di voce, continuate voi sotto...<https://drive.google.com/.../0Bx21cbTUEr88MF9jUDJ.../view...>

AUD-20161014-WA0001.aac

DRIVE.GOOGLE.COM

Me gusta · Responder · Eliminar vista previa · 14 de octubre de 2016 a las 11:32

Uned Italiano Bene, ragazzi, vi ho raccontato la mia giornata abituale. Adesso voglio il vostro lavoro e i vostri commenti. Grazie e buona giornata. Potete utilizzare il cellulare per fare le registrazioni. È più facile. Forza, ragazzi!

Me gusta · Responder · 14 de octubre de 2016 a las 11:34

Escribe un comentario...
😊 📷 GIF 🗨️

ACCESO 2016-2017

🔒 Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo 🔍

Accesos directos

📁 CONGRESSI

Uned Italiano ⋮

14 de octubre de 2016

BUONGIORNO A TUTTI E UNA CORDIALE BENVENUTA AGLI ALUNNI CHE SI SONO AGGIUNTI AL GRUPPO: JORGE LUIS Y SUSANA. SPERIAMO CHE IN BREVE POSSANO ANCHE LORO PARTECIPARE E INTERAGIRE CON IL GRUPPO.

A CONTINUAZIONE VI PROPONGO UN'ATTIVITÀ DI PRODUZIONE SCRITTA E ORALE. SI TRATTA DI SCRIVERE UN TESTO RACCONTANDO LA VOSTRA VITA COTIDIANA E POI FARE UNA REGISTRAZIONE AUDIO/VIDEO DELLO STESSO TESTO.

LA FINALITÀ È DI FARE PRATICA DELLA ESPRESSIONE SCRITTA E DELLA ESPRESSIONE ORALE, E DI INTERAGIRE CON I COMPAGNI ATTRAVERSO I COMMENTI.

VI ALLEGO UN DOCUMENTO CON IL MODELLO DEL TESTO SCRITTO. LE REGISTRAZIONI SI POSSONO FARE CON QUALSIASI TIPO DI APPLICAZIONE.

BUON LAVORO, RAGAZZI!

👍 Me gusta 💬 Comentar

✓ Visto por 9

McClaine Dvd Buonanotte. La mia giornata inizia molto presto, mi alzo alle 5 del mattino, la prima colazione e andare a lavorare. Mio proframa di lavoro è da 6 a 14. Quando vado a lavorare torne a casa, come e vado in palestra. I meriendo tardi, lo studio e arrivare a cena e alle 11:30 vado a dormire.

ACCESO 2016-2017
 Grupo cerrado

Conversación

Miembros
 Eventos
 Vídeos
 Fotos
 Archivos
 Administrar grupo

Buscar en este grupo

Accesos directos
 CONGRESSI

Me gusta · Responder · 14 de octubre de 2016 a las 20:23

Uned Italiano Se l'audio lo hai fatto con il cellulare lo puoi condividere al drive e li creare il link che porti poi a facebook.
 Me gusta · Responder · 16 de octubre de 2016 a las 19:14

Uned Italiano Buongiorno David, ECCO LE CORREZIONI: ...faccio colazione e vado al lavoro...Il mio orario di lavoro è dalle 6:00 alle 14:00...torno a casa, mangio...Faccio la merenda tardi, studio un poco, ceno e vado a letto alle 11:30. PER FAVORE RISCRIVI IL TESTO CON LE CORREZIONI E RIFLETTI SULLA LINGUA. GRAZIE E BUONA GIORNATA.
 Me gusta · Responder · 17 de octubre de 2016 a las 8:29

Escribe una respuesta...

