

Compagni di scuola Livelli 1-2-3

Guida didattica per l'insegnante

Caro insegnante,

benvenuto nel corso *Compagni di scuola – Livelli 1-2-3!*

Compagni di scuola è una collana di 3 corsi digitali di lingua e cultura italiana per i livelli A1, A2 e B1 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*.

I tre livelli, frutto di una lunga e accurata ricerca nel campo dell'integrazione tra didattica online e didattica in presenza, sono stati progettati per raggiungere i 3 livelli di competenza attraverso un viaggio nella lingua e nei temi salienti per giovani studenti delle scuole secondarie.

Ciascuna unità è incentrata sull'acquisizione di una buona competenza testuale, lessicale, morfosintattica, ortografica e sulla conoscenza del linguaggio disciplinare.

In questa breve guida, ti presentiamo la struttura dei corsi, i suoi contenuti e ti forniamo alcune indicazioni su come utilizzarli e ottenere i migliori risultati con i tuoi studenti.

Grazie per aver scelto *Compagni di scuola!*

Alberto Casadei
Presidente del Consorzio ICoN

Indice

1. Introduzione
 2. Testi di spiegazione per lo studente e documentazione didattica
 3. Struttura generale dei corsi
 - 3.1 Criteri di progettazione del syllabo e dei testi input: lingua della comunicazione, lingua dello studio e testi disciplinari
 - 3.2 La struttura dell'unità didattica
 - 3.2.1 Sessioni e attività con correzione automatica
 - 3.2.2 Schede di approfondimento 7
 - 3.2.3 Spunti didattici 8
 4. Come usare il corso *Compagni di scuola*: modalità didattiche e indicazioni operative
 - 4.1 Come proporre le attività con correzione automatica
 - 4.2 Come proporre le schede di approfondimento
 - 4.3 Come usare gli spunti didattici
 5. Competenze digitali, nuove tecnologie e apprendimento cooperativo
 - 5.1 Alcuni esempi di uso delle tecnologie nella didattica cooperativa
- Appendice
- Bibliografia

1. Introduzione

I corsi di italiano online *Compagni di scuola* 1, 2, 3 (rispettivamente, livelli A1, A2 e B1) sono uno strumento specificamente progettato per la scuola secondaria di primo grado e per il biennio della scuola secondaria di secondo grado: percorsi digitali completi, all'interno di un ambiente di apprendimento (piattaforma didattica), che ICoN mette a disposizione degli insegnanti e degli studenti per migliorare l'efficacia dei percorsi di educazione linguistica in L2 (ma non solo).

In questo senso, "digitale" non è sinonimo di "automatico" o "sicuramente efficace": i corsi ICoN rappresentano piuttosto un supporto didattico nelle mani degli insegnanti, e di scuole che, pur tra mille difficoltà (per esempio, quelle connesse alla mancanza di un insegnamento di italiano L2 curricolare), abbiano deciso di investire risorse per "coinvolgere tutti gli studenti, indipendentemente dalla propria provenienza, insieme, in azioni di partecipazione attiva e reciproco scambio." (Ministero dell'Istruzione, *Orientamenti interculturali*, marzo 2022, p. 2).

Ma come fare a coinvolgere *tutti* gli studenti?

In questa nuova collana di corsi, ci siamo cimentati in una sfida importante, quella di andare oltre la prospettiva del "laboratorio di italiano L2 per studenti non italofofoni", riflettendo sugli strumenti, le metodologie e le attività didattiche che possono realmente favorire la partecipazione di tutti gli studenti della classe, e proponendo contenuti interessanti per tutti, fruibili in base alla competenza di ciascuno. Per fare questo, è stato necessario superare la netta distinzione tra "ITALBASE" (italiano per la comunicazione) e "ITALSTUDIO" (italiano per lo studio), cercando connessioni, zone di sovrapposizione e "ponti" didattici tra due ambiti dell'azione didattica che, finora, sono rimasti per lo più separati.

È un "piccolo grande" esperimento, che con gioia consegniamo agli insegnanti disposti ad accogliere la sfida di un "manuale digitale" che non vuole sostituirsi alle buone pratiche che ogni scuola ha già sperimentato e consolidato, bensì svilupparne pienamente le potenzialità, un "manuale digitale" che sia quindi il nuovo motore (più potente) di una macchina già avviata.

2. Testi di spiegazione per lo studente e documentazione didattica

La struttura e i contenuti del corso sono illustrati in brevi video tutorial, presenti nella sezione *Primi Passi*, sempre raggiungibile dall'*Indice*.

Suggeriamo all'insegnante di ricordare agli studenti l'opportunità di visitare questa sezione.

Nella sezione *Primi Passi*, inoltre, è disponibile una documentazione didattica ("Materiali per l'insegnante") visibile solo al docente: questa guida didattica, la guida alla piattaforma e l'Indice del corso.

3. Struttura generale dei corsi

Compagni di scuola 1 è composto da 11 unità didattiche, mentre i livelli 2 e 3 sono composti da 10 unità.

Alle unità si può accedere sia dalla *Mappa* del corso che dall'*Indice*.

Ogni unità (tranne l'unità 0 di *Compagni di scuola - 1*) è articolata in 7 sessioni di attività con correzione automatica (da 4 a 12 attività di varia tipologia), schede di approfondimento e uno spunto didattico per un'attività a classe intera, collegato con il tema dell'unità.

L'unità 0 di *Compagni di scuola - 1* è un'unità didattica introduttiva, di avvicinamento alla lingua, ed è costituita da 4 sessioni. Lo studente impara l'alfabeto, i primi numeri e a fare lo spelling. Prende inoltre confidenza con le frasi di base necessarie per comunicare in una lezione di italiano, in particolare, per chiedere la traduzione di una parola e come si scrive.

Le unità didattiche successive presentano temi e contenuti selezionati dal curriculum della scuola media e del biennio delle superiori: gli insegnanti (di tutte le discipline) hanno a disposizione una grande varietà di argomenti, che possono selezionare sulla base del contesto e del momento dell'anno scolastico in cui si trovano a usare i materiali ICoN.

Tutte le unità didattiche sono incentrate su almeno 3 testi input, che possono essere scritti o audio/video: il testo consente allo studente di venire in contatto non solo con gli aspetti morfosintattici e lessicali della lingua, ma anche di lavorare, con la guida dell'insegnante, su contenuti disciplinari salienti e su elementi trasversali dell'italiano dello studio. Il tutto, però, sempre da una prospettiva comunicativa.

I testi scritti, i materiali audio-video, le attività con correzione automatica (vedi § 3.2.2) e le schede di approfondimento (vedi § 3.2.2) permettono di lavorare sulle abilità di ricezione scritta e orale e sulla riflessione metalinguistica.

Gli spunti didattici (vedi § 3.2.3) consentono di esercitare le abilità di produzione e interazione orale e scritta.

Le unità seguono una sequenza didattica di base, con una progressione lineare e graduata, che può comunque essere variata per rispondere alle esigenze didattiche specifiche degli studenti.

3.1 Criteri di progettazione del syllabo e dei testi input: lingua della comunicazione, lingua dello studio e testi disciplinari

Il corso *Compagni di scuola 1, 2, 3* è stato progettato da ICoN in collaborazione con due autori, Francesca Sarcoli e Maurizio Sarcoli, che hanno una lunga esperienza di insegnamento dell'italiano L2 nella scuola media e in quella superiore. Una parte rilevante del lavoro è stata dedicata alla progettazione del syllabo di ciascun livello.

