

# Irriducibilmente digitale

## Una proposta per la didattica dell'italiano L2<sup>1</sup>

GERARDO FALLANI, MATTEO LA GRASSA

*Università per Stranieri di Siena*

### 1. Premessa

L'attacco del titolo di questa relazione contiene un elemento paradossale, l'idea di una didattica digitale che non si lasci ridurre ad altro. L'altro in questione è il contesto non digitale, cioè quello “analogico” dell'aula, dell'incontro in presenza, degli scambi comunicativi che vi hanno luogo.

Ma è quest'ultimo, quello dell'aula, il contesto che non si lascia ridurre per via digitale – si potrebbe obiettare. In effetti è di per sé evidente che ci sono molteplici aspetti della didattica in presenza che non sono riproducibili *ad integrum* nel contesto d'uso offerto dalle nuove tecnologie; sono proprio tali aspetti ciò a cui di solito si fa riferimento quando si parla dell'impossibilità di una riduzione senza residuo – il cosiddetto “residuo ineliminabile”.

Pur tuttavia, in questo contributo è proprio l'elemento digitale a essere posto come irriducibile. Il ragionamento qui sviluppato e le evidenze condotte, infatti, mostreranno che anche nel digitale vi sono elementi di irriducibilità al contesto tradizionale, al supporto cartaceo *in primis* e, in qualche modo, anche al *setting* d'aula.

Sarebbe però opportuno – questo vorremmo concludere – guardare ai due contesti di insegnamento, quello d'aula e quello digitale, cercando di coglierne le differenze. Nell'esperienza di chi scrive, infatti, inizia da qualche tempo ad albergare il sospetto di una sovrapposizione soltanto parziale, un'intersezione, tra i due ambiti – la didattica dell'italiano come tradizionalmente la conosciamo e la sua realizzazione in modalità *e-learning*. Intorno a tale zona di contatto, capita di sospettare e talvolta sembra di constatare che si dia una differenza di pubblici, esigenze, strumenti, metodi. Sembra insomma di trovarsi in presenza di ambiti – o ambienti – largamente altri, di essere cioè di fronte a un contesto per larga parte affatto diverso. E non è da escludere che, presto o tardi, si riesca a distinguervi un altro mestiere.

---

<sup>1</sup> Il contributo è stato concepito e realizzato in collaborazione fra gli autori. Ciò nonostante, la responsabilità di redazione finale va ripartita nel modo seguente: Gerardo Fallani è autore dei parr. 1, 2 e 3. Matteo La Grassa è autore dei parr. 4 e 5.

## 2. Il contesto della ricerca

Questo contributo si colloca nel contesto delle attività di ricerca che si svolgono al Centro FAST dell'Università per Stranieri di Siena e trae spunto da una convergenza di interessi rispettivamente incentrati sull'impiego delle nuove tecnologie nella didattica dell'italiano L2 e su aspetti teorico-pratici di linguistica educativa.

Nel primo ambito di indagine, il lavoro prevede l'analisi e l'elaborazione di soluzioni innovative per lo studio di *app* e *learning object* (LO) con cui creare nuovo materiale o integrare percorsi didattici già esistenti, con riguardo all'insegnamento e all'autoapprendimento, ovviamente in modalità *e-learning*.

Tale progetto porta anzitutto a confrontarsi su due piani. Da un lato, infatti, si ha a che fare con dispositivi per la creazione ed erogazione di percorsi di apprendimento, le cosiddette piattaforme LMS (*Learning Management System*); dall'altro, si ragiona sul più piccolo costituente, cioè l'attività didattica, per creare il quale esistono ormai molti strumenti, i cosiddetti programmi autore (*authoring tools*), che si possono installare lato *client* o fruire direttamente in rete (*Software as a Service*, SaaS)<sup>2</sup>.

In proposito si è rivelato utile prendere spunto dalla distinzione tra macroprogettazione e microprogettazione in Diadori *et al.* (2009: 180-181), sebbene riadattandola nella prospettiva dell'*e-learning*. Al livello macro ci si concentra sul percorso didattico nel suo insieme e l'Unità Didattica (UD) rappresenta il limite inferiore del campo di analisi. In tale prospettiva, è centrale la scelta del sistema di gestione dei contenuti<sup>3</sup>, che può anche non essere un LMS. Al livello micro, che in questa sede è preminente, si ragiona invece

---

<sup>2</sup> Tra le soluzioni *desktop*, o lato *client*, è piuttosto noto e utilizzato Hot Potatoes (<https://hotpot.uvic.ca>), mentre non altrettanto fortunato in termini di popolarità è invece il pur notevole eXeLearning (<https://exelearning.org>). Tra i servizi software ci limitiamo a segnalare come risorse libere H5P (<https://h5p.org>) e LearningApps (<https://exelearning.org>) e come solo in parte liberamente sfruttabili EducaPlay (<https://educaplay.com>) e Quizlet (<https://quizlet.com>).

<sup>3</sup> I *Content Management System* (CMS) sono dei software che consentono di creare siti web anche a chi non è in possesso di competenze informatiche specifiche (linguaggi di programmazione, di marcatura ecc.). I CMS hanno preso a diffondersi all'inizio del millennio; parallelamente, grazie all'enorme mercato dell'*e-learning*, si sono sviluppati anche dei sistemi per la gestione di contenuti riadattati in particolare alle esigenze del mondo dell'educazione e della formazione. Tali sistemi sono stati definiti *Learning Management System* (LMS) e tra i più noti, anche qui tra risorse rispettivamente libere e a pagamento, ci si può limitare a segnalare Moodle (<https://moodle.org>) e BlackBoard (<http://www.blackboard.com>). Tra i CMS, anche ai fini del presente contributo, corre l'obbligo di segnalare Wordpress (<https://wordpress.org>), di gran lunga il più popolare di tutti, a causa della sua estrema flessibilità e immediatezza d'uso, e Drupal (<https://drupal.org>), ancor più flessibile e potente, ma in forza di una notevole complessità. Il primo dei due, stando alle nostre esperienze al Centro FAST, risulta molto gradito agli insegnanti in formazione.