McClaine Dvd Tengo el audio pero no se como enviarlo. En cuanto pueda lo envío.
 Me gusta · Responder · 14 de octubre de 2016 a las 20:49

Uned Italiano CERCA DI CONDIVIDERLO AL DRIVE E CREARE IL LINK. VEDRAI CHE È FACILE INSERIRLO IN FACEBOOK.
 Me gusta · Responder · 17 de octubre de 2016 a las 8:30

Javier Maestre I miei giorni sono complicate perché una settimana si e una settimana no lavoro, il mio lavoro e quasi sempre di notte e altre volte sono gli fine di settimana ma anche di notte. Quando lavoro arrivo a casa alle otto e mezza, faccio la mia prima col... Ver más
 Me gusta · Responder · 17 de octubre de 2016 a las 15:22

Escribe un comentario...

ACCESO 2016-2017
 Grupo cerrado

Conversación

Miembros
 Eventos
 Vídeos
 Fotos
 Archivos
 Administrar grupo

Buscar en este grupo

Accesos directos
 CONGRESSI

Jorge Gonzalez Bermudez
 14 de octubre de 2016

Ciao a tutti
 Mi chiamo jorge e lavoro come guarda di sicurezza
 Ho studiato la lingua italiana per due anni fa e sto molto felice di essere qui con voi
 Abito con la mia ragazza da dieci anni fa e siamo pensando sposarci la anno prossimo
 Questo anno ho deciso di roprende gli studi ... Ver más

Me gusta Comentar

Uned Italiano Visto por 8

Uned Italiano BUONGIORNO JORGE E BENVENUTO. PER FAVORE CERCA DI AGGIORNARTI CON LE ATTIVITÀ. CI SONO DUE ATTIVITÀ E UN VIDEO/AUDIO DA FARE, E POI DEVI INTERAGIRE CON I COMPAGNI OPINANDO SUOI LORO COMMENTI. GRAZIE E BUONA GIORNATA.
 Me gusta · Responder · 17 de octubre de 2016 a las 9:03

Uned Italiano ECCO LE CORREZIONI, JORGE. PER FAVORE INSERISCI LE PAROLE NEL TESTO E RISCRIVILO: ...e faccio il guarda di sicurezza...da due anni (non si dice per due anni fa) [Due anni fa si utilizza in questo modo: Sono arrivata due anni fa (hace dos años). da due anni: faccio l'insegnante da due anni] ...Voglio sposarmi l'anno prossimo... riprendere...qualsiasi libro di storia.
 Me gusta · Responder · 17 de octubre de 2016 a las 9:08

Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo

Accesos directos

CONGRESSI

Jorge Gonzalez Bermudez Ciao a tutti
Mi chiamo jorge e faccio il guarda di sicurezza
Ho studiato la lingua italiana per due anni e sto molto felice di essere qui con voi... [Ver más](#)
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 17 de octubre de 2016 a las 9:20

Jorge Gonzalez Bermudez ok maria angelica devo fare un video e un audio con la mia presentazione
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 17 de octubre de 2016 a las 9:25

Uned Italiano Si, la presentazione della tua giornata abituale, grazie. Guarda bene le correzioni che ti ho fatto prima perché ancora ci sono alcuni errori sul testo. Ecco: ...sono molto felice...l'anno prossimo...Grazie.
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 17 de octubre de 2016 a las 9:28

Jorge Gonzalez Bermudez Mi chiamo jorge e faccio il guarda di sicurezza
Ho studiato la lingua italiana per due anni e sono molto felice di essere qui con voi
Abito con la mia ragazza da dieci anni e voglio sposarmi l'anno prossimo... [Ver más](#)
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 17 de octubre de 2016 a las 9:34

Jorge Gonzalez Bermudez ok maria angelica
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 17 de octubre de 2016 a las 9:50

Uned Italiano Benissimo JORGE!!!!
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 17 de octubre de 2016 a las 14:55

Escribe una respuesta...