Innanzitutto, sono stati individuati temi e contenuti delle unità: questi sono stati selezionati dal curriculum della scuola media e del biennio della scuola superiore, secondo il criterio della maggiore varietà possibile e della più ampia copertura delle discipline curriculari. Nella scelta dei temi, una grande rilevanza è stata data anche alla rappresentazione (il più possibile realistica) della rete di relazioni proprie degli adolescenti: hanno un grande spazio, dunque, le interazioni tra pari (sia in scambi conversazionali in presenza che online) e le interazioni di natura asimmetrica, come un dialogo tra docente e studente, o tra un ragazzo e un commerciante, ecc.

Successivamente all'individuazione dei temi e dei generi testuali, sono stati elaborati i testi input, parallelamente alla costruzione del sillabo delle strutture linguistiche e degli indici lessicali.

L'elaborazione e validazione dei testi input è stata una delle parti più impegnative e delicate di tutto il lavoro, perché abbiamo dovuto conciliare lo sforzo di "autenticità" (una meta "ideale" per testi costruiti ad hoc) con l'esigenza di inserire, nei testi, le strutture linguistiche relative ai livelli A1, A2, B1¹, e di avere, quindi, un pieno controllo dell'architettura informativa e del "tessuto linguistico" del testo.

Tutti i testi input hanno come protagonisti alcuni studenti delle scuole medie o del biennio delle superiori (Sara, Alina, Isabel, Niko, Ahmed, Lorenzo, Sofia), ognuno con un proprio carattere e una propria storia personale: i personaggi sono stati "costruiti" con l'obiettivo di favorire il più possibile l'identificazione dello studente con i protagonisti delle unità e con le situazioni presentate, che sono, nella maggior parte dei casi, inserite all'interno di piccole storie.

Nei tre livelli di corso, i testi input coprono un'ampia gamma di tipologie e generi testuali, sia scritti che orali: troviamo dunque testi espositivi di argomento disciplinare, così come scambi orali tra pari (una conversazione tra *Compagni di scuola* su temi scolastici e non) e scambi asimmetrici (tra alunni e docenti, per esempio), ma anche le nuove forme di testualità ibrida, come le chat di Whatsapp, video tutorial e "dirette social" con commenti scritti.

Un criterio generale che gli autori hanno seguito nell'arco dell'intera progettazione e che merita di essere evidenziato è quello di cercare un collegamento, un "ponte", soprattutto a livello lessicale (ma non solo), tra la "lingua della comunicazione" (ITALBASE) e la "lingua dello studio (ITALSTUDIO), per fornire agli studenti gli strumenti per un passaggio graduale alla comprensione dei testi disciplinari e degli eventi comunicativi che, a scuola, sono collegati con lo studio delle discipline (l'interrogazione, la spiegazione, l'interazione all'interno di un laboratorio ecc.). Per esempio, a un livello A1 vengono spesso presentate parole della lingua comune, appartenenti al Vocabolario di Base, che poi vengono riprese nel livello B1 nella loro accezione tecnica: *momento* (fisica), *forza* (in varie discipline), *distanza* (in geometria), *lavoro*, *riscaldamento*, ecc.

La sola conoscenza degli usi specialistici delle parole non è tuttavia sufficiente per garantire l'accesso ai contenuti disciplinari: è fondamentale conoscere anche il "lessico della conoscenza" o "accademico", quella parte del lessico utile a muoversi nello spazio linguistico scolastico. Esso è trasversale alle diverse discipline ed è fondamentale in attività come sostenere una verifica scritta e orale, seguire una spiegazione, comprendere e studiare un testo, prendere appunti, scrivere una tesina: nei corsi ICoN, lo studente lavora in maniera ricorsiva su termini come *compiti a casa*, *mappa concettuale*, *grafico*, *presentazione*, *causa*, *effetto*, *bibliografia*, *categoria*, *dedurre*, *norma*, *sintesi*, *verificare*, ecc.

Nel corso "*Compagni di scuola*", si parte dunque dal lessico del Vocabolario di Base (utile per l'italiano della comunicazione inteso in senso lato), per presentare poi il lessico disciplinare e il lessico della conoscenza, cercando zone di intersezione e

¹ Le strutture linguistiche sono state individuate sulla base dei seguenti sillabi: *Piano dei corsi ADA*, Società Dante Alighieri, Firenze, Alma, 2014, B. Spinelli, F. Parizzi, *Profilo della lingua italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 2010, A. Benucci, *Sillabo di italiano per stranieri: una proposta del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena*, Perugia, Guerra, 2007

sovrapposizione tra i due ambiti, e dando allo studente gli strumenti per passare, in maniera graduale, a un uso consapevole e appropriato della terminologia delle discipline e delle costruzioni sintattiche proprie dei testi disciplinari e degli scambi comunicativi a essi collegati.

Oltre che sul lessico, gli studenti hanno la possibilità di lavorare, attraverso le attività del corso, sulle strategie per la comprensione, interpretazione e rielaborazione delle informazioni contenute nei testi disciplinari.

Riportiamo qui di seguito una panoramica delle discipline affrontate, con l'indicazione delle unità:

Matematica

Compagni di scuola 3: UD 4 - Problemi e soluzioni

Scienze e geografia

Compagni di scuola 1: UD 10 - Un'uscita con la classe

Compagni di scuola 2: UD 9 - La verifica di geografia, UD 10 - La crisi climatica

Tecnologia

Compagni di scuola 3: UD 6 - Il laboratorio di tecnologia

Grammatica, letteratura e storia

Compagni di scuola 2: UD 4 - Dante e il suo tempo, UD 6 - La recita scolastica

Compagni di scuola 3: UD 5 - La lezione di letteratura, UD 7 - Una festa in piazza, UD 8 - Che cosa c'è da fare per domani?, UD 9 - Grammatica...che passione!

Arte e musica

Compagni di scuola 2: UD 3 - Ti piace la musica?, Unità 5 - Andiamo agli Uffizi!

Educazione fisica

Compagni di scuola 2: UD1 - Tutti in palestra!

Nell'individuazione dei temi, grande spazio è stato dato anche alle competenze digitali, affrontate sotto diversi punti di vista e in diversi contesti: dalla selezione di informazioni all'interno di siti web (e verifica dell'attendibilità/autorevolezza delle fonti), alla consapevolezza dei pericoli della Rete:

Compagni di scuola 1: UD 8 - Al centro commerciale, UD 9 - I social

Compagni di scuola 2: UD 7 - Televisione e nuovi media, UD 8 - Acquisti online

Compagni di scuola 3: UD 1 - Una ricerca online, UD 2 - Sei sui social network?, UD 3 - Cittadini digitali

Tutti i temi, le strutture e i testi delle unità sono contenuti negli indici, disponibili nella sezione "Primi passi" del corso in piattaforma.

Una volta individuati i temi e validati i testi input, gli autori hanno sviluppato le attività con correzione automatica e le schede di approfondimento delle unità, seguendo la struttura dell'unità del corso illustrata qui di seguito.

3.2 La struttura dell'unità didattica

3.2.1 Sessioni e attività con correzione automatica

Ogni unità didattica è suddivisa in 7 sessioni, costituite da attività con correzione automatica, cioè attività interattive di differenti tipologie: scelta multipla, abbinamento, completamento, riordino, riscrittura, ecc. La varietà delle tipologie garantisce il massimo grado di efficacia didattica e mira a mantenere alta l'attenzione e la motivazione dello studente.

Le sessioni sono organizzate in 3 nuclei tematici.