sull'organizzazione interna dell'UD, cioè sulla didattizzazione di testi *input* e più in generale sulle tecniche didattiche che qui spesso corrispondono agli strumenti con cui si realizzano le attività. L'UD rappresenta allora il limite superiore del ragionamento. Questa dimensione, peraltro, coincide con quella che nello stesso volume (Diadori *et al.* 2009: 212-216) caratterizza i LO, i quali, in un'ottica specificamente glottodidattica, possono essere intesi come piccole unità di apprendimento, costituenti di un insieme reticolare integrato in un'UD<sup>4</sup> (Balboni 2002: 106). Si intuirà che sotto quest'ultimo riguardo il discorso viene a coinvolgere una quantità di risorse di rete il cui impiego si presenta tanto ricco e motivante per l'apprendente, quanto problematico per il progettista didattico e ancor più complesso per il gestore di una piattaforma *e-learning*.

Su tali questioni la riflessione di chi scrive è impegnata da tempo (Fallani 2013 e 2014) e d'altronde si rifà a contributi ben noti in letteratura<sup>5</sup>. Tale riflessione può sintetizzarsi in una serie di punti ormai fermi. Tra questi, hanno particolare rilevanza i seguenti:

1. un programma autore, al di là delle applicazioni *desktop* (o lato *client*), e a maggior ragione per la radicata diffusione dello sfruttamento di tecnologie su dispositivi mobili, non può non avere le caratteristiche di un servizio online (SaaS);
2. pur mantenendo una loro ragion d'essere, le piattaforme di tipo LMS dovranno condividere uno spazio di azione con altri sistemi, spesso di tipo CMS e talora anche sotto forma di elementari *webapp*. Questo è tanto più vero se si pensa al web come piattaforma (O'Reilly 2005).

Nel seguito di questa parte del contributo ci si concentrerà sui programmi autore. Per motivi di spazio, rinunceremo a trattare i sistemi di gestione dei contenuti, ovvero quel panorama di cui soltanto una parte consiste nelle piattaforme LMS<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> Prendendo spunto dalle prime e più piccole unità, ovvero le unità di apprendimento, ma considerandone la ricorsiva integrazione in unità di livello superiore, cioè le unità didattiche tradizionalmente intese, stiamo ormai da tempo definendo il costrutto di *unità didattica digitale* per l'apprendimento online delle L2 (UDD). A questo tema ci riserviamo di dedicare una trattazione più estesa in futuro.

<sup>5</sup> Se ne può fornire una rassegna estremamente sintetica citando Wiley (2003), Siemens (2004), Downes (2005), O'Reilly (2005), Bonaiuti (2006), Fini, Cigognini (2009).

<sup>6</sup> Vi è poi la questione, tanto cruciale quanto impraticabile in questo contributo, del *next generation SCORM*, ovvero del nuovo sistema di tracciamento e valutazione, cioè il protocollo xAPI e i *Learning Record Store* (LRS). Ciò che si profila all'orizzonte degli strumenti per la didattica online sono degli "ecosistemi" nei quali, insieme agli LMS, troveranno spazio tanto risorse basate su CMS, quanto più elementari *webapp* (cfr. più avanti). Il dato necessario e differenziale sarà la capacità di tutti questi strumenti di inviare enunciati (*statement*) secondo il

### 3. Strumenti autore

Negli ultimi anni, il panorama degli strumenti che consentono di creare materiali didattici, anche da sfruttare per via interamente digitale, è cresciuto a dismisura. Inoltre, non è infrequente imbattersi in applicazioni che neanche nascono per questo scopo, salvo che poi insegnanti creativi ne scoprono impieghi interessanti.

Come accennato, i programmi *desktop* si trovano ad essere pressoché definitivamente soppiantati dalle loro controparti online, i SaaS. Tra questi si annoverano molte soluzioni, alcune con licenze anche piuttosto costose<sup>7</sup>, altre in libera fruizione e altre ancora disponibili con modalità intermedie.

A queste risorse, come si accennava, si aggiungono quelle non nate per essere sfruttate a fini didattici, prime su tutte quelle che ruotano attorno all'idea dei media arricchiti e della cosiddetta realtà aumentata. Una *webapp* di questo tipo è ThingLink, ottimo esempio di strumento che consente la creazione di materiale didattico "irriducibilmente digitale".

#### 3.1. Risorse digitali aumentate

In ThingLink, come negli altri dispositivi di realtà aumentata (AR)<sup>8</sup>, si ha la possibilità di intervenire su un'immagine o su un video, collegandovi (*link*) altre risorse (*thing*), che possono essere scelte tra video, immagini, testi e pagine web tra le quali anche attività didattiche (purché disponibili online)<sup>9</sup>.

La questione diviene facilmente comprensibile se si pensa a un dato elementare che troviamo nei manuali di italiano L2: una risorsa multimediale integrativa (audio o video) viene resa disponibile a parte (prima su CD poi direttamente sul web) per venir impiegata nel contesto delle attività previste all'interno del manuale stesso. Ma che cosa accade quando una tale risorsa esterna si fa essa stessa sede di un'esperienza di apprendimento? Ha ancora senso tornare al libro?

---

protocollo xAPI a quei depositi di tracciamento di esperienze formative che sono gli LRS, i quali fungeranno dunque da riferimento finale per il rendiconto e la valutazione delle esperienze stesse.

<sup>7</sup> Esistono ormai moltissime risorse a pagamento. Le più popolari sono senz'altro Captivate (<http://www.adobe.com/it/products/captivate.html>), poi integrato in un vero e proprio LMS: Captivate Prime (<http://www.adobe.com/it/products/captivateprime.html>); Lectora Inspire (<https://www.trivantis.com>), evoluto grazie alla tecnologia *cloud* in Lectora Online; Articulate Storyline (<https://articulate.com>), di recente evoluto in Articulate 360. Anche Camtasia (<https://www.techsmith.com>) figura spesso tra i principali programmi autore.