ACCESO 2016-2017

Grupo cerrado

Conversación

Miembros

Eventos

Videos

Fotos

Archivos

Administrar grupo

Buscar en este grupo

Accesos directos

CONGRESSI

BUONGIORNO CARI ALUNNI: VI RINGRAZIO PER L'ECCELLENTE LAVORO CHE STATE FACENDO E ADESSO VI INVITO ALL'INTERAZIONE FRA DI VOI. DOVETE FARE LA SEGUENTE ATTIVITÀ: LEGGERE E VEDERE I COMMENTI DEI COMPAGNI E RISPONDERE, FARE DELLE OSSERVAZIONI E CHIEDERE ANCORA UN'INFORMAZIONE PIÙ COMPLETA E DETTAGLIATA. LO POTETE FARE IN FORMA SCRITTA O IN MODO ORALE. BUON LAVORO E BUONA GIORNATA!

[Me gusta](#) [Comentar](#)

[Visto por 9](#)

Jorge Gonzalez Bermudez Buon giorno maria angelica
Una domanda per te
Ho il dvd di italiano ma solo c'e agenda fino a gennaio
Devo acquistare un'altro dvd??
Grazie
Jorge
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 19 de octubre de 2016 a las 15:07 · Editado

Uned Italiano No, è un unico DVD che contiene tutti i contenuti presenti nella "Guía de estudio II." Devi leggere la guida e organizzare i contenuti per ogni quadrimestre.
[Me gusta](#) · [Responder](#) · 24 de octubre de 2016 a las 7:56

Escribe un comentario...

ACCESO 2016-2017
 Grupo cerrado

Conversación

Miembros
 Eventos
 Vídeos
 Fotos
 Archivos
 Administrar grupo

Buscar en este grupo

Accesos directos
 CONGRESSI

Koke Lo-An
 21 de octubre de 2016 · Monza, Lombardy, Italy

Ciao a tutti ragazzi!
 Se come ho visto che la nuova attività e interagire tra di noi volevo chiedervi come mai avete scelto di fare l'università adesso è come vi sentite.
 Buon pomeriggio 😊

Me gusta Comentar

Visto por 9

Jorge Gonzalez Bermudez Ciao koke
 La verità è che da sempre mi ha piaciuto L'arte così ho deciso di riprendere gli studi un'altra volta perché credo che con il mio lavoro ho la opportunità di farlo. So che ci sarà difficile ma sono felice di poter Almeno provarlo 😊

Me gusta · Responder · 21 de octubre de 2016 a las 15:02

Koke Lo-An Cosa vuoi studiare? lo voglio fare turismo 😊 in realtà mi chiamo Marta ma ho deciso di cambiare il nome su Facebook 😊

Me gusta · Responder · 21 de octubre de 2016 a las 15:05

Jorge Gonzalez Bermudez Ciao marta
 La idea è storia dell'arte

Me gusta · Responder · 21 de octubre de 2016 a las 20:56

Escribe una respuesta...

Uned Italiano ECCO LE CORREZIONI, JORGE: ...mi è piaciuto l'arte...perché...lavoro...avrò...so che sarà difficile...

Me gusta · Responder · 24 de octubre de 2016 a las 7:53

ACCESO 2016-2017
 Grupo cerrado

Conversación

Miembros
 Eventos
 Vídeos
 Fotos
 Archivos
 Administrar grupo

Buscar en este grupo

Accesos directos
 CONGRESSI

BUONGIORNO A TUTTI. ALLEGO QUESTI VIDEO DI FONETICA. È IMPORTANTE CONOSCERE BENE IL SUONO DELLE CONSONANTI, LE DOPPIE E GLI ACCENTI. PER FAVORE ASCOLTATELI E POI FATE I COMMENTI. COMINCIAMO A INTERAGIRE. DOVETE LEGGERE I COMMENTI DEI COMPAGNI E DARE LA VOSTRA OPINIONE. GRAZIE, BUON LAVORO E BUONA GIORNATA. <https://www.youtube.com/watch?v=0MMLqibV5Rg> <https://www.youtube.com/watch?v=jsWBureosMc> <https://www.youtube.com/watch?v=EBkMOzPxws4>

