

Q
3

QUADERNI DEL DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

**GIORNATA DELLA RICERCA 2021
DEL DIPARTIMENTO DI SCIENZE
DELLA FORMAZIONE**

VOLUME I

A cura di

Barbara De Angelis, Vincenzo Carbone, Liliosa Azara, Francesco Pompeo



Roma TrE-Press
2023



Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

NELLA STESSA COLLANA

1. M. FIORUCCI, *Educazione, costituzione, cittadinanza. Il contributo interdisciplinare degli assegnisti di ricerca*, 2020
2. V. CARBONE, G. CARRUS, F. POMPEO, E. ZIZIOLI (a cura di), *La ricerca dipertimentale ai tempi del Covid-19*, 2021

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

QUADERNI DEL DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE



**GIORNATA DELLA RICERCA 2021
DEL DIPARTIMENTO DI SCIENZE
DELLA FORMAZIONE**

VOLUME I

A cura di
Barbara De Angelis, Vincenzo Carbone, Liliosa Azara, Francesco Pompeo



Roma Tre Press
2023

Direttore della Collana:

MASSIMILIANO FIORUCCI, Università degli Studi Roma Tre

Comitato scientifico:

ANNA ALUFFI PENTINI, Università Roma Tre

VALERIA BIASCI, Università Roma Tre

FABIO BOCCI, Università Roma Tre

LIDIA CABRERA, Universidad de La Laguna

ROSA CAPOBIANCO, Università Roma Tre

ANTONIO COCOZZA, Università Roma Tre

CARMELA COVATO, Università Roma Tre

LUCA DIOTALLEVI, Università Roma Tre

MASSIMILIANO FIORUCCI, Università Roma Tre

FRIDANNA MARICCHIOLO, Università Roma Tre

SUSANNA PALLINI, Università Roma Tre

PAOLA PERUCCHINI, Università Roma Tre

VINCENZO ANTONIO PICCIONE, Università Roma Tre

TERESA POZO LORENTE, Universidad de Granada

ROSABEL ROIG VILA, Universidad de Alicante

Il Comitato Scientifico è costituito da componenti del Dipartimento che svolgono ruoli istituzionali (Vicedirettori, Coordinatori delle Commissioni Ricerca e Laboratori, Didattica, Terza Missione, Editoriale, Coordinatore del Dottorato di ricerca, Coordinatori dei Corsi di Studio) può in ogni momento stabilire l'inserimento di ulteriori membri che presentino una chiara e riconosciuta competenza scientifica nelle aree di interesse della collana.

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TriE-Press*

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it **MOSQUITO.**

Caratteri tipografici utilizzati:

BaskervilleBT, Futura, TwCenMT, Univers condensed (copertina e frontespizio)

Adobe Garamond Pro, Symbol, Times New Roman (testo)

Edizioni: Roma TriE-Press©

Roma, agosto 2023

ISBN: 979-12-5977-217-6

<http://romatrepress.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



L'attività della *Roma TriE-Press*© è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Collana

Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione

La collana si propone diversi obiettivi:

- presentare contributi innovativi e significativi di tipo teorico e di ricerca nel campo delle scienze dell'educazione e della formazione con applicazione nei vari contesti di formazione formali (scuole e servizi educativi e formativi di ogni ordine), informali e non formali;
- promuovere l'integrazione delle prospettive di ricerca della pedagogia, della psicologia, della sociologia e delle altre aree delle scienze dell'educazione e della formazione al fine di valorizzare lavori interdisciplinari, multidisciplinari e transdisciplinari;
- accogliere contributi fondati sulla teoria e la verifica empirica, che possano informare e orientare la pratica e la politica educativa;
- offrire uno spazio editoriale per i giovani ricercatori (dottori di ricerca e assegnisti) che svolgono le loro ricerche nel Dipartimento;
- pubblicare gli atti delle giornate della ricerca, della didattica e della terza missione del Dipartimento.

Questa Collana pubblicherà sia monografie sia curatele che soddisfano i suddetti obiettivi attraverso innovativi contributi della ricerca pedagogica (relativi ai settori scientifici della pedagogia generale nelle sue differenti declinazioni, della storia della pedagogia e dell'educazione, della didattica generale e speciale, del settore della valutazione e della ricerca empirico-sperimentale), della ricerca psicologica, sociologica, storica, antropologica, filosofica, giuridica, umanistica, scientifica e artistica applicate ai temi dell'educazione e della formazione.

I contributi interdisciplinari sia teorici sia metodologici provenienti da diversi campi del sapere (quali l'informatica, la filosofia, la linguistica, l'antropologia e le neuroscienze, il diritto, la musicologia e le arti espressive, ecc.) sono benvenuti. I contributi devono essere leggibili per studiosi ed educatori di diverso background culturale.

Nella collana possono essere pubblicate monografie, curatele, working paper e altri prodotti editoriali anche di carattere periodico. Le pubblicazioni sono predisposte in formato digitale ("e-book") sulla piattaforma Roma TrE-Press. Al formato elettronico si affianca la possibilità della stampa attraverso lo strumento del print on demand.

Le procedure poste in essere per la pubblicazione di opere nella collana sono quelle stabilite nel Regolamento del Dipartimento di Scienze della Formazione per le collane editoriali Roma TrE Press.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'. Il Comitato Scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei Referee.
Le pubblicazioni hanno una numerazione progressiva e eventuali richiami o citazioni ad essi devono riportare la denominazione estesa del contributo a cui si fa riferimento.