<sup>8</sup> Si pensi, su tutti, ad Aurasma (<https://www.aurasma.com>). Per l'impiego di questo software nella didattica dell'italiano L2 e per uno sguardo d'insieme sulla AR, si veda Lombardi (2016).

<sup>9</sup> Per un'applicazione di ThingLink nella didattica dell'italiano L2, si veda Fragai (2018).

Si consideri un video, all'interno del quale, con ThingLink, si inseriscono altre risorse: in questo caso si sta operando la scomposizione (e ricomposizione, ma in prospettiva multidimensionale) della sua *timeline*, in un istante della quale si viene a innestare un'altra risorsa, per esempio un altro video. Avremmo così un video dentro un altro. Analogamente, si può operare con un'immagine; basti pensare alla mappa di una città, le cui strade possono essere percorse attraverso una serie di tappe, in ognuna delle quali annidare altre risorse, siano esse audio, video, immagini, testi e più in generale attività didattiche.

In ciascun caso, si ottiene una sorta di scomposizione “cubista”, nella quale un elemento viene esploso, ricostruito e mostrato sotto diverse angolazioni. L'*input* iniziale viene arricchito con una quantità di altri *input*, che ragionevolmente corrisponderanno a diversi aspetti di ciò che si vuol mostrare. Così, letteralmente, aumentano i punti di vista, aumentano cioè le cose che si vedono e su cui si è chiamati a intrattenersi, a confrontarsi, a lavorare. È oltremodo evidente che per via tradizionale, cioè sul mezzo cartaceo, ciò non è realizzabile<sup>10</sup>.

Vi è qui, dunque, un elemento di irriducibilità dell'artefatto digitale al contesto più generalmente noto e praticato: la multimedialità dell'*input* che chiama in causa la multimodalità del soggetto percipiente (Pichiassi 2009). Tuttavia, senza un *input* costitutivamente multimediale non si potrebbe dare una tale esperienza di apprendimento. Nella seconda parte di questo contributo, saranno mostrati alcuni modi attraverso cui tali sfaccettature riescano a indurre meccanismi di *expectancy grammar*, cioè formulazioni di ipotesi esplicative e via dicendo.

### 3.2. Una ulteriore integrazione

Da qualche anno ha preso corpo un'altra iniziativa, tesa a rendere disponibile un insieme di dispositivi per la didattica online, realizzata nel *living standard* (o HTML5) e interamente votata a essere *xAPI compliant*. Il suo nome è, H5P (*HTML5 Package*)<sup>11</sup>. Nativa in Drupal, la risorsa si è estesa prima al più diffuso dei CMS, cioè WordPress, e più di recente a Moodle.

---

<sup>10</sup> Nel contesto del Master ELIAS dell'Università per Stranieri di Siena, nell'estate del 2015, durante l'elaborazione di una tesi il cui scopo era creare risorse didattiche per l'Italiano L2 con ThingLink (Fragai 2018), l'arricchimento di un'immagine ci mise di fronte all'evidenza incontestabile di un'unità didattica, per quanto *sui generis*, che si presentava in un formato non definibile altrimenti che come *irriducibilmente digitale*. Da lì, il titolo di questo contributo.

<sup>11</sup> Non meno interessanti sono data e luogo di nascita: la registrazione del nome a dominio, [www.h5p.org](http://www.h5p.org), del 5 dicembre 2012, infatti, precede di pochissimo il primo rilascio del protocollo xAPI (la cui gestazione era però iniziata già da qualche anno). Il “luogo di nascita” è in realtà l'ambiente tecnologico nel quale è stato sviluppato H5P: Drupal, i cui *content types* sono la “pietra angolare” su cui è basata l'architettura di sistema del potente e complesso CMS.

H5P è un insieme di pacchetti (*packages*), denominati “tipi di contenuto” (*Content Types*)<sup>12</sup>, a molti dei quali corrisponde una particolare attività didattica. Per fare degli esempi, ci si può riferire a vari tipi di quiz, come domande a scelta singola, multipla o vero/falso, o ad attività di riempimento, seriazione ecc. Alcuni pacchetti sono invece semplici “utilità”<sup>13</sup>. Tutti questi tipi di contenuto possono essere integrati e utilizzati con estrema semplicità, tanto in Moodle quanto nei più comuni CMS, come Wordpress e Drupal. In proposito, occorre notare che il loro impiego attraverso Wordpress si rivela di grande immediatezza ed è molto gradito agli insegnanti in formazione.

A questi tipi di contenuto, che potremmo dire “atomici”, se ne accompagnano altri, che fungono da “aggregatori” di tali contenuti. In tal modo si ha un sistema integrato, che consente di manipolare immagini, diapositive e video, e di impiegare contenuti semplici, il tutto in maniera ricorsiva e coordinata<sup>14</sup>. È il caso, per limitarsi ai due contenuti più noti, di Interactive Video e Course Presentation. Del tutto analogamente a quanto si è visto con ThingLink, all'apprendente che proceda con la visione di un video o lo scorrimento di diapositive può venir proposta un'attività di comprensione, di reimpiego e così via.

Due elementi appaiono notevoli. Il primo è che a differenza di ThingLink tutte le attività sono integrate nella stessa struttura tecnologica e dunque vi si opera in maniera completa, armonica ed esaustiva. Il secondo, conseguenza di tale integrazione, è la possibilità di inviare enunciati in formato xAPI a un LRS, così da tenerne il tracciamento<sup>15</sup>.

Nel prosieguo di questo contributo, si procederà dunque ad affrontare un punto centrale, vale a dire la ricaduta del lavoro con questi strumenti in termini didattici, prendendo in esame uno degli aspetti maggiormente discussi da docenti di lingua e ricercatori di linguistica educativa, ovvero la didattica della grammatica a studenti stranieri.

---

<sup>12</sup> Attualmente (ottobre 2017) si contano 36 tipi di contenuto (<https://h5p.org/content-types-and-applications>), ma la *community* è molto produttiva e nuovi tipi di contenuto escono con una certa frequenza.