Grammatica italiana - Le consonanti doppie
 Video di grammatica italiana sulle consonanti doppie della lingua italiana e sulla loro pronuncia. Visita il sito web di grammatica italiana avanzata: <http://...>
[YOUTUBE.COM](http://www.youtube.com)

Grammatica italiana - Le consonanti doppie
 Video di grammatica italiana sulle consonanti doppie della...
 YOUTUBE.COM

Me gusta Comentar

Visto por 9

Javier Maestre Buon giorno tutti!
 Questo video è bene per sapere come si fa il suono delle consonanti ma non quando si deve usare una u altra, quando si fa con la dopia consonante o una solamente.

Saluti

Uned Italiano BUONGIORNO MARTA: HAI FATTO UN BUON LAVORO MA CI SONO ALCUNI CORREZIONI CHE DEVI FARE. ECCO: ... dalla ora che mi...più o meno.. sul treno o in stazione...la sera...la sera...a letto verso le 22:30. ADESSO RISCRIVI IL TESTO E INTRODUCI LE CORREZIONI.
... Ver más

Me gusta · Responder · 17 de octubre de 2016 a las 8:42 · Editado

Koke Lo-An lo lavoro per Frecciarossa, praticamente sono in carico della accoglienza ai passeggeri, servizio di benvenuto a bordo treno secondo alle esigenze di la topologia di passeggeri, offrendogli bevande alcoliche è analcoliche, pure qualcosa di mangiare dol... Ver más

Me gusta · Responder · 18 de octubre de 2016 a las 14:56

Uned Italiano ...secondo le esigenze della tipologia...e analcoliche...qualcosa da mangiare...PER FAVORE STAI ATTENTA A QUESTE CORREZIONI E RISCRIVI IL TESTO, MA PRIMA RIFLETTI SULL'USO.

Me gusta · Responder · 19 de octubre de 2016 a las 8:32

↳ Ver más respuestas

Escribe una respuesta...



Koke Lo-An Buongiorno,
Il mio orario dipende dalla ora che mi devo svegliare. Di solito alle 7:30. Alle 7:30 mi sveglio e faccio colazione, verso le 8:30 esco di casa e prendo il treno dal mio paese fino a Milano centrale, più o menos ci vogliono 40 minuti di via... Ver más

Me gusta · Responder · 18 de octubre de 2016 a las 14:40 · Editado

Uned Italiano ...torniamo la sera...vado a letto verso le 22:30 ATTENZIONE A QUESTE CORREZIONI, MARTA.

Me gusta · Responder · 19 de octubre de 2016 a las 8:30

Uned Italiano Buongiorno Javier. Ecco le correzioni. Hai capito bene e hai caricato bene il documento. Devi fare attenzione alle correzioni. Dopo ti conviene riscrivere il testo direttamente, qua sotto, nello stesso filo dei commenti. Grazie.

Me gusta · Responder · 28 de octubre de 2016 a las 9:50

Javier Maestre io abito in una città piccola ma la città è più comoda per andare al lavoro all' università; ma io preferisco la montagna perché sono nato lì.

Il mio paese è piccolo e si trova a venticinque kilometri della città, ha duemila cinquecento abitanti, ma son... Ver más

Me gusta · Responder · 29 de octubre de 2016 a las 6:55 · Editado

Uned Italiano Javier, devi fare attenzione agli accenti: città...è...più...università...sono nato lì...è...città...di più...è...perciò...

Me gusta · Responder · 31 de octubre de 2016 a las 13:22

Javier Maestre Sii e vero ma piano piano.... Grazie la prossima sarà meglio!

Me gusta · Responder · 31 de octubre de 2016 a las 14:04

Uned Italiano D'accordo!!!

Me gusta · Responder · 3 de noviembre de 2016 a las 9:16

Escribe un comentario...