Il primo nucleo è composto dalle sessioni 1-3 ed è così articolato:

- Sessione 1 – Preparazione alla comprensione
- Sessione 2 – Comprensione dei testi e funzioni comunicative
- Sessione 3 – Strutture

Il secondo nucleo è composto dalle sessioni 4-6, e ripropone la struttura del nucleo precedente:

- Sessione 4 – Preparazione alla comprensione
- Sessione 5 – Comprensione dei testi e funzioni comunicative
- Sessione 6 – Strutture

Il terzo nucleo è costituito dalla sessione 7, che presenta un lavoro più complesso di comprensione e di analisi di un nuovo testo.

Nella prima parte dei due nuclei (sessioni 1 e 4), lo studente svolge un lavoro di preparazione alla comprensione dei testi input, presentati nelle sessioni successive: attraverso immagini, definizioni, frasi e brevi testi contestualizzanti, lo studente viene a contatto con il lessico e gli argomenti dell'unità.

Nelle sessioni 2 e 5, lo studente lavora sui testi input, svolgendo attività di verifica della comprensione, prima globale, poi sempre più analitica.

Dopo il lavoro sui testi input, nelle sessioni 3 e 6 viene proposto un lavoro di focalizzazione sulle strutture grammaticali dell'unità e di riflessione metalinguistica. Ogni focus linguistico è strettamente legato ai testi input, ed è trattato in diverse attività, di varia tipologia, che guidano lo studente alla scoperta della regola e degli usi della lingua. L'approccio è quindi di tipo induttivo, ma lo studente ha sempre a disposizione la scheda di approfondimento che tratta la struttura su cui sta lavorando. Molti argomenti non si

esauriscono in un'unica sessione, ma vengono ripresi e approfonditi anche in altre sessioni o unità dei corsi, secondo una modalità di presentazione "a spirale".

La sessione 7 ruota sempre intorno a un nuovo testo, che riprende, ampliandolo e variandolo, il tema centrale dell'unità.

Anche in questo caso, ogni aspetto linguistico e culturale presentato proviene dal testo: la riflessione e l'analisi non sono mai astratte, ma originano da esso e in esso trovano significato.

Lo studente che svolge le attività in piattaforma può ottenere una correzione immediata e verificare quindi la correttezza delle sue risposte. Può, in qualsiasi momento, tornare indietro e ripetere l'attività tutte le volte che vuole. Le attività sono basate su un approccio induttivo: lo studente impara la lingua svolgendo gli esercizi e facendo inferenze su regole, significati e usi della lingua. Di conseguenza, le attività con correzione automatica non hanno lo scopo di testare la competenza dello studente (ad esempio, la comprensione di un testo), bensì di guidare lo studente nella scoperta della lingua. In sintesi, si tratta di attività non di verifica, ma di costruzione della conoscenza.

In questa prospettiva, compito fondamentale dell'insegnante è fare sì che gli studenti familiarizzino con questo metodo di scoperta della lingua, spiegando loro che un eventuale feedback negativo nella correzione deve essere interpretato come un semplice invito a ripetere l'esercizio e non come una valutazione negativa.

3.2.2 Schede di approfondimento

Le schede di approfondimento sono brevi testi in italiano, per lo più schematici, che servono a esplicitare o chiarire i contenuti grammaticali, lessicali, funzionali, pragmatici, ecc. che lo studente incontra all'interno delle attività del corso.

Le schede di approfondimento sono accessibili dalla pagina iniziale della sessione, dall'*Indice* del corso e dal pulsante "Schede" che si visualizza quando si è all'interno della sessione.

Le schede di approfondimento forniscono allo studente spiegazioni "dinamiche", rendendone la fruizione un'attività piacevole: mostrano prima l'esempio e dopo la regola, seguendo un approccio induttivo e guidando lo studente alla scoperta della lingua.

Anche la presentazione delle schede di approfondimento all'interno del corso segue un approccio a spirale: le strutture già presentate vengono richiamate in altre sessioni del corso, in modo da permettere agli studenti una continua e costante riflessione sulla lingua, autonoma o guidata.

3.2.3 Spunti didattici

Ogni unità prevede uno spunto didattico, disponibile nella pagina di presentazione dell'unità, in una sezione visibile solo all'insegnante ("Lavorare a classe intera").

Ogni spunto didattico fornisce all'insegnante alcune idee e materiali per proporre un'attività a classe intera collegata con il tema dell'unità.

Gli spunti didattici sono innanzitutto “spunti”, cioè idee didattiche di cui l’insegnante deve elaborare la versione definitiva sulla base del profilo della classe e delle risorse a disposizione.

Spesso, negli spunti didattici, vengono ripresi i testi input delle unità, che sono utilizzati come punto di partenza per proporre un tema o approfondire un contenuto. Questo consente all’insegnante di riprendere, in un’attività a classe intera, i materiali del corso online (che magari lo studente con background migratorio ha affrontato nel laboratorio di italiano L2 o nello studio individuale, a casa), creando quindi un collegamento importante fra i diversi percorsi didattici di tutta la classe.

In linea generale, gli spunti didattici sono stati progettati per:

- coinvolgere tutta la classe, con attività a coppie, a piccoli gruppi o in plenaria;
- permettere a ciascuno studente di partecipare secondo le proprie abilità e competenze; gli spunti consentono dunque di lavorare con studenti che hanno differenti livelli di competenza dell’italiano;
- valorizzare la dimensione plurilingue e pluriculturale della classe, a partire dalla L1 degli studenti con background migratorio;
- favorire lo sviluppo di relazioni positive all’interno della classe, anche attraverso attività ludiche e sfide che incentivano l’interazione e la condivisione;
- sviluppare ed esercitare non solo le competenze linguistiche, ma anche le abilità integrate e le competenze trasversali, per esempio la capacità di organizzare un discorso orale in relazione a delle slide.

Lo sfondo metodologico alla base delle attività a classe intera è il *cooperative learning*, i cui principi di base sono richiamati negli spunti didattici e illustrati in Appendice.

4. 4. Come usare il corso Compagni di scuola: modalità didattiche e indicazioni operative

4.1 Come proporre le attività con correzione automatica

Insieme alle schede di approfondimento (vedi § 4.2), le attività con correzione automatica e i testi input delle unità sono il materiale didattico “centrale” dei corsi di italiano online, e quello con il maggiore grado di strutturazione.

Si tratta di un vero e proprio “manuale digitale”: tecnicamente, sin dal primo accesso alla piattaforma, lo studente può svolgere in totale autonomia gli esercizi di ascolto, abbinamento, scelta multipla, scrittura ecc, e visualizzarne la correzione.

Il corso ICoN può essere utilizzato durante le ore dedicate all’insegnamento dell’italiano L2 per:

- *attività individuali* (di breve durata), se ogni studente ha un dispositivo: ad esempio, l’insegnante può introdurre un argomento, mostrare il testo input di un’unità e invitare gli studenti a fare individualmente gli esercizi di comprensione;
- *attività di gruppo o in plenaria*: se, ad esempio, il docente accede alla piattaforma con le proprie credenziali e visualizza le attività del corso nella LIM o su un altro

dispositivo che permetta una visione “collettiva”, può proporre agli studenti le attività di comprensione di un testo input e svolgerle insieme agli studenti, con uno svolgimento collettivo.

Per questa seconda modalità, non è necessario che tutti gli studenti abbiano accesso al corso; è sufficiente che l'insegnante abbia il proprio accesso personale, per utilizzare il corso come “risorsa” di audio, video e testi scritti da usare in classe (attraverso la LIM) o come spunto per la progettazione di altre attività.

Benché la fruizione in gruppo, guidata da un docente, sia da preferire, i corsi ICoN consentono anche una fruizione individuale: in questo caso, ogni studente ha il proprio accesso ai materiali, e può sfruttarli nei momenti di studio individuale, nei quali può recuperare/consolidare/espandere gli argomenti affrontati in classe.