<sup>13</sup> Tali sono Audio, che serve a inserire file audio, Audio Recorder, per registrare tracce vocali, o iFrameEmbedder, per avere la possibilità di integrare strumenti esterni come, per es., il sistema di videoconferenze appear.in o Padlet.

<sup>14</sup> Conviene notare che con questi strumenti, a partire da LO costituiti da una sola attività didattica, si può agevolmente passare alla realizzazione di più unità strutturate. Con ciò si è indotti a ragionare sul fatto che potrebbe venire a mancare la coincidenza tra LO e (piccola) unità di apprendimento di cui in Diadori, Palermo, Troncarelli (2009).

<sup>15</sup> Cfr. nota n. 6.

#### 4. Dal cartaceo al digitale: il caso della grammatica

La didattica della grammatica rappresenta un esempio utile a evidenziare alcune differenze attualmente esistenti tra l'insegnamento delle lingue in presenza e quello realizzato con le nuove tecnologie. Oltre a rilevare queste differenze, una riflessione sulla didattica della grammatica è necessaria per comprendere meglio le proposte migliorative che possono essere avanzate grazie alle potenzialità offerte da nuovi *software* didattici già in uso nell'ambiente per l'apprendimento dell'italiano L2 online attualmente in fase di allestimento e sperimentazione presso il Centro FAST dell'Università per Stranieri di Siena.

La modalità di insegnamento della grammatica è uno dei terreni su cui più vivacemente si è dibattuto. Il ruolo della grammatica nel processo di apprendimento/insegnamento è stato molto oscillante a seconda dei metodi che in un determinato periodo godevano di maggior fortuna<sup>16</sup>: l'attenzione alle forme linguistiche è stata alternativamente fondamentale, tanto da coincidere con l'insegnamento linguistico *tout court* con il metodo grammaticale-traduttivo, oppure residuale come nel metodo naturale proposto da Krashen e Terrel (1983).

Nell'ambito dell'educazione linguistica, la didattica della grammatica sembra aver riconquistato almeno da 20 anni un ruolo importante, come indicano le numerose pubblicazioni sul tema e, più a monte, la stessa proposta del modello di competenza linguistico-comunicativa del *Quadro comune europeo di riferimento* (Consiglio d'Europa 2002). Pur non prendendo posizione sul dibattito relativo all'efficacia dei diversi metodi di insegnamento, il solo fatto di presentare un modello che integri in maniera equilibrata le competenze sociopragmatiche e quelle linguistiche (differenziando queste ultime in competenza fonologico-ortografica, grammaticale e lessicale) sembra risolvere la questione della presunta mutua esclusività delle une sulle altre nel processo di apprendimento di una lingua non materna.

La riflessione sulle forme linguistiche, dunque, riacquista il suo ruolo all'interno dei corsi di italiano L2 e tra le pagine dei materiali didattici (Troncarelli 2016a), tra i quali si trovano numerose attività di tipo induttivo che guidano gli apprendenti alla scoperta delle regolarità linguistiche, alla verifica delle ipotesi avanzate e al riutilizzo delle forme in contesti diversi. Come è noto, si tratta di un approccio molto diverso da quello tradizionale di tipo prevalentemente deduttivo che prevede al contrario, da parte del docente, una

---

<sup>16</sup> Tale situazione è stata ben esemplificata da Porcelli (1994) mediante l'uso della fortunata metafora del pendolo.

presentazione esplicita delle forme linguistiche e delle regole che ne governano l'uso; la memorizzazione della regola da parte dello studente; esercitazioni (prevalentemente scritte) volte al fissaggio della regola e alla presentazione di eventuali eccezioni. L'approccio di tipo induttivo risulta oggi molto più praticato perché sembra presentare una serie di vantaggi, tra cui l'attribuzione di un ruolo più attivo all'apprendente con comprensibili ricadute positive sul piano motivazionale.

Si osservino di seguito (cfr. fig. n. 1) le attività presenti in un manuale di italiano L2<sup>17</sup>, proposte per la riflessione sulla forma e l'uso dei verbi modali.

Osserva queste frasi, del dialogo di pagina 42, con i verbi *volere*, *dovere* e *potere*.

- Mi **può** dire dov'è la farmacia più vicina?
- Se **vuole** andare con l'autobus **può** prendere il numero 7.
- Per Via della Lupa **deve** scendere alla terza fermata.

**13. Scrivi la regola.**

Cosa si usa dopo questi verbi? .....

Quale verbo indica obbligo/ necessità? .....

Quale verbo indica possibilità? .....

Quale verbo indica volontà? .....

**14. Completa la tabella con i verbi della lista.**

vogliono - puoi - potete - devono - vogliamo - devi - possiamo - vuoi - deve

	potere	dovere	volere
io	posso	devo	voglio
tu			
lui/ lei/ Lei	può		vuole
noi		dobbiamo	
voi		dovete	volete
loro	possono		

Figura n. 1 - Presentazione della grammatica in materiali cartacei.

Come si può notare, il manuale, ovviamente pensato per essere utilizzato in un contesto di classe in presenza, propone la presentazione dell'elemento grammaticale in forma induttiva e i passaggi di questa fase sono chiaramente identificabili: la prima attività suggerisce l'osservazione delle forme oggetto di riflessione che sono già inserite all'interno dei testi dell'unità<sup>18</sup>; la seconda intende elicitare dagli studenti le ipotesi sulla espressione delle modalità e sul contorno sintattico dei verbi<sup>19</sup>; la terza attività consiste nel completamento di

<sup>17</sup> L'esempio è tratto da La Grassa (2011).

<sup>18</sup> L'aggancio con il testo per la presentazione delle forme grammaticali, su cui ci si trova d'accordo, non è un passaggio scontato negli approcci di tipo deduttivo.