Uned Italiano ha subido un archivo. ...
28 de octubre de 2016



4a attività MARTA.rtf

Documento

Descargar

Subir nueva versión

Historial (2)



Uned Italiano ha compartido un enlace.

24 de octubre de 2016

BUONGIORNO RAGAZZI: VI PROONGO DI ASCOLTARE QUESTA BELLA CANZONE E FARE DEI COMMENTI SUL CONTENUTO E SCRIVERE I VERBI CHE COMPAAIONO IN INFINITO. POI INTERAGIRE FRA DI VOI SUI GUSTI: MI PIACE/NON MI PIACE, PERCHÉ...VI AUGURO BUON LAVORO E BUONA GIORNATA.



Malika Ayane - La prima cosa bella (official videoclip)

Malika Ayane - La prima cosa bella (official videoclip) Malika...

YOUTUBE.COM

Me gusta

Comentar

✓ Visto por todos



Javier Maestre Buon giorno a tutti!! Io ho sentito qincue verbi che compaiano in infinitivo: imparare, suonare, dire, morire e cantare.

Me gusta · Responder · 31 de octubre de 2016 a las 13:19 · Editado



Uned Italiano Vediamo cosa dicono i tuoi compagni...

Me gusta · Responder · 24 de octubre de 2016 a las 12:06



Uned Italiano E qual'è il tuo commento?

Me gusta · Responder · 24 de octubre de 2016 a las 12:07



Javier Maestre Sopra la canzone? Mi piace! E bene! Mi piace sentire música in Italiano!

Me gusta · Responder · 31 de octubre de 2016 a las 13:19 · Editado



Uned Italiano Bravo, Jorge. Ti consiglio di praticare ancora la pronuncia della "S" impura [scambiare] il suono deve essere sonoro e non si pronuncia la e davanti. Ecco questi video ti possono aiutare: <https://www.youtube.com/watch?v=bZC9XGIQob0>



La pronuncia delle consonanti nella lingua italiana

Una breve rassegna della pronuncia delle...

YOUTUBE.COM

Me gusta · Responder · Eliminar vista previa · 6 de noviembre de 2016 a las 11:52



Uned Italiano <https://www.youtube.com/watch?v=gh4ZCgEacfc>



Correggere la s moscia [Corsi-Bologna]

LA ESSE | Le pillole di Dizione e Fonetica...

YOUTUBE.COM

Me gusta · Responder · Eliminar vista previa · 6 de noviembre de 2016 a las 11:54



Escribe un comentario...



 **Uned Italiano** ha compartido un enlace. 16 de noviembre de 2016

ASCOLTATE QUESTO VIDEO SU UNA FAMIGLIA ITALIANA. DOPO FATE I COMMENTI SU ANDREA E SONIA. COME SONO I BAMBINI, SECONDO I GENITORI? FATE UNA DESCRIZIONE. BUON LAVORO E BUONA DOMENICA!

 **S.O.S TATA - La famiglia Carta (stagione 8)**
In casa Carta il piccolo Andrea è il "Principe di Casa", detta...
YOUTUBE.COM

 Me gusta  Comentar

 Visto por 9

 Escribe un comentario...    

 **Uned Italiano** ha subido un archivo. 16 de noviembre de 2016

 **6ª_Activité._La_mia_famiglia.pdf**
PDF

[Descargar](#) [Vista previa](#) [Subir nueva versión](#)

 **Chiara Dello Iacovo - Introverso (Official Video) [Sanremo 2016]**
INTROVERSO brano scritto e composto da Chiara Dello...
YOUTUBE.COM

 Me gusta  Comentar

 Visto por todos

 **Uned Italiano** È una canzone un po' diversa e interessante. Ha un bel ritmo e molto vocabolario. Il tema si riferisce agli oggetti...Si ripetono varie preposizioni...Prima la ragazza si trova...e poi si sposta...Continuate voi...
Me gusta · Responder · 15 de noviembre de 2016 a las 8:27