Tale possibilità è condizionata da alcuni elementi di contesto, tra i quali:

- ▀ la disponibilità di un'adeguata strumentazione (pc e connessione Internet) per un eventuale lavoro a casa (o a scuola);
- ▀ la motivazione/predisposizione degli studenti a dedicare al corso ICoN momenti di studio individuale (compiti a casa); relativamente a questo elemento, il fatto che lo svolgimento delle attività del corso ICoN sia o non sia oggetto di valutazione può fare la differenza.

4.2 Come proporre le schede di approfondimento

L'insegnante può scegliere quando è più opportuno che gli studenti consultino le schede, sulla base dello stile di apprendimento degli studenti e delle caratteristiche del corso: in alcuni casi può essere consigliabile studiare le regole prima di svolgere una determinata attività; in altri casi può essere più produttivo chiedere agli studenti di fare delle ipotesi attraverso lo svolgimento delle attività e di verificarle successivamente leggendo le relative schede di approfondimento.

A partire dall'Indice delle schede, è possibile visualizzare tutte le sessioni che contengono attività relative a una determinata scheda, e che quindi permettono di lavorare in maniera mirata su un determinato argomento.

Come nel caso delle attività con correzione automatica, le schede di approfondimento possono essere utilizzate anche in classe, come supporto visivo (ad esempio sulla LIM o altro dispositivo) per un focus dell'insegnante su un determinato argomento.

Nel caso in cui gli studenti abbiano un accesso personale al corso, l'insegnante può assegnare la lettura/studio delle schede di approfondimento come compito a casa. È auspicabile che, nel percorso didattico, le schede di approfondimento siano comunque sempre proposte in relazione alle attività con correzione automatica.

4.3 Come usare gli spunti didattici

Gli spunti didattici sono documenti di testo, visibili nella pagina di presentazione dell'unità, che contengono idee per attività a classe intera, con l'obiettivo di far lavorare gli studenti tutti insieme o a piccoli gruppi, ognuno secondo le proprie capacità.

Negli spunti didattici l'insegnante non troverà "ricette pronte", ma proposte di attività che necessitano di essere sviluppate in maniera definitiva, in base alle caratteristiche del contesto classe. Gli ambiti in cui il docente è chiamato a intervenire riguardano soprattutto

- le modalità di presentazione di materiali di lavoro (schede, testi da leggere ecc.), in base alle risorse della classe e alla possibilità di utilizzare dispositivi digitali;
- alcune varianti delle attività proposte, che l'insegnante deve valutare in base alla composizione della classe e ai livelli di competenza della lingua;
- l'uso degli strumenti digitali: raramente, negli spunti didattici, l'insegnante troverà un'indicazione precisa e univoca relativa a uno strumento da usare; troverà piuttosto "l'idea didattica", che in alcuni casi necessita di essere declinata dopo aver individuato lo strumento più adatto. Questa caratteristica generale nasce dalla consapevolezza che il panorama degli strumenti digitali disponibili in Rete cambia molto velocemente, e che ogni scuola ha un insieme di pratiche, ambienti e strumenti che possono variare molto da realtà a realtà, e che è auspicabile siano tenuti in considerazione nello sviluppo della versione definitiva delle attività.

Affinché l'intera classe possa partecipare all'attività, è fondamentale che gli studenti con background migratorio abbiano svolto prima l'unità del corso online correlata allo spunto didattico.

La maggior parte degli spunti didattici ha come cornice metodologica il cooperative learning, di cui forniamo una breve sintesi in "Appendice": nel testo di ciascuno spunto didattico sono contenute indicazioni operative per l'organizzazione delle attività, indicazioni che, in Appendice, sono riprese in maniera sistematica per fornire una visione d'insieme al docente che si avvicini per la prima volta a questa metodologia.

5. Competenze digitali, nuove tecnologie e apprendimento cooperativo

Come abbiamo detto, gli spunti didattici sono stati progettati seguendo la metodologia del *cooperative learning*.

All'insegnante che voglia utilizzare gli spunti didattici anche per potenziare le competenze digitali, proponiamo un breve approfondimento sul rapporto tra competenze digitali, nuove tecnologie e apprendimento cooperativo.

Partiamo da una domanda basilare: il ricorso al digitale può, almeno in parte, annullare la distinzione fra attività che favoriscono e attività che inibiscono la partecipazione dello studente (Trentin 2020: 26-27)?

Indubbiamente, il ricorso alle tecnologie permette di rendere coinvolgenti anche strategie didattiche di tipo espositivo/trasmissivo.

Vediamo alcuni esempi.

La lezione tradizionale, frontale, può diventare più stimolante, se il docente:

- predispone bacheche virtuali (per esempio, Padlet), su cui gli studenti possano annotare in tempo reale dei commenti, oppure esprimere le loro pre-conoscenze sull'argomento oggetto della lezione (*brainstorming*);

- ▶ prepara un documento condiviso online, in cui gli studenti - a coppie - possano prendere appunti;
- ▶ propone brevi questionari online da compilare all'istante;
- ▶ introduce sondaggi e test sotto forma di competizione (*gamification*).

La lettura può diventare partecipata e stimolante grazie al social reading, una pratica di lettura condivisa, attraverso cui studenti e docenti possono leggere insieme un testo, inserire commenti, e confrontarsi. Questo metodo richiama le dinamiche tipiche dei social network, ambienti digitali in cui gli studenti trascorrono molto tempo e con cui hanno una grande familiarità (per un approfondimento, si veda it.pearson.com/betwyll.html).

Un video tradizionale può essere sostituito da un hypervideo, che consente possibilità di fruizione diverse, coinvolgendo gli studenti nella scelta tra prosecuzioni alternative del video in punti prestabiliti.

Sebbene le tecnologie di Rete funzionino anche quando sono utilizzate in una modalità didattica di tipo trasmissivo "certamente, producono risultati più evidenti se inserite all'interno di una didattica di tipo costruttivista, che promuova la costruzione del sapere attraverso proposte sempre più interattive" (Rinaldi 2021).

Quale ruolo possono dunque avere le tecnologie digitali nell'apprendimento cooperativo?

Le risorse di Rete favoriscono e supportano la partecipazione di tutti gli studenti (anche quelli con bisogni educativi speciali) a una determinata attività, perché consentono l'uso di linguaggi, strategie e canali alternativi, integrativi e compensativi.

Attraverso il supporto multimediale e la cooperazione tra pari, è possibile proporre diversi tipi di attività, in presenza, a distanza o in modalità blended, da quelle più semplici (che possono riguardare una fase specifica della lezione, come quella di motivazione o quella di sintesi) a quelle più complesse, come progetti e compiti che stimolino il problem solving.

Nell'ambito della didattica dell'italiano L2, e in un'ottica inclusiva, è fondamentale che le attività che compongono un compito siano progettate dal docente in modo tale da risultare reali e verosimili: lo studente deve poterne sentire l'effettiva spendibilità nella vita reale.

L'insegnante è chiamato a programmare e a strutturare attentamente il compito, definendo gli obiettivi, le fasi di sviluppo e le tempistiche, scegliendo gli strumenti digitali, formando i gruppi cooperativi e attribuendo un ruolo a ciascuno studente, predisponendo il materiale necessario e spiegando le consegne, monitorando e valutando il lavoro.