<sup>19</sup> In un contesto di insegnamento in presenza, al termine di questa fase il docente potrà intervenire proponendo il confronto tra gli studenti o *in plenum* per la conferma o la correzione delle ipotesi emerse.

una tabella con le forme che lo studente potrà rintracciare nel testo *input*<sup>20</sup>. Tale fase di riflessione e sistematizzazione della regola è seguita all'interno del volume da diversi esercizi di riutilizzo scritti e orali e, al termine dell'unità, viene presentato uno schema che sintetizza le forme e i principali usi dei verbi oggetto di analisi (cfr. fig. n. 2).

**Sintesi grammaticale**

- I verbi modali *potere, dovere, volere*

	<b>POTERE</b>	<b>DOVERE</b>	<b>VOLERE</b>
io	posso	devo	voglio
tu	puoi	devi	vuoi
lui/lei/Lei	può	deve	vuole
noi	possiamo	dobbiamo	vogliamo
voi	potete	dovete	volete
loro	possono	devono	vogliono

I verbi modali si usano in genere prima di un verbo all'infinito o di un complemento oggetto.

**Esempio:**

- Mi **può dire** dov'è la stazione?
- Deve prendere** la prima a destra.
- Voglio andare** a casa a piedi.
- Voglio un biglietto** per l'autobus.

- Uso di *andare* come verbo di movimento**

Andare **con** l'autobus/ **in** autobus, **con** la macchina/ **in** macchina, **a** piedi

Figura n. 2 - Presentazione della grammatica in materiali cartacei.

Considerando adeguato un approccio di insegnamento della grammatica di tipo induttivo ed essendo la modalità appena illustrata comune a gran parte dei materiali didattici cartacei, è lecito chiedersi se la stessa modalità può essere seguita anche nella didattica online.

A tal fine prendiamo in considerazione la soluzione adottata per la presentazione di un aspetto grammaticale in *Introduction to italian*, il primo MOOC (Massive Open Online Course) per l'apprendimento dell'italiano L2 realizzato dall'Università per Stranieri di Siena.

La sezione di riflessione grammaticale si incentra su un video che contiene le spiegazioni, fornite dal docente, della forma e della funzione della struttura grammaticale (il verbo *potere* nel caso analizzato). La struttura è presente nel testo *input* dell'unità e viene evidenziata e richiamata con la precisa citazione degli esempi (cfr. fig. n. 3)<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> Si propone in questo modo il ritorno al testo *input* considerato pertanto il fulcro dell'unità didattica secondo il modello di unità centrata sul testo (Vedovelli 2010).

<sup>21</sup> L'uso della lingua inglese anche nelle spiegazioni grammaticali è una precisa scelta metodologica adottata nel MOOC *Introduction to Italian*.

SALESLADY: Vi **posso** aiutare? (Can I help you?)  
 LISA: Lo **posso** vedere? (Can I see it?)  
 LISA: Lo **posso** provare? (Can I try it on?)  
 LISA: **Posso** pagare con il bancomat? (Can I pay with a debit card?)

**Potere = can**

Figura n. 3 - Presentazione della grammatica in MOOC.

Dopo la fase di *noticing* durante la quale si richiama l'attenzione degli studenti sulla forma oggetto di riflessione anche mediante strategie di *input* arricchito, si prosegue presentando le principali funzioni del verbo, sempre facendo riferimento agli esempi presenti nel testo *input*. Il video di spiegazione passa poi alla presentazione di tutte le forme del verbo *potere* (cfr. fig. n. 4) e si conclude con la presentazione di altri esempi che includono le forme verbali di *potere* evidenziate al fine di presentare alcuni aspetti sintattici (*potere* seguito da infinito).

Nello *step* successivo della stessa sezione, lo studente ha la possibilità di svolgere alcuni esercizi per il reimpiego della struttura che è stata presentata.

POTERE	
1 IO	POSSO
2 TU	PUOI
3 LUI / LEI	<b>PUÒ</b>
1 NOI	POSSIAMO
2 VOI	POTETE
3 LORO	POSSONO

Lisa, **puoi** **venire** martedì? (Lisa, can you come on Tuesday?)  
 Mike **può** **pagare** con il bancomat. (Mike can pay with the debit card.)  
 Noi **possiamo** **arrivare** alle 5:00. (We can arrive at 5:00)  
 Per favore, voi **potete** **aprire** la finestra? (Please, can you open the window?)

Figura n. 4 - Presentazione della grammatica in MOOC.

In sintesi, gli aspetti ricorsivi che emergono nelle modalità di presentazione della grammatica nei corsi online<sup>22</sup>, sono i seguenti:

- l'ancoraggio al testo *input*. Si tratta di una scelta metodologica non sempre così scontata come si può pensare<sup>23</sup>, che è comunque possibile adottare in

<sup>22</sup> La modalità che è stata illustrata non è diversa anche in altri corsi online implementati su LMS. È il caso, per esempio di corsi CLIO realizzati dal Centro FAST dell'Università per Stranieri di Siena.

<sup>23</sup> Per esempio, all'interno del MOOC erogato nella piattaforma FutureLearn dalla Open University la grammatica prevede la presentazione della forma e alcuni esercizi, senza che vi sia alcun riferimento a un testo.

- qualsiasi tipo di corso, anche sul *medium* cartaceo;
- la presenza di una fase di analisi della forma e di una fase di reimpiego tramite attività;
  - la presenza di un percorso suggerito che va dall'osservazione della regola al successivo reimpiego mediante attività. Tuttavia, lo studente ha comunque la possibilità di compiere il percorso secondo un ordine diverso e quindi, per esempio, svolgere gli esercizi prima di osservare la spiegazione o addirittura ignorarla del tutto.