 **Koke Lo-An** Buonasera, secondo me questa canzone parla di le conversazioni stupidi che abbiamo tra di noi vuote e che non vogliono dire niente.
Me gusta · Responder · 15 de noviembre de 2016 a las 18:19

 **Uned Italiano** Sì, parla DELLE conversazioni banali della vita quotidiana; ma questo è più vicino ai giovani, non credi?
Me gusta · Responder · 20 de noviembre de 2016 a las 13:36

 **Koke Lo-An** **Uned Italiano** cosa vuoi dire? Parli DELLE conversazioni che abbiamo i giovani o che la canzone così arriva a noi?
Me gusta · Responder · 20 de noviembre de 2016 a las 13:41



Carlo Conti e Nino Frassica Intervista doppia

I migliori anni 6° puntata

YOUTUBE.COM

Me gusta Comentar

✓ Visto por todos

Uned Italiano Nino Frassica è molto più simpatico di Conti. È andato a cena e ha mangiato pollo e tacchino. Gli piace molto Madrid. Scherza continuamente quando parla e fa ridere tantissimo....Mentre, Conti è più serio, parla meno di se stesso e non scherza tanto. F... [Ver más](#)

Me gusta · Responder · 9 de noviembre de 2016 a las 10:03 · Editado

Javier Maestre Mi piace di più nino Frassica perché è molto divertente ha qualcosa da dire per tutte le cose! Me piace perché anche io sono così, sempre fa la broma di tutto!

Me gusta · Responder · 10 de noviembre de 2016 a las 13:01

Uned Italianosempre scherzo continuamente... Qualcosa...è... Mi piace...io sono così... Ecco!!!!

Me gusta · Responder · 10 de noviembre de 2016 a las 13:05

Javier Maestre Mi piace di più nino Frassica perché è molto divertente, sempre scherzo continuamente ha qualcosa da dire per tutte le cose! Mi piace perché io sono così, sempre scherzo di tutto!!

Me gusta · Responder · 10 de noviembre de 2016 a las 13:09

Uned Italiano Gli accenti, Javier!!!!

Me gusta · Responder · 10 de noviembre de 2016 a las 13:14

Javier Maestre Ho scritto gli accenti di più? Or di meno? 😊

Me gusta · Responder · 10 de noviembre de 2016 a las 13:20



Anna Tatangelo - Natale italiano

Natale italiano è disponibile in download e streaming qui:
<https://lnk.to/AT-NataleItaliano> Scopri le hit del momento su ht...

YOUTUBE.COM

Me gusta Comentar

✓ Visto por 9

Uned Italiano <https://drive.google.com/.../0Bx21cbTUEr88cWxxM3N.../view...>

Il natale.m4a

DRIVE.GOOGLE.COM

Me gusta · Responder · Eliminar vista previa · 5 de diciembre de 2016 a las 10:08

Uned Italiano ADESSO CONTINUE VOI...

Me gusta · Responder · 5 de diciembre de 2016 a las 10:10

Don Ismael La canzone di per se non è che dice molto, ma secondo me dice che lei vuole festeggiare il natale nell'estate, perchè si ricorda del mare del sole le feste per la strada. Un pò difficile da queste parti.

Me gusta · Responder · 6 de diciembre de 2016 a las 19:35 · Editado

Uned Italiano Beh! vuol dire che al sud il natale è sempre caldo, che il sud , e in questo caso l'Italia, è un paese molto caldo e allegro anche a natale. Questo è il mio parere. Cosa ne pensi?

Me gusta · Responder · 12 de diciembre de 2016 a las 9:17

Uned Italiano Ismael, devi fare un audio/video perché questa attività è orale. Grazie.

Me gusta · Responder · 12 de diciembre de 2016 a las 9:33