Indice

Prefazione	13
SEZIONE 1	
PROCESSI EDUCATIVO-FORMATIVI, DISPOSITIVI E COMPETENZE PER L'INCLUSIONE	15
1. Narrazione e “disabilità”. L'approccio della socioanalisi narrativa in una esperienza di formazione e ricerca presso il CdL in Scienze della Formazione Primaria (di <i>Bocci F., Gueli C., Guerini I.</i>)	17
2. Improvvisare la forma. Il Jazz per la formazione delle compe- tenze trasversali (di <i>Caggiano V., D'Amante M.F.</i>)	31
3. Scuola dell'infanzia e lingue straniere: il fattore età nell'appren- dimento linguistico (di <i>Castorina A.</i>)	41
4. Il Servizio Tutorato del Dipartimento di Scienze della Forma- zione per gli studenti con disabilità e con DSA durante l'emer- genza COVID-19: riflessioni sull'accessibilità all'apprendimento e la promozione della didattica inclusiva nell'alta formazione (di <i>De Angelis B.</i>)	53
5. Le competenze strategiche degli operatori volontari in servizio civile (di <i>Di Rienzo P., Angeloni B., Serra G.</i>)	67
6. Analisi di corrispondenze epistolari, potenzialità di ricerca di un genere testuale (di <i>Geat M.</i>)	79
7. Progettazione e leadership educativa nei Servizi per l'infanzia (di <i>Giuliani A.</i>)	91
8. ePortfolio in prospettiva lifelong, lifewide, lifedeep learning: dal contesto formativo al mondo del lavoro (di <i>La Rocca C., Casale E.</i>)	103
9. Ristrutturazione della didattica. Materiali e strategie per i corsi di Lingua e Traduzione Inglese. <i>Task Based Learning, Flipped Classroom</i> nella didattica della lingua straniera (di <i>Luppi F.</i>)	119
10. Prospettive per la qualificazione del sistema integrato di istru- zione 0-6 anni nel periodo post-emergenziale. Esiti di una ricerca esplorativa sul campo (di <i>Moretti G., Morini A.L., Briceag B.</i>)	131
11. Educare a vivere un abito riflessivo, a vivere il tempo proprio (di <i>Piccione V.A.</i>)	145

12. L'insegnamento dello strumento musicale nella didattica inclusiva. Una ricerca nazionale nella scuola secondaria di I grado (di *Rizzo A.L., Corsini C., De Angelis B., Martín E.C., Sapuppo F., Traversetti M.*) 157
13. In principio erat scriptum? (di *Svolacchia M.*) 171

SEZIONE 2

DIMENSIONI STORICHE E SOCIALI DEGLI APPRENDIMENTI E MUTAMENTO SOCIOCULTURALE 187

1. Processi di apprendimento tra sostenibilità e inclusione. Reggio Calabria nel Global Network of Learning Cities Unesco (di *Azara L., Leproni R.*) 189
2. Word and utopia in Gianni Rodari. Rereading Gianni Rodari's 100 Years from his Birth (di *Barsotti S., Lepri C.*) 199
3. Per una storia dell'infanzia. Modelli educativi e vita quotidiana fra Otto e Novecento (di *Borruso F.*) 209
4. Giovani e aree interne, due nozioni problematiche per le geografie dei luoghi e delle vite al margine (di *Carbone V., Di Sandro M.*) 219
5. Il profilo identitario della scuola italiana tra pedagogia vivente e ricerca scientifica sostenibile (di *Chistolini S.*) 233
6. Mobilità giovanile e disuguaglianze (di *Giardiello M.*) 243
7. Una storia di contatti e movimenti. Cultura una e tradizioni orali nella scuola primaria (di *Neri Macchiaverna F., Millán Gasca A.*) 255
8. Matematica fra le dita: invenzione e innovazione nel gioco dei piccoli cubi *Initiateur Mathématique* (1910) di Jacques Camescasse (1869-1941) (di *Panichelli V., Millán Gasca A.*) 271
9. La didattica postpandemica e l'interazionismo simbolico. Una noterella (di *Tedesco L.*) 281
10. Genitorialità istituzionale e tutela emozionale, affettiva e somatica nei padri separati e benessere dei figli (di *Villanova M., Lacerenza R.M.*) 285

SEZIONE 3

PRATICHE E PROSPETTIVE DELL'ACCOGLIENZA 301

1. #ioaccolgo. Il ruolo degli operatori nelle pratiche di intervento sociale per richiedenti asilo e rifugiati (di *Accorinti M., Peris Cancio L.F.*) 303
2. Lo sviluppo del vocabolario espressivo dei bambini immigrati di età prescolare (di *Bello A., Ferraresi P., Perucchini P.*) 317

3. <i>Super-precarietà</i> dell'assistente sociale e impatto dell'emergenza sindemica da Covid-19 (di <i>Bilotti A.</i>)	329
4. Il concetto di attivazione negli interventi per il contrasto della povertà realizzati dagli assistenti sociali. Uno studio di caso su Roma (di <i>Burgalassi M., Tilli C.</i>)	343
5. Dialogo interreligioso e laicità. Un percorso di ricerca (di <i>Casavecchia A.</i>)	355
6. La valorizzazione delle competenze degli immigrati (di <i>Angeloni B., Di Rienzo P.</i>)	369
7. Intercultura e inclusione a Roma: mappatura dei bisogni e ideazione di servizi pubblici innovativi (di <i>Gammaitoni M.</i>)	383
8. Fare Rete e Orientare-FARO: un progetto FAMI per promuovere l'inclusione socio-lavorativa dei cittadini di paesi terzi e la costruzione di una rete territoriale per l'orientamento (di <i>Margottini M., De Carlo F.</i>)	395
9. "Classificare è dominare". Genealogie insolenti a partire da Albert Memmi' (di <i>Pompeo F.</i>)	409

SEZIONE 4

SPERIMENTAZIONI, METODOLOGIE E STRUMENTI	421
1. Educazione permanente come stile di vita: metodi autobiografici (di <i>Aleandri G., Fiorentini C.</i>)	423
2. Ricerca Intervento, Consulenza pedagogica e supervisione: una base per il tirocinio formativo degli educatori socio-pedagogici (di <i>Aluffi A.</i>)	439
3. Il ruolo dei Servizi di Orientamento <i>in itinere</i> nel prevenire e/o ridurre il drop-out universitario: recenti indagini empiriche (di <i>De Vincenzo C., Biasi V.</i>)	449
4. Misura dell'accordo tra valutazioni espresse su una scala qualitativa ordinale o nominale (di <i>Bove G.</i>)	465
5. Studiare e lavorare nei servizi sociali e di cura. Una ricerca empirica nel dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre (di <i>Carbone V., Orlando A.</i>)	473
6. La lettura strategica e il questionario "Dimmi come leggi". La taratura dello strumento in tutti gli ordini scolastici come strumento di autovalutazione per la progettazione di percorsi didattici nella comprensione del testo scritto (di <i>Castellana G.</i>)	487
7. Valutare le competenze degli studenti: un'indagine empirica su prassi e opinioni degli insegnanti del primo ciclo di istruzione della Regione Lazio (di <i>Ciraci A.M.</i>)	501
8. Indagine sulla supervisione professionale di pedagogisti e educatori socio-pedagogici (di <i>Olivieri F.</i>)	515

INDICE

9. Un intervento di sostegno psicosociale ai genitori di bambini pretermine secondo il metodo Brazelton (di <i>Tazza C., Pallini S.</i>)	531
10. <i>Serious games</i> nel campo educativo e formativo: aspetti teorici e applicativi (di <i>Giacchi I., Fusco F., Vitiello M.C. Vecchio G.M.</i>)	541
11. Educare alla prosocialità nella scuola primaria: risultati della sperimentazione del programma CEPIDEAS Junior in Italia e Colombia (di <i>Vecchio G.M., Pallini S., Russo M.T., Ruiz Garcia M., Uribe Tirado L., Zava F.</i>)	555
Autori	571

9.

Ristrutturazione della didattica. Materiali e strategie per i corsi di Lingua e Traduzione Inglese. *Task Based Learning, Flipped Classroom* nella didattica della lingua straniera

Fabio Luppi

1. Didattica innovativa e funzione sociale della didattica

La presente ricerca verte sulla rielaborazione di strategie e materiali didattici adottati nei corsi di Lingua e Cultura Inglese, Lingua Giuridica Inglese e Lingua e Traduzione Inglese (a/a 2020/21 *online*, e a/a 2021/22 in presenza) svolti presso i Dipartimenti di Scienze dell'Educazione (primo anno di Laurea Triennale di Educatori di Nido e dei Servizi per l'Infanzia, e primo anno di Laurea Specialistica in Scienze Pedagogiche) e di Giurisprudenza (quinto anno di Corso di studio a ciclo unico).

Tale rielaborazione non è stata solo frutto dell'esperienza conseguente alla diffusione dell'emergenza pandemica degli ultimi anni. È pur vero, però, che, come ha recentemente affermato l'ex ministro dell'Università e della Ricerca, Gaetano Manfredi¹, «la pandemia ha riportato la didattica al centro del dibattito accademico»² e che «non dobbiamo perdere l'occasione di una sua trasformazione strutturale, considerando che ormai abbiamo tanti studenti nativi digitali.» Il ministro ha però anche aggiunto che «la classica lezione frontale, poco interattiva, che utilizza scarsamente le tecnologie rappresenta una modalità non più attuale.» Queste parole evidenziando una necessità che va oltre l'emergenza imposta dalla pandemia, e pongono in realtà due questioni differenti. La prima riguarda l'efficacia e l'eventuale diffusione della «classica lezione frontale» a livello universitario; la seconda riguarda la capacità da parte del corpo docente di utilizzare la tecnologia digitale più avanzata per le proprie lezioni. Bisogna chiarire che non esiste una dicotomia tra strategie didattiche innovative (o quantomeno diverse dalla lezione frontale) e la didattica *online* (che di fatto può consistere in didattica frontale). Non si può identificare la didattica *online* con l'uso di strategie innovative e non si possono identificare i dispositivi tecnologici con la didattica *online*.

¹ Discorso pronunciato il 10 novembre 2020, in occasione della presentazione dello studio «La didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. Torino e le Università italiane a confronto», che riportava un sondaggio di livello nazionale elaborato dal Centro Luigi Bobbio (Università di Torino) in collaborazione con UNIRES (Centro interuniversitario di ricerca sui sistemi di istruzione superiore).

² Cfr. https://www.unitonews.it/index.php/it/news_detail/la-didattica-distanza-durante-lemergenza-covid-19-torino-e-le-universita-italiane-confronto (ultimo accesso 25 aprile 2022).

In questo senso un recente studio di Ramella e Rostan (2020) ha proposto un sondaggio somministrato a 3,398 professori e ricercatori universitari in ruolo presso università pubbliche sui dispositivi *online* adottati e sulle strategie didattiche utilizzate a lezione prima e dopo l'emergenza pandemica. Solo il 9% degli intervistati ha risposto di aver avuto precedenti esperienze di didattica a distanza prima della diffusione dell'emergenza pandemica, e solo il 17% aveva avuto esperienza di *e-learning* (che per la maggior parte dei casi consisteva nella semplice condivisione di materiali con gli studenti).

Da questo studio è significativamente emerso che la cosiddetta lezione frontale che tradizionalmente relega gli studenti a semplici ascoltatori, nella didattica universitaria di oggi non è così comune come ci si potrebbe aspettare. La ricerca ha rilevato tre strategie didattiche prevalenti nel periodo precedente l'emergenza. Una strategia «trasmissiva-dialogica», vicina allo stereotipo tradizionale, ma con una variazione significativa: sebbene basata su lezioni frontali, la classe è animata dal confronto insegnante-allievo. Questa strategia ha rappresentato il 23% delle esperienze degli insegnanti. Una seconda strategia è stata definita «trasmissiva-interattiva»: qui il precedente modello dialogico è ulteriormente rafforzato dal coinvolgimento attivo degli studenti attraverso esercitazioni, laboratori, lavori di gruppo, ecc. Questa strategia è stata utilizzata dal 33% dei docenti. Esiste infine una strategia «collaborativo-innovativa» in cui la trasmissione della conoscenza è accompagnata dal contributo fornito dagli studenti non solo nell'interpretazione e nell'elaborazione delle informazioni ricevute, ma anche nella loro trasformazione in competenze personali. Oltre al lavoro di gruppo, questa strategia spesso include anche metodi di valutazione e discussione tra pari, attività volte a potenziare le competenze trasversali e lavori volti a stimolare la creatività e le capacità di *problem solving*. Questa strategia è stata utilizzata dal 45% degli insegnanti.

Questo quadro mostra che, per quanto riguarda le strategie didattiche, le università italiane sono molto meno statiche e più innovative di quanto si pensi. Tuttavia, le strategie didattiche e l'uso della tecnologia non vanno necessariamente di pari passo, e l'adozione di una strategia innovativa o non tradizionale non implica sempre l'uso di dispositivi tecnologici. Infatti, ancora una volta Ramella e Rostan dimostrano che la necessità di passare alle modalità *online* nel 2020 ha comportato anche una drastica riduzione delle pratiche didattiche più innovative.³

Il rischio implicito nella transizione emergenziale da una classe in presenza alle lezioni *online* è stato quello di ritrovare studenti passivi ed insegnanti monologanti davanti ad uno schermo (Siciliano, Ramírez Ganfornina, 2021), un balzo indietro rispetto alle attività più moderne di didattica universitaria già presenti nella maggior parte dei corsi. I risultati di uno studio condotto da Siciliano e Ramírez Ganfornina (2021: 434) in diversi atenei pugliesi rileva che

³ Mentre la strategia «trasmissiva-dialogica» è raddoppiata durante il *lockdown* (47% degli insegnanti) e la strategia «trasmissiva-interattiva» è rimasta pressoché costante (31% degli insegnanti), la strategia «collaborativo-innovativa» è stata più che dimezzata (solo 22 % di insegnanti).

«secondo le percezioni degli studenti coinvolti, la didattica dell'emergenza *online* funziona quando il docente riesce a costruire un buon rapporto educativo con gli studenti attraverso la progettazione della didattica, un dialogo e un clima stimolante e costruttivo». Nei corsi presi in considerazione in questo breve contributo si è cercato di applicare questa modalità interattiva anche alle esperienze didattiche in presenza e non solamente a quelle *online*.

Si possono estendere le considerazioni emerse dallo studio di Siciliano e Ramírez Ganfornina concludendo che una delle necessità della didattica evidenziata dagli stessi studenti consiste nella costruzione di un rapporto dialogico e di condivisione con i docenti e che renda lo studente parte attiva del proprio processo di apprendimento. Pertanto, proprio il *lockdown*, il distanziamento sociale e il ricorso alla didattica emergenziale ha ricordato a docenti e studenti quanto la didattica oltre alla funzione di trasmissione dei saperi e delle competenze svolga anche una funzione secondaria, ma cruciale: quella di dare vita a delle comunità sociali (quelle accademiche), di permettere la condivisione di contenuti e di esperienze, di instaurare interazioni sociali. Questa esperienza ha confermato l'importanza di individuare strategie didattiche ed educative che puntino alla disposizione di relazioni tra pari efficaci, nonché ad un maggiore coinvolgimento degli studenti alla partecipazione attiva alla lezione, ad una maggiore motivazione a svolgere il lavoro e programmare lo studio in modo coerente e progressivo.

A lezione il docente può limitare la percezione del ruolo attivo della propria figura impostando strategie efficaci *student-centred*; questo non vuol dire, chiaramente, perdere il proprio ruolo all'interno della classe. La teoria della presenza sociale, una sottoarea della teoria della comunicazione, studia proprio l'importanza della percezione della presenza sociale e quanto questa sia necessaria per rafforzare e migliorare l'efficacia della formazione sia negli ambienti tradizionali sia in quelli basati sulla tecnologia (cfr. Gunawardena, 1995). Va notato che «quando il livello della presenza sociale è basso, anche l'interazione è bassa [Garramone et al., 1986]; una carenza di presenza sociale conduce a un alto livello di frustrazione, a un atteggiamento critico nei confronti dell'efficacia del docente e a un più basso livello di efficacia dell'apprendimento [Rifkind, 1992]» (Tu, 2005: 4).

2. Le strategie didattiche *online* ed in presenza per i corsi di lingua inglese

Sebbene la ricerca di Ramella e Rostan (2020) evidenzi come la maggior parte della didattica universitaria sia oggi, a dire dei docenti intervistati, basata su metodologie non tradizionali, nei corsi presi in esame da questo contributo è stato necessario introdurre gli studenti ad una prospettiva di apprendimento cui non erano apparentemente abituati, come se la didattica cui erano soliti assistere consistesse in semplici lezioni frontali. Nei tre corsi di lingua inglese qui presi in esame, agli studenti frequentanti è stato richiesto di partecipare

attivamente e studiare con cadenza settimanale i materiali proposti, adottando in classe (tanto *online* quanto in presenza) un atteggiamento proattivo nell'elaborare, valutare e condividere le conoscenze.

Le strategie didattiche adottate nel corso sono state *student-centred*: la *Flipped Classroom* e il *Task Based Language Learning*. Da parte del docente questo ha anche comportato l'utilizzo di materiali tradizionali (selezione di estratti da un libro di testo) e di materiali multimediali (video, piattaforma Moodle, forum di discussione, siti web, documenti PDF appositamente creati per attività individuali e di gruppo).

3. *Flipped Classroom*

La classe capovolta (o *Flipped Classroom*, *FC*) ha riscosso un interesse crescente nell'ultimo decennio (cfr. Cecchinato e Papa, 2016; Maglioni, 2018). Sebbene più sporadiche siano le esperienze in ambito universitario (cfr. Bevilacqua, 2018; Bevilacqua e Santiago Campión, 2019) rispetto a quelle dell'istruzione secondaria e primaria, la *FC* è stata introdotta in diversi contesti di istruzione e formazione (cfr., tra gli altri, Talbert, 2017; Mori, 2018; O'Flaherty e Phillips, 2015; Flores et al., 2016), e numerosi sono gli studi che ne hanno evidenziato i benefici a livello didattico.⁴

Le lezioni dei corsi in oggetto si sono basate per lo più su questa strategia didattica. Prima di frequentare le lezioni settimanali (*online* e/o in presenza) si richiedeva agli studenti di lavorare in autonomia, guardando delle lezioni introduttive tradizionali preregistrate, pubblicate in anticipo e disponibili su formonline (Moodle) e YouTube; altre volte veniva richiesto di studiare una selezione di materiali (disponibili su formonline) o completare compiti specifici. Questo studio preparatorio riguardava solo una parte dei materiali del corso, poiché una settimana (o meno) non sarebbe stata sufficiente per gli studenti per studiare e preparare tutti i materiali. Le successive lezioni sincrone hanno così consentito lo sviluppo di discussioni sui concetti esposti nelle lezioni preregistrate e nei materiali. Tuttavia, le lezioni non erano solo dibattiti aperti, ma includevano conversazioni semi-strutturate e riflessioni condivise sugli elaborati prodotti dagli studenti stessi.

Adattarsi all'aula capovolta come esperienza di apprendimento ha generato un nuovo paradigma per quegli studenti che in precedenza basavano le proprie strategie di studio su modalità tradizionali di insegnamento frontale destinate a un pubblico silenzioso che per lo più non aveva ancora visionato i materiali del corso. Sebbene molti studenti universitari italiani frequentino le lezioni e studino costantemente, il sistema italiano spesso richiede solo il superamento di un esame al termine del corso piuttosto che una valutazione continua. Que-

⁴ Tra gli altri, Roach (2014) sottolinea come gli studenti che frequentano le classi capovolte si dicano generalmente molto soddisfatti da questa metodologia.

sta modalità può scoraggiare uno studio costante e, in particolar modo per esami di competenza linguistica, questo può rappresentare un problema. Dovendo sostenere un solo esame alla fine del corso, gli studenti potrebbero non essere incoraggiati ad intervenire durante la lezione e la loro partecipazione attiva potrebbe limitarsi a domande occasionali o a risposte brevi. Un'esperienza di apprendimento che includa la condivisione di opinioni personali o la discussione su prospettive condivise/diverse non è implicita nella strutturazione della valutazione, così come impostata dal sistema degli esami finali.

4. *Task Based Learning*

La lezione non viene capovolta solo attraverso la strategia della *flipped classroom* ma anche attraverso quella del *Task-Based Language Learning* (TBLL) che appunto rovescia la sequenza tradizionale della lezione di tipo comunicativo per la L2, definita come PPP: Presentazione (*context*) – Pratica (*accuracy*) – Produzione (*fluency*) (Ferrari e Nuzzo, 2010). Nella somministrazione dei task la produzione – dunque la pratica – si sostituisce come passaggio iniziale alla presentazione: «Il funzionamento del compito rispetto ai processi di insegnamento-apprendimento si configura come forma organizzata di *pratica*, legata sia alle caratteristiche del soggetto che a quelle del contesto e della situazione» (Pentucci, 2020: 330).⁵

Il *task* ha la funzione di ricreare in classe le condizioni per un'autentica esigenza comunicativa. Per essere efficace, il *task* deve quindi rispondere (affermativamente) a sei quesiti:

1. L'attività coinvolgerà l'interesse degli studenti?
2. C'è un focus primario sul significato?
3. C'è un obiettivo o un risultato?
4. Il successo è giudicato in base al risultato?
5. Il completamento è una priorità?
6. L'attività si riferisce ad attività del mondo reale?⁶ (Lopriore, 2017: 174)

Il *task* può sostituirsi all'insegnante, come oggetto mediatore, per rassicurare o non rassicurare, mobilitare, impedire, valorizzare, svalutare (Pentucci, 2020). Il *task* ha come scopo linguistico quello dell'apprendimento lessicale e di efficacia dell'espressione orale. Sempre, «l'attività di tutta la classe consiste in un dialogo pedagogico in cui le domande dell'insegnante sono [...] inviti ai discenti a dimostrare le loro capacità, non finte richieste di chiarimento» (Cook,

⁵ Corsivo mio.

⁶ «1. Will the activity engage learners' interest? / 2. Is there a primary focus on meaning? / 3. Is there a goal or an outcome? / 4. Is success judged in terms of outcome? / 5. Is completion a priority? / 6. Does the activity relate to real world activities?»

2008: 259).⁷

Nelle classi qui prese in esame, ogni compito non aveva un obiettivo principalmente linguistico, ma comunicativo (cfr. Cortés Velásquez e Nuzzo, 2016: 20 e Nuzzo, 2016). In effetti, poiché il corso non riguardava solo la lingua inglese, lo scopo di ogni compito non era padroneggiare un punto specifico della lingua, ma raggiungere un particolare obiettivo non linguistico. Pertanto, a differenza di quanto afferma Cook (2008: 262), secondo cui l'apprendimento basato sui *task* serve per ottenere «short-term fluency gains», in un contesto di apprendimento integrato di contenuto e lingua (CLIL), l'apprendimento basato sui *task* soddisfa contemporaneamente bisogni linguistici e non-linguistici. La maggior parte dei compiti assegnati nei corsi presi in esame in questo articolo riguardava l'espressione di significati piuttosto che la manipolazione delle forme linguistiche: l'obiettivo principale era quello extralinguistico (apprendere i contenuti) in quanto gli studenti dovevano sfruttare le proprie risorse linguistiche per trasmettere significati e mostrare non solo le proprie capacità comunicative, ma anche la loro capacità di esprimere le proprie opinioni sulle questioni sollevate in classe. L'obiettivo delle attività era quello di rispondere ad una reale esigenza comunicativa (cfr. Rizzardi e Barsi, 2005: 459 e Barsi, 2005), quella di poter discutere in inglese su argomenti complessi relativi a specifici campi di interesse.

Un approccio per *task* dunque si è rivelato utile ad instaurare un processo di apprendimento linguistico attraverso una prima fase di pratica comunicativa (produzione) in cui sono stati valorizzati il contenuto e l'espressione, seppur ancora non propriamente accurata da un punto di vista formale, ed una seconda fase di osservazione degli aspetti linguistici e formali.

5. I materiali didattici

Come pratica ormai comune per molti insegnanti di lingua straniera, per soddisfare le esigenze degli studenti i materiali sono sviluppati dagli stessi docenti, che completano con una risposta personale le necessità del processo di insegnamento-apprendimento (cfr. Lopproiore, 2017). Si è così passati dai libri di testo ai materiali autoprodotti basati sull'integrazione di diverse risorse. Questi materiali, disponibili sulle pagine *web* del corso (Moodle) includevano estratti di libri e articoli *online*, risorse multimediali (materiali video e audio) e lezioni e test preregistrati. La pagina *web* del corso è stata suddivisa in diverse sezioni (centrate su diversi temi) con un forum di discussione per ogni sessione.

Per uno dei tre corsi l'utilizzo di materiali autoprodotti è stato fondamentale in quanto ha fornito agli studenti tutto ciò di cui avevano bisogno senza dover acquistare libri (evitando così la potenziale difficoltà di reperire edizioni di se-

⁷ «the whole-class activity consisted of a pedagogic dialogue in which the teacher's questions were [...] invitations to learners to demonstrate their ability, not pretended requests for enlightenment».

conda mano o meno costose) o dover accedere alla biblioteca (che tra l'altro nel periodo dell'emergenza pandemica era chiusa). Parte del materiale disponibile, incentrato su questioni relative all'argomento discusso nell'unità specifica, consisteva in diversi compiti ed esercizi sviluppati utilizzando procedure di formazione e valutazioni basate sui *task*. L'obiettivo per il futuro è quello di implementare questa modalità di strutturazione dei materiali didattici autoprodotti anche per gli altri corsi, così da sostituire completamente i testi tradizionali e fornire tutti i materiali degli insegnamenti direttamente in piattaforma, inclusi *link* a siti di interesse, video, esercitazioni, materiali di approfondimento non obbligatori, e soprattutto estratti di testi scelti tra una bibliografia specifica per la declinazione dell'insegnamento verso le necessità del corso di studi.

6. Le rilevazioni degli studenti

Una sfida per la didattica è quella di saper coinvolgere gli studenti e incentivare la loro partecipazione attiva, attraverso un ambiente stimolante tanto per chi ha una buona competenza linguistica iniziale quanto per quelli che hanno iniziato il corso con lacune linguistiche evidenti. Una delle difficoltà per una strutturazione bilanciata e coerente di questi corsi consiste proprio nella disomogeneità dei livelli di competenza linguistica di partenza da parte degli studenti visto che al momento non c'è un prerequisito di livello per sostenere l'esame e per accedere all'università.