Da questa breve panoramica emerge, a nostro avviso, l'assenza di un approccio pienamente induttivo. Al contrario, si rileva un approccio complessivamente deduttivo realizzato prevalentemente mediante schede o video di spiegazione che presentano in primo luogo la regola e poi suggeriscono il reimpiego in attività. Le motivazioni che portano a scegliere questo approccio non sono di tipo metodologico: chi scrive ha infatti partecipato in prima persona come co-autore sia del MOOC preso in esame, sia di altri corsi erogati in piattaforme e-learning e, insieme agli altri realizzatori di questi corsi, è un sostenitore dei vantaggi dell'approccio induttivo. Le scelte metodologiche prese, dipendono piuttosto da limitazioni imposte dalla tipologia dei corsi e in particolare dalla modalità di comunicazione asincrona che in essi si realizza. Come si è detto, infatti, l'approccio induttivo prevede l'elicitazione di ipotesi, il confronto con i pari, la verifica delle ipotesi fatte mediante, per esempio, un confronto *in plenum*. Si tratta di fasi che, come facilmente intuibile, richiedono il lavoro in sincrono degli apprendenti che seguono il corso e del docente che fornisce supporto, coordina le attività, conferma o corregge le ipotesi fatte. È questo il motivo per cui l'approccio induttivo viene adottato in molti materiali cartacei, mentre non si ritrova nei corsi online, anche in quella di recentissima ideazione come i MOOC. Qui prevale di fatto la modalità in autoapprendimento, mentre l'interazione per la quasi totalità si realizza in forma scritta e asincrona.

Sulla scelta dell'approccio da adottare per la presentazione della grammatica grava pertanto un limite strutturale e ineliminabile dell'online: forme di apprendimento e modalità di sviluppo di abilità e competenze che richiedono immediato confronto tra pari e tra studenti e docenti sono e resteranno incompatibili con una comunicazione di tipo prevalentemente asincrono. Per un curioso paradosso, chi si occupa di didattica delle lingue può avere a disposizione ambienti di apprendimento innovativi e in continua evoluzione che, tuttavia, limitano le sue scelte metodologiche. Una condizione efficacemente definita da Troncarelli in un suo recente contributo (2016b) in cui

si parla da un lato dei nuovi strumenti a disposizione, dall'altro della riproposizione in qualche misura coatta di vecchi paradigmi nella didattica delle lingue online.

### *5. Il valore aggiunto del digitale nella didattica della grammatica*

Nella didattica online, dunque, almeno nei casi in cui non si può prevedere una modalità sincrona di fruizione dei contenuti da parte degli studenti, è inevitabile adottare un approccio all'insegnamento grammaticale di tipo prevalentemente deduttivo. Relativamente a questo ambito, le tecnologie educative sembrerebbero avere esclusivamente il ruolo che alcuni anni fa Porcelli e Dolci (1999) definivano di *magister* o di *pedagogus*: il computer porta nella didattica delle lingue sicuramente un valore aggiunto perché consente all'apprendente di visionare più volte il materiale proposto per la spiegazione della regola e svolgere un numero di esercitazioni in autocorrezione, ma è innegabile che resta irrisolto il problema della riproposizione metodologici tradizionali e poco efficaci a cui si è accennato nel paragrafo precedente.

Tuttavia, nell'ambito dell'attività svolta dal Centro FAST dell'Università per Stranieri di Siena in merito all'analisi e alla sperimentazione di nuove forme di didattica dell'italiano L2, si è recentemente sperimentato l'uso di alcuni *software* liberamente presenti in Rete che sembrerebbero aprire nuove prospettive anche in questo ambito dell'insegnamento. Nello specifico, si fa riferimento a H5p, un *Community Driven Project* per la creazione di attività didattiche in formato elettronico implementabili su ambienti digitali di vario tipo. Sebbene non si tratti un *software* specificamente pensato per la didattica delle lingue, l'utilizzo che esso può avere in questo campo è ampio e riguarda un notevole numero di possibili attività. In questo paragrafo si presenta quella denominata *Interactive video*, che consente di didattizzare un video intervallandolo con attività chiuse in autocorrezione o integrandolo con immagini o testi di approfondimento. Se utilizza questo strumento per la didattica della grammatica, il docente/autore<sup>24</sup>, invece di essere costretto a trattare il fenomeno grammaticale nei modi che sono stati indicati nel paragrafo precedente, potrà preparare un video con attività di elicitazione di ipotesi su cui lo studente potrà ricevere un *feedback* immediato. Inoltre, tra le opzioni possibili concesse dal *software* è previsto il blocco automatico del video quando sullo schermo appare

---

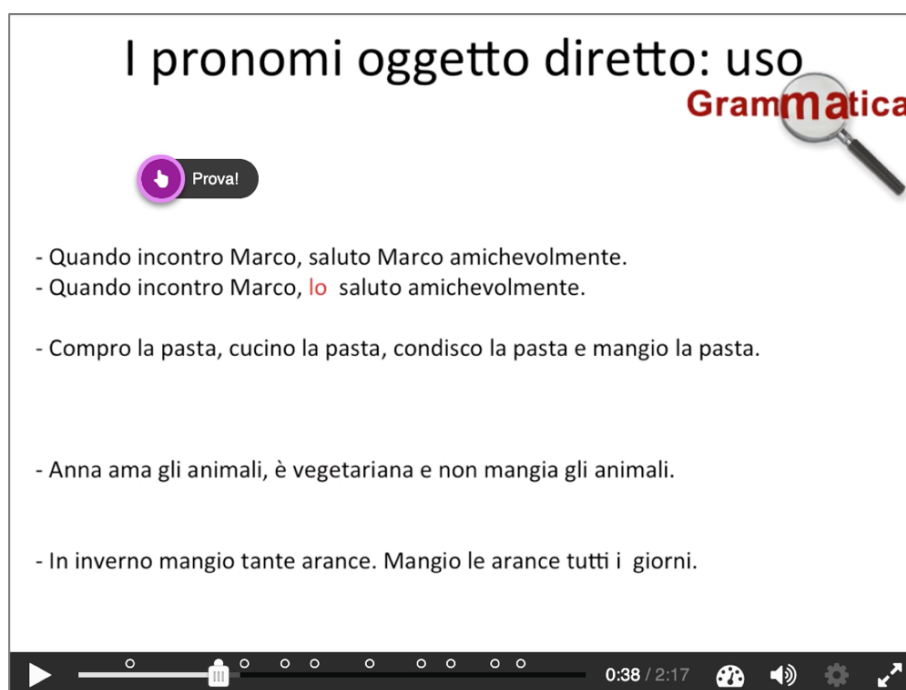
<sup>24</sup> Nella didattica delle lingue online, a nostro parere, le competenze di docente e di autore di attività didattiche si fanno più integrate. Si ritiene che la conoscenza dei *software* e la capacità di creare con essi attività didattiche in formato elettronico debbano far parte delle competenze sulle TIC, più volte citate anche in vari documenti europei sulla formazione del docente (Kelly e Grenfell 2004).

il *pop up* per lo svolgimento delle attività, a favore di una corretta messa in sequenza dei momenti della riflessione grammaticale. Sarà pertanto possibile creare una sezione di riflessione metalinguistica che presenti le seguenti fasi:

1. focalizzazione sulle forme oggetto di riflessione;
2. elicitazione delle ipotesi;
3. verifica, riformulazione e correzione della ipotesi;
4. sistematizzazione del fenomeno grammaticale.