Nel caso di un gruppo cooperativo composto da studenti italofoeni e non italofoeni, le attività devono essere calibrate sul livello linguistico degli studenti: gli input linguistici saranno, quindi, diversificati per lunghezza e complessità. Diverso deve essere anche l'output richiesto: per esempio, a livello linguistico, l'output prodotto dagli apprendenti (ad esempio, un testo scritto o orale, un video, una bacheca ecc.) si diversificherà in base al numero di parole, alla ricchezza lessicale, alla complessità morfo-sintattica, ecc.; a livello di tipologia di contenuto, uno studente che non abbia sufficienti competenze in italiano L2 non sarà in grado, per esempio, di contribuire alla scrittura di un testo, ma potrà eventualmente partecipare alla ricerca di immagini, musiche, ecc.

5.1 Alcuni esempi di uso delle tecnologie nella didattica cooperativa

Vediamo alcuni esempi di uso delle tecnologie digitali in chiave collaborativa.

Wiki

Per proporre e gestire progetti collaborativi, uno strumento interessante è senza dubbio il Wiki. Il nome deriva dall'hawaiano "wiki wiki", che significa "rapido", "molto veloce", ed è utilizzato anche come acronimo di "What I Know Is", a indicare la disponibilità e l'invito a condividere le proprie conoscenze. Un Wiki è, quindi, prima di tutto un sistema per la gestione rapida e condivisa di informazioni, ma è anche uno strumento che permette di creare documenti (in formato testuale, ipertestuale o multimediale) o realizzare progetti in modo cooperativo: "gli strumenti del Wiki possono portare anche alla redazione di racconti collettivi, di articoli, di tesine, perfino di dimostrazioni di teoremi matematici" (Bruschi, Perissinotto 2020). Chi agisce su una pagina Wiki, infatti, può non solo aggiungere contenuto, ma anche modificare e commentare ciò che hanno scritto gli altri. Ogni modifica è registrata in una cronologia che permette al docente di monitorare il processo di creazione della pagina e, in caso di necessità, di riportarla alla versione precedente.

Nella scrittura collaborativa e digitale, gli studenti sono chiamati a diventare anche "lettori" e a monitorare il lavoro degli altri: tramite la funzione "commenti", infatti, tutti possono rivedere il testo e contribuire al suo miglioramento.

Attraverso questo tipo di strumento, è quindi possibile enfatizzare la dimensione sociale della scrittura e della lettura.

In un'ottica di didattica inclusiva e a classe intera, è possibile assegnare ciascun ramo del Wiki a un gruppo di studenti (italofoni e non). Per esempio, possiamo chiedere di elaborare il programma di una gita scolastica, corredato di immagini, video, ecc. e assegnare a ciascun gruppo un contenuto/ramo specifico (che cosa vedere? dove alloggiare? dove dormire, ecc.). A gruppi di studenti italo-foni e non italo-foni in possesso di un livello di competenza linguistico intermedio (dal B1 in avanti) possiamo proporre la scrittura di un testo argomentativo su un determinato tema, a partire da un'attenta ricerca e valutazione delle fonti.

GDrive

Come sottolinea Viale (2018: 18), la "scrittura collaborativa in modalità asincrona attraverso le applicazioni di Google Drive (o Google Classroom) può [...] essere considerato un caso di uso delle tecnologie che modifica sostanzialmente non solo le modalità di svolgimento del task, ma anche la sostanza stessa dell'abilità linguistica messa in gioco. [...] Una simile enfasi sul processo di scrittura - anziché, come avviene tradizionalmente, sul prodotto - è ricca di spunti produttivi dal punto di vista didattico e di grande impatto sul processo di apprendimento e valutazione. La modalità cooperativa rende possibili collaborazioni peer to peer facilitate dalla modalità tecnologica, utili per far lavorare assieme in modo produttivo studenti madrelingua e studenti stranieri."

Prendiamo in esame le funzionalità che, in un ambiente cloud come GDrive, possono essere efficacemente impiegate per un lavoro di scrittura collaborativa:

- ▀ "Inserisci un commento";

- ▶ Modalità “Suggerimento”;
- ▶ Visualizzazione della cronologia di un documento ed eventuale ripristino di una determinata versione.

La corretta programmazione di un compito di scrittura collaborativa da parte di un docente, con l'individuazione delle fasi, dei ruoli e delle funzionalità tecniche da utilizzare in ciascuna fase, determina l'evoluzione delle competenze digitali degli studenti, che familiarizzano con strumenti relativi alla “comunicazione e collaborazione digitale” e imparano a *interagire* con gli altri in un ambiente online; parallelamente, l'uso di questi strumenti e funzionalità contribuisce a un miglioramento della competenza linguistico - comunicativa, perché essi permettono di lavorare in maniera integrata sulle abilità di lettura (dei commenti, delle riformulazioni proposte in modalità “suggerimento”), di (ri)scrittura di un testo intero, di parti di testo o di frasi singole, e favoriscono i processi di metacognizione, perché invitano gli studenti a riflettere sul processo stesso di scrittura e sulla gestione delle relazioni con i componenti del gruppo.

La ri-lettura di testi alla luce di commenti o suggerimenti, la riscrittura, il confronto tra versioni e la revisione finale sono tutte attività basate sulla competenza linguistico - comunicativa, che richiedono competenze digitali e favoriscono a loro volta il progredire di queste ultime: in ultima analisi, queste attività permettono di instaurare un circolo virtuoso tra competenze digitali e competenza linguistico - comunicativa.

Podcast

Il podcast è un contenuto audio o video di pochi minuti (generalmente, dai 5 ai 15), organizzato in episodi, fruibile in Rete o scaricabile. Nella didattica dell'italiano L2, il podcast trova largo impiego come materiale input per lo studente, su cui magari costruire determinate attività.

Gli studenti possono tuttavia diventare anche creatori di podcast: si tratta di un'attività che permette loro sia di sviluppare le abilità di progettazione e di produzione di un testo orale, sia di acquisire competenze digitali, nella produzione di contenuti audio o audio-video (dalla scelta del format alla scrittura, dalla sceneggiatura alla registrazione, dal montaggio alla distribuzione). In questo tipo di compito, gli studenti sono fortemente stimolati a lavorare in modalità cooperativa. Vi sono diverse web app che permettono di creare podcast; per esempio, con Spreaker, <https://www.spreaker.com/plans>, è possibile simulare una trasmissione radiofonica (Lamaddalena 2018). In alternativa, è possibile chiedere agli studenti di registrare audio o video anche con il proprio smartphone.

Social network

L'utilizzo dei social network nella didattica dell'italiano L2 consente di ampliare il contesto di apprendimento al di fuori dell'aula scolastica: i social network, infatti, stimolano il dialogo fra pari, promuovono la condivisione di risorse, migliorano lo sviluppo delle capacità comunicative.

Facebook, che offre la possibilità di creare gruppi chiusi (necessari per salvaguardare la privacy degli studenti e la protezione dei dati personali), può essere proposto come ambiente di scambio e di condivisione. Inoltre, è possibile seguire una pagina di interesse o crearne una, su un determinato argomento, in modalità cooperativa. Il lavoro su

Facebook può prevedere anche l'integrazione di altri social, come Instagram per le immagini e YouTube per i video.

Anche un social network come Twitter può essere proficuamente impiegato nella didattica inclusiva e a classe intera. Con Twitter, è possibile ricercare informazioni tramite specifici hashtag, partecipare a progetti collaborativi, come la riscrittura creativa di opere letterarie, chiedere agli studenti di inserirsi in un flusso comunicativo "reale" di tweet divertenti, sfruttando hashtag molto popolari.