I dati riguardanti la soddisfazione degli studenti riguardo alla didattica, alle strategie messe in atto dal docente, e alla strutturazione del corso (materiali, piattaforma *online*, esercitazioni e forum didattici), nonché la loro percezione dei risultati di apprendimento personali e delle esperienze di apprendimento sono stati raccolti attraverso un breve questionario somministrato alla fine del corso tanto a studenti frequentanti quanto a studenti non frequentanti.

I risultati del questionario hanno mostrato che gli studenti non frequentanti hanno particolarmente apprezzato i materiali di pre-apprendimento (dispense e lezioni pre-registrate). Molti hanno detto di aver anche riascoltato le lezioni sincrone che sono state registrate e messe a disposizione sulla piattaforma di condivisione (Microsoft Teams). Al contrario, i frequentanti hanno valutato positivamente le lezioni sincrone. Significativamente, sia i frequentanti che i non frequentanti hanno riconosciuto che l'obiettivo principale delle lezioni interattive era lo sviluppo attraverso la pratica delle attività di *speaking* su temi specifici riguardanti i loro ambiti di interesse accademico (giuridico / pedagogico). I frequentanti hanno inoltre apprezzato la possibilità di studiare i materiali prima della lezione per avere un'idea chiara dell'argomento prima di dover intervenire attivamente in classe; questo li ha anche aiutati a gestire l'ansia, un problema comune relativo alla poca abitudine a parlare in pubblico. Allo stesso modo, sono state apprezzate le attività basate sui *task*: in particolare, le do-

mande semi-strutturate sono state considerate uno strumento particolarmente utile per iniziare una conversazione complessa in maniera guidata all'interno del gruppo dei pari ed iniziare a condividere delle osservazioni riguardo ai temi dibattuti seguendo una traccia predefinita. Infine, i frequentanti hanno riconosciuto come ulteriore vantaggio delle lezioni sincrone quello di poter formare gruppi di studio e di lavoro e confrontarsi con i propri pari prima di esprimersi di fronte agli altri studenti, confermando così la funzione sociale della classe. Diversi studenti hanno dichiarato che le lezioni settimanali erano diventate momenti regolari di interazione sociale che hanno riempito un vuoto nella loro vita quotidiana durante i periodi di *lockdown* o in cui le lezioni erano comunque *online*.

Una difficoltà riscontrata in alcune occasioni e messa in luce dagli stessi studenti è stata la difficoltà di gestire i tempi degli interventi dei partecipanti. A tal fine, alcuni studenti hanno suggerito di fissare un limite di tempo specifico per ogni intervento in classe, che consenta a tutti i frequentanti di prendere la parola. Un ulteriore potenziale problema che potrebbe verificarsi nel caso in cui tutti gli iscritti al corso decidessero di frequentare con regolarità le lezioni sarebbe rappresentato dall'affollamento delle classi, che renderebbe difficile dare a tutti i partecipanti la possibilità di parlare.

La struttura del corso si è rivelata efficace anche per il superamento della prova finale. Gli studenti hanno riconosciuto il vantaggio di praticare costantemente la lingua: la possibilità di parlare in pubblico durante le lezioni li ha anche aiutati a diminuire i livelli di ansia e stress. Inoltre, i frequentanti hanno apprezzato il fatto di aver potuto pianificare i tempi di studio dei materiali grazie alle consegne assegnate settimanalmente: gli ultimi giorni precedenti la prova d'esame sono così stati dedicati principalmente alla revisione di quanto fatto durante il semestre.

Infine, anche molti non frequentanti hanno iniziato a rimodellare il loro approccio al corso includendo le lezioni sincrone registrate (anche se viste come asincrone) come parte cruciale della loro esperienza di apprendimento. Per quanto riguarda i frequentanti, anche se inizialmente hanno resistito al passaggio all'apprendimento attivo, gradualmente si sono sentiti più a loro agio nell'uscire dalla loro *comfort-zone* silenziosa. Hanno corso il rischio di condividere i loro pensieri in inglese, guadagnando così fiducia e padronanza di sé. Inoltre, alcuni hanno affermato di essere stati rassicurati dai loro pari quando hanno espresso dubbi e incertezze poiché si sono resi conto che nessun individuo ha tutte le risposte e che potevano capire insieme i problemi.

7. Conclusioni

Dalla letteratura di riferimento citata e dalle risposte fornite dagli studenti emerge che non solo è importante che i docenti aggiornino e riadattino ai nuovi contesti le loro strategie di insegnamento ma anche che molti studenti

potrebbero dover riconsiderare le loro pratiche di apprendimento. Nuove strategie di apprendimento e pratiche di insegnamento non sostituiscono necessariamente le vecchie, ma possono contribuire a migliorarle. Il ruolo dei docenti all'interno della classe e il modo in cui strutturano le possibilità di relazioni tra studenti nel contesto educativo hanno un impatto sulla motivazione allo studio, sulla percezione di sé, e quindi sui livelli di soddisfazione della propria esperienza di apprendimento.

Per i corsi di lingua inglese applicata a fini specifici (inglese giuridico o inglese per educatori e formatori) dove gli studenti apprendono simultaneamente contenuto e lingua (*content and language integrated learning*) appare necessario un «coinvolgimento esperienziale attivo degli studenti i quali, attraverso i *task*, vengono chiamati non solo a sapere la lingua (i.e. competenza linguistica, extralinguistica, socio-pragmatica e interculturale) e a saper fare lingua (i.e. abilità ricettive e produttive), ma devono anche essere in grado di fare con la lingua» (Bier, 2018: 70).

Per questo è importante continuare a valorizzare ed integrare quelle strategie che, come la *Flipped Classroom* e il *Task Based Learning*, si sono rivelate particolarmente efficaci promuovendo un apprendimento cooperativo e collaborativo e stimolando la partecipazione attiva degli studenti.

Riferimenti bibliografici

- BEVILACQUA, A. (2018), *Flipped learning in ambito universitario. Presupposti e indicazioni pedagogico-didattici tra implementazione e ricerca*. Lecce: Pensa-Multimedia.
- BEVILACQUA, A., SANTIAGO CAMPIÓN, R. (2019), The Flipped Learning approach: quantitative research on the perception of Italian teachers – L'approccio Flipped Learning: un'indagine quantitativa sulle percezioni degli insegnanti italiani. *Form@re Open Journal per la formazione in rete*, vol. 19, n. 2, 405-422.
- BIER, A. (2018), *La motivazione nell'insegnamento in CLIL*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- CECCHINATO, G., PAPA, R. (2016), *Flipped classroom. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*. Torino: UTET.
- COOK, V. (2008), *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Routledge.
- CORTÉS VELÁSQUEZ, D., NUZZO, E. (2016), La didattica con i *task*: principi, applicazioni, prospettive. In Cortés Velásquez, D., e Nuzzo, E. (a cura di), *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*. Roma: Roma Tre Press, 13-40.
- FERRARI, S., NUZZO E. (2010), Facilitare l'apprendimento della grammatica: dalla teoria della processabilità alla didattica per task. In Caon, F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento delle lingue*. Novara: UTET, 168-179.
- FLORES, Ó., ET. AL. (2016), The Flipped Classroom Model at the University: Analysis Based on Professors' and Students' Assessment in the Educational Field. *Int J Educ Technol High Educ* 13, 21. <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-016-0022-1>. Ultimo accesso 4 maggio 2022.
- GARRAMONE, G.M., HARRIS A.C., ANDERSON R. (1986), Uses of political computer bulletin boards. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, vol. 30, n. 3, 325-339.
- GUNAWARDENA, C.N. (1995), Social presence theory and implications for interaction collaborative learning in computer conferences. *International Journal of Educational Telecommunications*, vol. 1, n. 2/3, 147-166.
- LOPRIORE, L. (2017), Revisiting Language Teaching Materials in a Time of Change. *Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS Feira de Santana*, v. 18, n. Especial, 182-199.
- MAGLIONI, M. (2018), *Capovolgiamo la scuola. Le cinque leve Flipnet per un nuovo sistema educativo*. Trento: Erickson.
- MANFREDI, G. (2020), Intervista a Gaetano Manfredi, Ministro dell'Università e della ricerca. Intervista condotta da Stefano Geuna, Rettore Università di Torino, in occasione della presentazione dello studio «La didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. Torino e le Università italiane a confronto».

- https://www.unitonews.it/index.php/it/news_detail/la-didattica-distanza-durante-l'emergenza-covid-19-torino-e-le-universita-italiane-confronto. Ultimo accesso 25 aprile 2022.
- MORI, T. (2018), The Flipped Classroom: An Instructional Framework for Promotion of Active Learning. In Matsushita, K. (a cura di). *Deep Active Learning: Toward Greater Depth in University Education*. Singapore: Springer, 95-109.
- O'FLAHERTY, J., PHILLIPS, C. (2015), The Use of Flipped Classrooms in Higher Education. A Scoping Review. *Internet and Higher Education*, 25, 85-95.
- PENTUCCI, M. (2020), Centralità del compito nella didattica *online*. Un dispositivo per la mobilitazione delle competenze e per la realizzazione del feedback tra studente e docente. *QTimes – Webmagazine*. Anno XII – n. 3, 328-340.
- RAMELLA, F., ROSTAN, M. (2020), *Universi-DaD. Gli accademici italiani e la didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19*. Torino: Collane@unito.it.
- RIFKIND, L.J. (1992), Immediacy as a predictor of teacher effectiveness in the instructional television. *Journal of Interactive Television*, vol. 1, n. 1, 31-38.
- RIZZARDI, M., BARSÌ, M. (2005), *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*. Milano: Led Edizioni Universitarie.
- ROACH, T. (2014), Student Perceptions toward Flipped Learning: New Methods to Increase Interaction and Active Learning in Economics. *International Review of Economics Education*, 17, 74-84.
- SICILIANO, S., RAMÍREZ GANFORNINA, A. (2021), The University betrayed: an exploratory survey on online teaching in the times of Covid-19 – L'Università tradita: una ricerca esplorativa sulla didattica ai tempi del COVID 19. *QTimes – Webmagazine*. Anno XIII – n. 2, 433-447.
- TALBERT, R. (2017), *Flipped Learning: A Guide for Higher Education Faculty*. Sterling: Stylus Publishing.
- TU, C. (2005), La misurazione della presenza sociale in un ambiente di apprendimento *online* La proposta di uno strumento per misurare la presenza sociale e la privacy in un ambiente CMC. *TD 35*, n. 2-2005, 4-16.