Si consideri, a titoli di esempio, la presentazione dell'argomento grammaticale *Pronomi oggetto diretto* (cfr. figg. n. 5-8).

Svolgendo l'attività, si comincia a prendere visione del video in cui scorrono le diapositive con le frasi o i brevi testi che includono l'elemento grammaticale oggetto di riflessione (fig. 5 - fase di focalizzazione).



*Figura n. 5 – Fase di focalizzazione.*

Dopo la presentazione dell'*input* che può essere evidenziato in vario modo (frece, colori, grassetto ecc.), il video si blocca proponendo lo svolgimento di attività che inducono a riflettere su un aspetto dell'elemento grammaticale in questione (la funzione, in fig. 6; la forma, in fig. 7 - fase di elicitazione delle ipotesi).

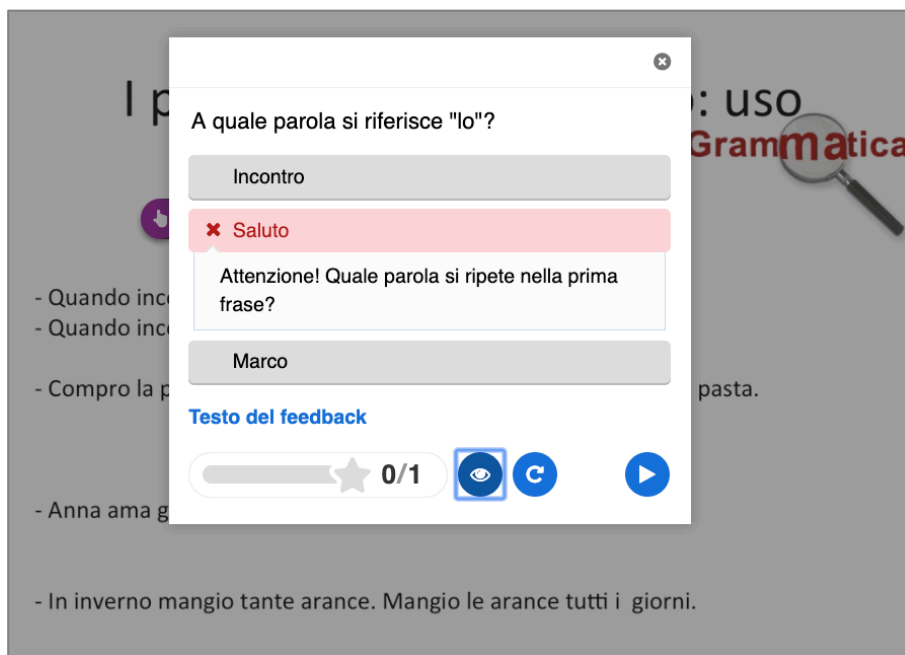


Figura n. 6 – Fase di elicitazione delle ipotesi: la funzione.

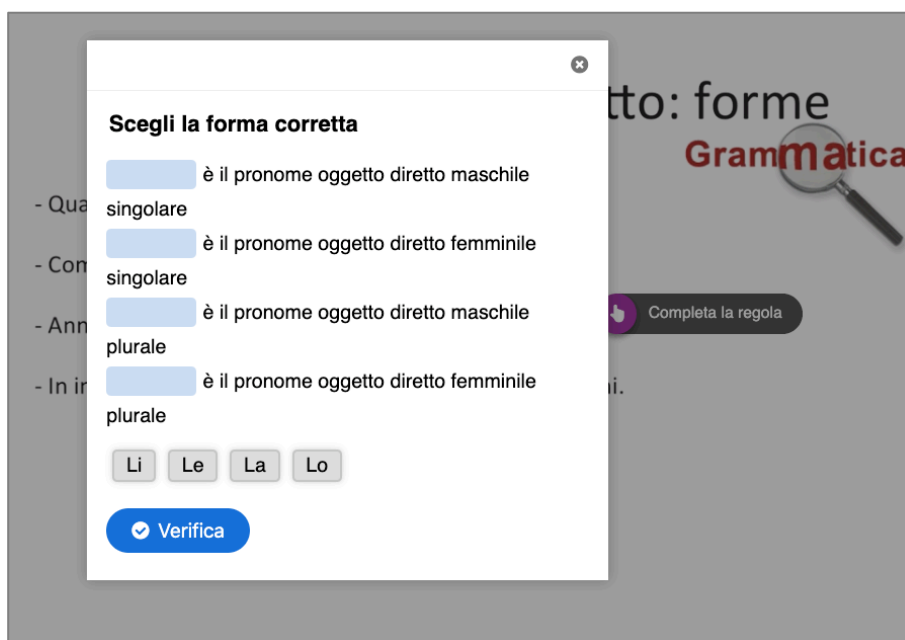



Figura n. 7 – Fase di elicitazione delle ipotesi: la forma.

Lo studente riceverà quindi una correzione immediata dell'attività svolta e, nel caso in cui selezioni una risposta sbagliata, potrà avere un *feedback* "intelligente" che gli darà indicazioni volte a condurlo verso l'elaborazione dell'ipotesi corretta: potrà quindi rivedere nuovamente il video di spiegazione, riformulare la sua ipotesi e in seguito ricevere il *feedback* (fig. 6); infine, dopo una attività di completamento della regola, il fenomeno grammaticale viene presentato nella sua completezza (fig. 8).