Riviste

Esistono strumenti del web 2.0 che permettono di creare, editare, pubblicare e scaricare una rivista scolastica online (si veda, per esempio, MagMaz, <https://madmagz.com/>). Tali strumenti permettono di lavorare in maniera collaborativa: una volta definito il tema o i temi, è possibile suddividere gli studenti in gruppi e assegnare a ogni gruppo una sezione specifica della rivista.

Mappe geografiche

Diversi applicazioni web permettono di creare mappe interattive personalizzate, in cui si possono trovare e salvare luoghi, aggiungere testi descrittivi, link e immagini, creare percorsi (si veda, ad esempio, Google My Maps, uMap, <https://umap.openstreetmap.fr/it/>, o Traveled Map, <https://www.traveledmap.com/en>). In una classe composta da studenti italofoeni e non italofoeni, è possibile progettare un lavoro da svolgere in modalità collaborativa, chiedendo loro di creare una mappa del proprio quartiere, con una descrizione - tramite immagini, testi scritti, link a risorse - dei principali servizi presenti nei dintorni della scuola.

Bacheche

Le bacheche sono "pareti virtuali" nelle quali è possibile caricare, posizionare e condividere diversi tipi di file e materiali: immagini, testo scritto, pdf, video, link (si veda, per esempio, Padlet, <https://it.padlet.com/>, o Linoit, <https://en.linoit.com/>). La possibilità di creare e condividere contenuti online favorisce il coinvolgimento degli studenti e l'interazione. Ad esempio, un testo scritto su una bacheca online può essere letto e commentato da tutti gli studenti, e non solo dall'insegnante: in questo modo, è possibile promuovere gli scambi orizzontali e il lavoro collaborativo, rendendo la comunicazione più aperta, spontanea e multimediale.

Mappe concettuali

Le mappe concettuali sono "strumenti per l'organizzazione delle informazioni in modo da favorire ad un livello profondo l'integrazione della conoscenza". Gli studenti che le usano acquisiscono un apprendimento significativo, interconnesso e, in aggiunta, imparano come imparare più efficacemente" (Novak, Gowin, 1995). Possono essere proficuamente impiegate in una fase di riepilogo e di sintesi di un determinato argomento. Attraverso la realizzazione condivisa di una mappa concettuale, gli studenti possono, per esempio, sistematizzare alcuni contenuti grammaticali appresi (per esempio sui tempi

dell'indicativo, sui diversi tipi di avverbi, ecc.) e valutare la propria competenza. Esistono diversi strumenti web con cui creare mappe concettuali (per esempio Popplet, www.popplet.com, o Plectica, www.plectica.com).

Se le risorse digitali svolgono oggi un ruolo fondamentale nella didattica, sia essa in presenza, a distanza o blended, non ne determinano tuttavia il successo o l'insuccesso: "a fare la differenza sono le metodologie che vengono applicate e le soluzioni integrate che i docenti, di ogni ordine e grado, sono o non sono capaci di adottare. [...] Social media, intelligenza collettiva, social learning sono tutte locuzioni che evidenziano la dimensione sociale degli ambienti di apprendimento online e valorizzano l'insieme delle relazioni che si intessono all'interno di uno spazio per insegnare e apprendere e che definiscono forme di aiuto reciproco, collaborazione e interdipendenza positiva assolutamente fondamentali per evitare che qualcuno resti da solo. Il problema è passare da una visione tecnocentrica a una antropocentrica, dove le tecnologie e le metodologie sono al servizio della costruzione sociale dell'apprendimento" (Bruschi, Perissinotto 2020).

APPENDICE

Il cooperative learning e i gruppi di lavoro

Il *cooperative learning* è un metodo che può assumere un ruolo centrale nel valorizzare il pluralismo culturale e linguistico in classe e nel rendere la didattica inclusiva, perché promuove relazioni interpersonali positive fondate su legami d'interdipendenza, migliorando il clima di classe: "la *cooperazione* può essere considerata non solo come una strategia di insegnamento, ma come il fondamento stesso della didattica interculturale" (Gentile, Chiappelli 2016).

L'apprendimento per gruppi cooperativi è raccomandabile sia per attività incentrate sulla costruzione di buone relazioni fra gli studenti sia per quelle disciplinari, legate ai diversi contenuti di studio. La metodologia cooperativa può essere proposta con tempistiche differenti: può durare il tempo di una "lezione" con i cosiddetti gruppi informali, o alcune settimane, con i gruppi formali, oppure per un periodo più lungo (l'intero anno scolastico), con i gruppi di base.

1. Le principali caratteristiche di un gruppo cooperativo

"Cooperare significa lavorare insieme per raggiungere obiettivi comuni" (Johnson D. W., Johnson R. e Holubec E. 1996: 19).

Affinché gli studenti lavorino in modo cooperativo, sono essenziali cinque elementi:

1. *Interdipendenza positiva*. Gli studenti stabiliscono rapporti tali per cui nessuno può riuscire individualmente senza il successo dell'intero gruppo. Ogni membro del gruppo deve perciò contribuire allo sforzo comune con la propria responsabilità, le proprie risorse e il ruolo che riveste. All'interno di un gruppo, l'interdipendenza positiva si struttura in due fasi.
 - Interdipendenza degli obiettivi: gli studenti sono consapevoli che possono raggiungere i loro obiettivi di apprendimento solo se tutti i membri del gruppo raggiungono il proprio.
 - Interdipendenza di premi, ruoli, risorse, identità, ecc. L'interdipendenza degli obiettivi spesso non è sufficiente per garantire la cooperazione; è, quindi, necessario integrarla con altri tipi di interdipendenza. Per esempio, per strutturare l'interdipendenza di ruolo, è importante assegnare ai membri del gruppo ruoli e funzioni complementari e interconnessi (ricercare informazioni, commentare, incoraggiare la partecipazione, controllare la comprensione ecc.); per creare l'interdipendenza delle risorse, è importante fornire a ogni membro solo una parte dei materiali, delle informazioni, delle risorse necessarie per portare a termine il compito.
2. *Responsabilità individuale e del gruppo*. Ciascuno studente è responsabile del proprio apprendimento, che sarà poi attentamente valutato, e nello stesso tempo è responsabile anche del lavoro svolto dagli altri componenti del gruppo. Non è possibile nascondersi dietro il lavoro altrui: ognuno deve fare la propria parte e portare il proprio contributo.

3. *Interazione costruttiva diretta*. Gli studenti del gruppo devono aiutarsi e sostenersi, condividere le risorse e lodarsi a vicenda per gli sforzi via via compiuti.
4. *Abilità sociali*. Quando svolgono un compito con una metodologia cooperativa, gli studenti devono contemporaneamente occuparsi del lavoro sul contenuto disciplinare e di quello sul gruppo. Johnson D. W., Johnson R. e Holubec E. individuano quattro livelli di abilità cooperative:
 - *Gestione*: a questo livello, troviamo abilità come parlare sottovoce, rispettare i turni, essere educati con i compagni, ecc.
 - *Funzionamento*: a questo livello appartengono abilità come condividere le proprie idee e deduzioni, guidare il lavoro di gruppo e incoraggiare ogni membro a partecipare, ecc.
 - *Apprendimento*: le abilità necessarie a permettere una comprensione più approfondita del materiale di studio, a promuovere l'uso di strategie metacognitive (per esempio, spiegare passo passo il proprio ragionamento, effettuare collegamenti, ecc.)
 - *Stimolo*: le abilità necessarie per stimolare la discussione, la ricerca di ulteriori informazioni, la riconsuetualizzazione del materiale che si sta studiando (per esempio, criticare le idee - non le persone).

Le abilità sociali non sono innate, ma devono essere apprese in modo graduale. Esse possono essere insegnate in modo implicito, attraverso l'uso diretto da parte dell'insegnante, che funge da modello per gli studenti, oppure in modo esplicito, per esempio attraverso il *role playing*.

5. *Valutazione di gruppo*. Gli studenti devono valutare il proprio lavoro sia dal punto di vista del raggiungimento dei risultati cognitivi e didattici, che di quelli legati agli obiettivi sociali.

2. Il ruolo dell'insegnante nell'apprendimento cooperativo

I gruppi cooperativi si differenziano dai gruppi tradizionali, perché richiedono all'insegnante un'elevata capacità di organizzare i compiti, di insegnare agli studenti le abilità sociali, di scegliere i criteri per la formazione dei gruppi, ecc.

Che cosa deve fare il docente per organizzare il lavoro in gruppi cooperativi? Vediamo, in sintesi, i compiti principali.

Prendere decisioni preliminari

Il docente definisce gli obiettivi in termini di abilità scolastiche e sociali; decide le dimensioni e la composizione del gruppo; assegna i ruoli; predispone l'aula o lo spazio virtuale dove i gruppi devono lavorare; sceglie gli strumenti e organizza i materiali.

Nel caso di attività cooperative a classe intera che coinvolgano studenti non italofoni con un livello di italiano molto basso (pre-A1/A2), questa fase organizzativa è tanto imprescindibile quanto complessa, perché richiede il coinvolgimento e il coordinamento tra figure diverse (docente di classe, docente del laboratorio di italiano L2, mediatore, ecc.) e l'integrazione tra percorsi diversi (quello "curricolare" e quello "extracurricolare").

Spiegare il compito e l'approccio cooperativo

Il docente spiega il compito, gli obiettivi e le procedure da seguire; illustra i criteri di valutazione; stimola e promuove la responsabilità individuale, l'interdipendenza positiva e il confronto e la cooperazione fra gruppi diversi; insegna le abilità sociali.

Monitoraggio e intervento

Il docente favorisce l'interazione costruttiva diretta fra studenti; monitora il comportamento degli studenti (girando di gruppo in gruppo, per vedere come procede il compito e fornire stimolo e rinforzo); interviene per migliorare il lavoro del gruppo e lo svolgimento del compito.

Chiudere la lezione

Quando si assegnano lavori di gruppo, è importante tirare le somme ed esporre i risultati. Il docente può individuare un portavoce per ogni gruppo, per poi ricapitolare lui stesso i punti salienti del compito svolto con tutti gli studenti.

Verifica e valutazione

Tra i principi base del *Cooperative Learning*, rientra anche la valutazione, che può essere individuale o di gruppo.

Il docente deve valutare la qualità e la quantità dell'apprendimento degli studenti, coinvolgendoli nel processo di apprendimento. Durante e dopo il lavoro di gruppo, deve inoltre controllare l'applicazione delle competenze sociali.

3. Ambiente di lavoro

Nel momento in cui il docente progetta e pianifica un compito cooperativo, deve anche valutare se gli studenti lavoreranno in presenza, a distanza o in modalità blended, e cercare di rispondere preventivamente ad alcune domande.

- ▀ Nel caso di uno svolgimento del compito in presenza, la scuola dispone della necessaria strumentazione tecnica (laboratorio informatico, dispositivi mobili, ecc.)? La disposizione dei banchi favorisce od ostacola il lavoro cooperativo? Per lavorare bene in gruppo, i banchi dovrebbero essere disposti a isola.
- ▀ Se, invece, gli studenti lavorano a distanza, quali piattaforme o spazi virtuali (Meet, Google Drive, Teams, ecc.) utilizzeranno per confrontarsi e lavorare? Lo spazio virtuale scelto consente di creare delle "stanze" per ciascun gruppo? Il docente può "passare" da una stanza all'altra, per monitorare il lavoro e supportare gli studenti?
- ▀ Nel caso sia prevista una modalità di lavoro blended, quali attività saranno svolte in presenza e quali a distanza?

Gli spazi virtuali, come le piattaforme, "consentono una gestione del processo di insegnamento e di apprendimento più strutturata e, soprattutto, mettono a disposizione dei docenti un'ampia serie di strumenti per favorire la didattica attiva e partecipativa"

(Bruschi, Perissinotto 2020). Il ricorso al digitale permette, inoltre, di collaborare al di fuori del tempo e dello spazio scuola, tanto in modalità sincrona quanto asincrona. La gestione di un compito in un ambiente digitale richiede, tuttavia, al docente un'attenta pianificazione delle diverse fasi del lavoro. D'altra parte, gli studenti devono essere in grado di gestire transazioni e interazioni online caratterizzate dalla multimodalità (dove non esiste più la rigida separazione fra scritto e orale). In questo tipo di transazioni, inoltre, "possono esserci dei malintesi che non sono individuati (e chiariti) immediatamente, come avviene più facilmente in una comunicazione faccia a faccia." (QCER – *Companion Volume*, 2018). A tale proposito, ricordiamo alcuni requisiti elencati nel *Companion Volume*, che possono contribuire a rendere la comunicazione in un ambiente digitale più efficace e produttiva:

- ▀ una maggiore ridondanza nei messaggi;
- ▀ un'attenta verifica che il messaggio sia stato compreso correttamente;
- ▀ la capacità di riformulare per agevolare la comprensione e superare i malintesi;
- ▀ la capacità di gestire le reazioni emotive.

4. La formazione dei gruppi cooperativi

Se gli studenti lavorano insieme, "non esistono limiti al potenziale e all'ingegno umani" (Johnson, Johnson e Holubec 1996, 48), ma, affinché gli studenti cooperino in modo proficuo, è opportuno che il docente dedichi un po' di tempo a riflettere sui criteri di formazione dei gruppi, prestando attenzione ai ruoli, alle funzioni e alle competenze necessari per portare a termine compiti complessi, che prevedano anche l'uso di risorse digitali e siano declinati in chiave interculturale.

Non sono tanto le caratteristiche dei singoli componenti a determinare la produttività di un gruppo, quanto le loro abilità nel lavoro di gruppo.

Nella formazione di un gruppo, è generalmente preferibile seguire un criterio di eterogeneità. Non è auspicabile che siano gli studenti a formare i gruppi, perché tendono a creare gruppi troppo omogenei (per abilità, nazionalità, genere, ecc.).

Il docente può decidere di formare i gruppi in modo casuale, per esempio attribuendo un numero a ciascuno studente in base al numero dei gruppi che si vogliono formare, e mettendo insieme gli studenti con lo stesso numero (per esempio, tutti i numeri *uno* formano un gruppo, tutti i numeri *due* un altro, ecc.). I gruppi possono essere creati anche sulla base di una scelta precisa da parte dell'insegnante, scelta che può privilegiare il piano cognitivo, oppure quello sociale: a livello cognitivo, un gruppo può essere formato dagli studenti più competenti, dagli studenti mediocri e da quelli meno competenti; a livello sociale, si possono formare i gruppi tentando di favorire le interazioni anche con gli studenti che in classe sembrano più emarginati e demotivati (Fratte, Fratte 2020).

Nel caso di attività che prevedano il ricorso alle tecnologie, è senz'altro opportuno che il docente tenga conto anche delle competenze digitali degli studenti, per esempio della familiarità con un determinato strumento, e dei relativi meccanismi di comunicazione e collaborazione (commenti, gestione delle versioni, strumenti di pubblicazione ecc.).

Nell'arco di un intero anno scolastico, "ogni studente dovrebbe avere l'opportunità di lavorare con tutti gli altri" (Johnson, Johnson e Holubec 1996, 48), perciò, ogni volta che

si forma un gruppo, sarebbe auspicabile spiegare alla classe che ciascuno avrà l'opportunità di lavorare con tutti, nel corso dell'anno.

5. Le dimensioni del gruppo cooperativo

In linea teorica generale, un gruppo cooperativo deve essere composto da 2-4 persone: più un gruppo è piccolo, meglio è.

Questo semplice suggerimento si rivela ancora più utile, se pensiamo a un ambiente di lavoro digitale, nel quale è più difficile mantenere un alto livello di interazione, in presenza di un gruppo numeroso. Tuttavia, la dimensione di un gruppo dipende da tanti fattori, come la materia di studio, il tempo disponibile, l'età degli studenti, la loro esperienza nel lavoro di gruppo, ecc. Quanto più complesso è il compito da svolgere, tanto meglio funzioneranno i gruppi piccoli, con interazioni frequenti, che coinvolgono tutti i membri. I gruppi piccoli favoriscono anche l'assunzione di responsabilità individuale di ciascun membro.

Di seguito, alcune brevi riflessioni, utili per la formazione dei gruppi:

- ▶ meno tempo si ha a disposizione, più piccolo dovrebbe essere il gruppo;
- ▶ più il gruppo è piccolo, più è facile che partecipino tutti gli studenti;
- ▶ in un gruppo piccolo, è più semplice individuare le difficoltà incontrate dagli studenti nel lavoro cooperativo;
- ▶ più il gruppo è grande, maggiori sono le conoscenze, le abilità, i punti di vista in gioco;
- ▶ più il gruppo è grande, più complesse e sofisticate diventano le abilità interpersonali richieste;
- ▶ maggiore è il ricorso agli ambienti digitali, più piccolo deve essere il gruppo.

6. Funzioni, ruoli e competenze nei gruppi cooperativi

La metodologia del Cooperative Learning mette in luce come ogni compito sia diverso e possa quindi richiedere abilità diverse di leadership: nell'apprendimento cooperativo, compiti di leadership sono distribuiti e ruotano tra i vari membri di un gruppo, e ciascuno studente ha un ruolo chiave, che generalmente corrisponde a una funzione. Assegnare a ciascuno un lavoro specifico e definito da svolgere riduce la possibilità che gli studenti si rifiutino di lavorare e crea interdipendenza positiva fra i membri del gruppo.

Una premessa importante: di seguito illustreremo funzioni e ruoli generici, che fanno riferimento alle numerose competenze (sociali, disciplinari, digitali, linguistiche, interculturali), che gli studenti devono sviluppare e mettere in campo per poter svolgere compiti cooperativi, in un'ottica di didattica digitale, inclusiva e a classe intera.

In fase di progettazione e pianificazione delle attività, però, il docente dovrà integrare e adattare i diversi ruoli e le diverse funzioni ai compiti realmente progettati, al profilo degli studenti, al contesto e all'ambiente di insegnamento/apprendimento.

Johnson D. W., Johnson R. e Holubec E. descrivono una serie di ruoli corrispondenti a funzioni. Di seguito una sintesi del loro contributo.

Funzioni e ruoli di gestione del gruppo

- ▶ Controllare i toni di voce dei membri del gruppo.
- ▶ Controllare i rumori.
- ▶ Controllare i turni.

Funzioni e ruoli di funzionamento del gruppo

- ▶ Spiegare idee e procedure.
- ▶ Registrare, mettendo per iscritto le decisioni del gruppo, redigendo relazioni, ecc.
- ▶ Incoraggiare la partecipazione.
- ▶ Osservare i comportamenti.
- ▶ Fornire guida (ricordare lo scopo del compito, richiamare l'attenzione sui limiti di tempo, fornire suggerimenti)
- ▶ Fornire sostegno.
- ▶ Chiarire e illustrare.

Funzioni e ruoli per l'apprendimento

- ▶ Ricapitolare e riassumere le conclusioni e le risposte più significative del gruppo o ciò che è stato letto, visto, discusso.
- ▶ Precisare.
- ▶ Verificare la comprensione.
- ▶ Fare ricerche / comunicare con gli altri gruppi e l'insegnante (portavoce).
- ▶ Elaborare
- ▶ Approfondire.

Funzioni e ruoli di stimolo al gruppo

- ▶ Criticare le idee, non le persone.
- ▶ Chiedere motivazioni.
- ▶ Distinguere (evidenziare le idee e le logiche diverse dei membri del gruppo)
- ▶ Sintetizzare.
- ▶ Verificare la comprensione del materiale.
- ▶ Sviluppare opzioni.
- ▶ Valutare il lavoro di gruppo.

È opportuno assegnare i ruoli in modo graduale, partendo da quelli più semplici (funzioni di gestione e funzionamento del gruppo) e aggiungendo periodicamente una funzione nuova che sia più complessa (funzioni per l'apprendimento e di stimolo del gruppo). È, inoltre, importante che i ruoli assegnati ruotino, in modo che ogni membro del gruppo svolga ogni funzione più volte.

Nelle classi della scuola italiana, nelle quali sempre di più si trovano a convivere culture e lingue differenti, è inoltre fondamentale riuscire a valorizzare le diversità e sviluppare la competenza interculturale degli studenti.

Nel *Companion Volume*, nelle pagine dedicate alla costruzione e all'uso di un repertorio pluriculturale, a livello di competenza interculturale, si ritiene necessario:

- ▀ gestire l'ambiguità di fronte alla diversità culturale, reagire di conseguenza, modificare il proprio linguaggio ecc.;
- ▀ comprendere che in culture diverse le pratiche e le norme culturali possono essere diverse e che le azioni possono essere percepite in modo diverso da persone di altre culture;
- ▀ tenere conto delle differenze di comportamento (inclusi gesti, toni e atteggiamenti) mettendo in discussione generalizzazioni improprie e stereotipi;
- ▀ riconoscere le somiglianze e utilizzarle per migliorare la comunicazione;
- ▀ essere disponibili e dimostrare di essere sensibili alle differenze;
- ▀ essere disponibili ad offrire e chiedere chiarimenti, anticipando i possibili rischi di incomprensione.

Bibliografia

Tiziana Chiappelli, Maurizio Gentile (2016), *Intercultura e inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*, Milano, FrancoAngeli

Barbara Bruschi, Alessandro Perissinotto (2020), *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*, Bari, Laterza.

Ivana Fratter, Nadia Fratter (2020), *Dinamica di gruppo per lo sviluppo delle life skills. Concetti base dell'Analisi Transazionale per l'apprendimento linguistico*, Padova, Cleup.

David W. Johnson, Roger T. Johnson, Edythe J. Holubec (1996), *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento, Erickson

Lamaddalena Barbara (2018), *Il podcast e la web radio: sviluppare l'oralità in classe con le nuove tecnologie*, in «Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e insegnamento dell'italiano», a cura di Matteo Viale, Bologna, Bononia University Press, (Didattica dell'italiano, 2), pp. 49-69.

Joseph Novak, Bob Gowin (1995), *Imparando a imparare*, Torino, SEI.

Federica Rinaldi (2021), *Scrittura collaborativa e tecnologie nella scuola secondaria di primo grado: sperimentazioni didattiche sul processo redazionale*, in «Italiano a scuola», 3 (2021), pp. 233-262.

Guglielmo Trentin (2020), *Didattica con e nella Rete. Dall'emergenza all'uso ordinario*, Milano, FrancoAngeli

Matteo Viale (2018), a cura di, *Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e insegnamento dell'italiano*, Bologna, Bononia University Press, (Didattica dell'italiano, 2),