## I pronomi oggetto diretto: forme

**Grammatica** 

- Quando incontro Marco, **lo** saluto amichevolmente.
- Compro la pasta, **la** cucino, **la** condisco e **la** mangio.
- Anna ama gli animali, è vegetariana e non **li** mangia.
- In inverno mangio tante arance. **Le** mangio tutti i giorni.

maschile singolare	femminile singolare	maschile plurale	femminile plurale
lo	la	li	le

*Figura n. 8 – Fase di sistematizzazione del fenomeno grammaticale.*

È evidente che si tratta di momenti del tutto diversi da quelli presentati nel paragrafo precedente (cfr. par. 4) per l'insegnamento della grammatica all'interno dei MOOC in cui, come è stato detto, la didattica della grammatica si limita a un video con la presentazione della regola e a esercizi di reimpiego. Al contrario, *Interactive video* consente, di fatto, di adottare un approccio induttivo nella riflessione metalinguistica prevedendo l'elicitazione delle ipotesi sulle strutture linguistiche, la loro eventuale modifica e la loro verifica, la sistematizzazione della regola. A questo si aggiungano i vantaggi dati dalla presentazione mediante materiale audiovisivo: realizzando il video direttamente con la registrazione dello schermo del proprio computer, il docente/autore potrà utilizzare qualsiasi supporto per la sua presentazione, ad esempio Power Point o Prezi; il video potrà anche includere l'audio con le spiegazioni docente che, se vuole, potrà apparire sullo schermo alternandosi alle diapositive. Inoltre, ci sarà la possibilità di inserire i sottotitoli al video e lo studente avrà la possibilità di usarli o meno, a seconda delle sue competenze, oltre che avere la possibilità di rivedere le spiegazioni infinite volte.

La creazione di attività con *Interactive video* per la riflessione grammaticale non può ovviamente risolvere l'aspetto delle modalità di fruizione dei contenuti che continueranno ad essere utilizzati in autoapprendimento nei casi in cui non sarà possibile prevedere a priori una modalità di lavoro online in sincrono<sup>25</sup>. Gli

---

<sup>25</sup> Su questo aspetto, sarà interessante vedere se l'elemento massivo dei MOOC potrà giocare un ruolo in futuro. Se gli studenti che seguono lo stesso corso sono migliaia sparsi in tutto il mondo, potrebbe essere più probabile il fatto che alcuni di loro possano essere connessi nello stesso tempo e, di conseguenza, svolgere in sincrono le stesse attività.

elementi di novità introdotti ci sembrano non di meno rilevanti: anche limitandosi alla sola didattica della grammatica, la creazione di attività come quella che è stata descritta e la loro implementazione su ambienti autenticamente 2.0, consentono di adottare un approccio più autenticamente induttivo, di allontanarsi dai vecchi paradigmi considerati già da tempo di dubbia efficacia nella didattica in presenza, di aggiungere in definitiva un tassello a una modalità di lavoro che non può essere riprodotta in presenza e con materiali cartacei e che risulta senza dubbio *irriducibilmente digitale*.

## *Bibliografia*

- Balboni, P.E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet, Torino.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Diadori, P., Palermo M. e Troncarelli D. (2009), *Manuale di nuove tecnologie per l'educazione linguistica*, Guerra, Perugia.
- Downes, S. (2005), *E-learning 2.0*, URL: <http://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1104968> (ultima consultazione: 10/10/2017).
- Fallani, G. (2013), "Testi, tecnologie e learning object nell'insegnamento dell'italiano a stranieri", in *Didattica 2013 – Tecnologie e Metodi per la Didattica del Futuro*, AICA, Pisa, pp. 389-398.
- Fallani, G. (2014), *Docenti editori. Spazi di co-working nella progettazione di materiali didattici*, in «InSegno. Italiano L2 in classe», II, 1, pp. 11-20.
- Fragai, E. (2018), *Didattica digitale e media aumentati: ThingLink per l'Italiano L2*, in «InSegno. Italiano L2 in classe», V, 1-2, pp. 27-33.
- Kelly, M. e Grenfell, M. (2004), *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*, University of Southampton, Southampton, in <http://www.lang.soton.ac.uk/profile> (ultima consultazione: 01/10/2017).
- Krashen, S. e Terrel, T. (1995) [1° ed. 1983], *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*, Prentice Hall Europe, Hemel Hempstead.
- La Grassa, M. (2011), *L'italiano all'università 1. Corso di lingua per studenti stranieri. Libro dello studente ed esercizi. Livello A1-A2*, Edilingua, Roma.
- Lombardi, G. (2016), *L'utilizzo della realtà aumentata nella didattica dell'italiano L2*, in «Italiano LingueDue. Rivista internazionale di linguistica italiana e educazione linguistica», VIII, 1, URL: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7566> (ultima consultazione: 10/10/2017).
- O'Reilly, T. (2005), *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, URL: <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html> (ultima consultazione: 10/10/2017).
- Pichiassi, M. (2007), *Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale – Le nuove tecnologie nell'insegnamento e apprendimento dell'italiano per stranieri*, Guerra, Perugia.

- Porcelli, G. (1994), *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia.
- Siemens, G. (2004), *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, URL: <https://bit.ly/2IWdSaW> (SemanticScholar.org) (ultima consultazione: 10/10/2017).
- Troncarelli, D. (2016a), “Nuovi e vecchi paradigmi nell’insegnamento delle lingue e culture straniere in Rete”, in La Grassa, M. e Troncarelli, D. (2016, a cura di), *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, Becarelli, Siena, pp. 42-60.
- Troncarelli, D. (2016b), *La riflessione grammaticale nei recenti manuali didattici per l’insegnamento dell’italiano L2*, in «Italiano a Stranieri», 20, pp. 8-14.
- Vedovelli, M. (2010), *Guida all’italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma.