

Recensione di Giada Pinzauti, *La didattica dell’italiano “L2.0”. Riflessioni teoriche e proposte operative per l’insegnamento della lingua italiana a studenti stranieri dopo il 2021*, Romagnano al Monte, Book Sprint, 2022

CATIA LEONETTI

CATIA LEONETTI (catialeonetti@gmail.com) è laureata in Italianistica, Culture letterarie europee, Scienze linguistiche presso l’Università di Bologna. È specializzata nelle attività di sostegno didattico agli alunni e alle alunne con disabilità nella scuola secondaria di primo e secondo grado. Attualmente è docente di Sostegno. I suoi interessi spaziano dagli studi di genere, in particolare l’analisi di stereotipi linguistici, alla grammaticografia in diacronia e ai fenomeni di acquisizione e apprendimento della lingua italiana nei contesti scolastici.

Il volume *La didattica dell’italiano “L2.0”. Riflessioni teoriche e proposte operative per l’insegnamento della lingua italiana a studenti stranieri dopo il 2021* si rivolge ad un pubblico di insegnanti di lingue straniere per poter offrire loro non solo molteplici spunti di riflessione, ma anche una serie di strumenti concreti per integrare al meglio le pratiche didattiche con le nuove tecnologie.

L’autrice Giada Pinzauti, formata nel campo della Didattica delle Lingue moderne, in particolare dell’italiano L2, ed insegnante di italiano per stranieri sia in presenza che online, con questo lavoro intende dimostrare quanto la conoscenza degli strumenti tecnologici sia diventata di vitale importanza nella formazione del docente. Tuttavia, per quanto le tecnologie educative siano altamente professionali e specializzate, apporterebbero un ridotto valore

all'azione educativa se non supportate dalla pletora di conoscenze e competenze pedagogico-didattiche, condizione necessaria per essere insegnante. Attraverso tre capitoli in cui è suddiviso il volume, l'autrice non ha lo scopo di:

convincere circa le potenzialità del digitale nell'insegnamento delle lingue straniere, al contrario, la validità della rete e delle nuove tecnologie quali strumenti educativi è uno dei paradigmi sui quali si fondano tutte le riflessioni teoriche e le proposte operative [...] presentate (p. 9).

Ad aprire il primo capitolo è un questionario sull'insegnamento elaborato e somministrato, nel periodo dell'emergenza sanitaria da COVID-19, a docenti di italiano L2/LS costretti, assieme a tutti gli altri docenti di ogni ordine, grado e disciplina, a sospendere le attività didattiche in presenza e a sostituirle con la *DaD*, acronimo per "didattica a distanza". A partire dal forte senso di destabilizzazione causato dalla pandemia, Pinzauti è interessata ad indagare la reazione dei docenti di italiano in merito alla didattica a distanza forzata e a quella in presenza con distanziamento, pur sapendo che si tratta di un panorama ancora aperto e che un'analisi obiettiva delle conseguenze del fenomeno del *lockdown* e del distanziamento sociale sulla didattica è possibile solo dopo un certo periodo di tempo che deve ancora trascorrere. Il questionario, somministrato in forma anonima e su base volontaria a tutti i docenti di italiano per stranieri attivi in ogni parte del mondo per sette settimane, ha visto la partecipazione di insegnanti di tutte le età (la maggioranza con un'età compresa tra i 46 e i 60 anni: 33%), di cui il 50% con un'esperienza pluridecennale, provenienti da diverse istituzioni, sia pubbliche che private, sia italiane che estere. Ogni utente si è ritrovato a compilare 34 domande, chiuse e aperte, suddivise in due blocchi. Il primo mira a raccogliere informazioni relativamente a: autovalutazione dei docenti sulla preparazione per fare didattica a distanza, esperienze pregresse – come docenti o studenti – di DaD, eventuale formazione sulla didattica a distanza svolta prima, durante o dopo la pandemia, le modalità di svolgimento delle attività didattiche svolte sia in maniera sincrona che asincrona, le strategie utilizzate, le modalità di utilizzo della manualistica, le criticità riscontrate durante la DaD, il suo impatto nella rimodulazione della programmazione didattica, il punto di vista degli studenti in merito alla qualità dell'apprendimento ed in ultimo le modalità di verifica e valutazione. Il secondo, focalizzato invece sulla didattica in presenza durante l'emergenza, intende indagare il ruolo del distanziamento sociale in aula, l'uso di dispositivi di protezione personale, le eventuali differenze tra didattica in presenza prima e durante l'emergenza sanitaria, i metodi didattici scelti e utilizzati ed infine le criticità riscontrate. A questi due blocchi si aggiungono domande a risposta aperta per raccogliere le opinioni dei docenti circa i risvolti futuri della didattica a distanza nell'insegnamento dell'italiano a stranieri.

Un'analisi della prima batteria di domande fa emergere un quadro abbastanza variegato che vede la maggioranza dei docenti autovalutarsi con un

punteggio tra 2 e 4, in una scala da 1 a 5, a proposito della preparazione alla didattica a distanza. La metà degli intervistati (49%) dichiara di non aver mai insegnato con la DaD prima del Covid-19 mentre il 40% ha fatto esperienza di didattica a distanza come studente. Inoltre, solo il 31% ha utilizzato, con una frequenza che va da *spesso a sempre*, *digital tools* prima della chiusura degli ambienti preposti all'insegnamento linguistico anche se a questo dato si aggiunge quello relativo a coloro che hanno sentito il bisogno di partecipare a corsi di formazione (più del 44%). Dall'indagine emerge anche che durante la fase emergenziale è stata preferita la modalità sincrona e, quanto a strategie didattiche, la modalità trasmissiva a quella interattiva; il 26% ha inoltre continuato ad utilizzare i manuali allo stesso modo in cui li utilizzava nella didattica in presenza, contrariamente a molti altri docenti che li hanno invece integrati con altri materiali didattici, utilizzato un *e-book* o addirittura eliminati. Accanto a modifiche della progettazione didattica, nel passaggio dall'insegnamento in presenza a quello a distanza, sono state trasformate anche le pratiche di verifica, rese più adeguate al percorso didattico, e la valutazione degli studenti più flessibile del solito. A proposito di questi ultimi, poi, i docenti hanno rilevato non solo un abbassamento del filtro affettivo, ma anche uno sviluppo maggiore delle capacità di autoapprendimento. A proposito delle criticità, invece, vengono indicate l'inadeguatezza di molti studenti ad essere formati a distanza, nonostante l'uso continuo di strumenti tecnologici, la perdita del contatto umano, il maggior calo di concentrazione e la difficoltà nello scindere tempo personale da tempo di lavoro.

Analizzando, invece, il secondo gruppo di domande emerge che solo la metà dei rispondenti ha poi fatto esperienza di didattica in presenza a partire da settembre 2020. La maggior parte ha rispettato il distanziamento di un metro, rimanendo spesso dietro la cattedra. Questa posizione ha permesso agli insegnanti di poter non indossare la mascherina, concessione molto importante soprattutto nelle classi di lingua. Ad un'inevitabile differenza tra le due didattiche si aggiunge il dato relativo al ripensamento o abolizione di metodi o tecniche impiegate in modo abituale dai docenti, tra cui il metodo TPR (*Total Physical Response*) e le tecniche ludiche e di collaborazione, manifestazione di una generale impreparazione dei docenti data la possibilità di sperimentare il *cooperative learning* o la ludo didattica proprio attraverso *i digital tools*. Tra le criticità, quelle maggiormente segnalate sono la difficoltà nelle interazioni a causa di mascherine, il distanziamento fisico, il mancato utilizzo di fotocopie in classe.

Le domande di chiusura, provando a raccogliere un'impressione generale e personale dei docenti che hanno lavorato con la DaD, aggiungono poi alla visione d'insieme una realtà che vede gli insegnanti essere stati stimolati a livello professionale e per metà favorevoli e decisi ad integrarla regolarmente nella didattica in condizioni di normalità.

Alla luce delle risposte fornite dal corpo docente, il secondo capitolo si apre analizzando il modello *SAMR* (acronimo per *Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition*) ideato da Ruben Puentedura, professore ad Harvard, per rappresentare visivamente e per gradi l'impatto della tecnologia nei processi di insegnamento/apprendimento, a partire dal livello più basso in cui la tecnologia, anche se utilizzata, non apporta modifiche allo svolgimento delle attività didattiche fino al quarto ed ultimo in cui le attività didattiche risultano possibili solo attraverso l'applicazione delle tecnologie. Successivamente l'autrice presenta il *DigComEdu* detto altrimenti *Quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti e degli educatori*. Si tratta di un documento elaborato dal Centro Comune di Ricerca della Commissione Europea (JRC) e pubblicato nel 2017, avente l'obiettivo di fornire un quadro che permetta ai docenti di riconoscere, verificare ed eventualmente sviluppare le proprie competenze digitali. Costituito da ventidue competenze articolate in sei macroaree, questo modello potrebbe essere equiparato ai livelli di padronanza linguistica stabiliti dal QCER, in quanto ogni competenza è declinata in sei livelli di padronanza dal livello A1 (Novizio) al C2 (Pioniere), con competenze che diventano sempre più raffinate. Pinzauti, nello stesso capitolo, aggiunge poi informazioni in merito al *SELFIE for TEACHERS* e al progetto *IDEAL*. Il primo, acronimo per *Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational technologies*, è:

uno strumento online, gratuito, messo a disposizione di tutti gli insegnanti scuole primarie e secondarie per aiutarli a riflettere sul modo in cui utilizzano le tecnologie digitali e in generale sul loro livello di competenza digitale nella propria pratica professionale. [...] La compilazione dello strumento permette di ottenere un riscontro immediato, per area di competenza, consultabile già durante la compilazione, oltre a permettere di ricevere un rapporto individualizzato con suggerimenti per ampliare la propria competenza e raggiungere il livello di progressione successivo, al termine della compilazione. Attraverso la piattaforma *SELFIE* for Teachers è inoltre possibile confrontare i propri progressi nel tempo e con altri insegnanti a livello nazionale/europeo¹.

Si tratta di un'istantanea, un *selfie* per l'appunto, di quelli che sono i punti di forza e debolezza di chi fa uso della tecnologia. Il secondo, acronimo per *Integrating Digital Education in Adult Language teaching*, è una piattaforma che nasce con i seguenti obiettivi:

- Learn about the digital competence profile of a language teacher in Europe and how to effectively manage emerging trends in language education.
- Self-assess your digital competences as a language teacher and receive feedback and tips on how to improve your digital competences for language teaching purposes to make use of digital methodologies and innovative resources.

¹ <https://digcompedu.cnr.it/> (ultima consultazione: 04.05.2025).

- Explore a range of digital resources, good practices, and tutorials which are based on the Digital Competence Framework for Educators and the Companion Volume with New Descriptors of the Common European Framework of Reference for Languages. The Training section will show you, step-by-step, how to get the maximum benefits from the IDEAL E-learning platform².

Il terzo e ultimo capitolo si propone di fornire a chi legge degli esempi pratici in risposta a tutto quello che è stato descritto, in forma teorica, nei capitoli precedenti. A scopo esemplificativo vengono presentati tre diversi percorsi didattici, pensati per essere utilizzati in una situazione di didattica a distanza, in presenza e mista, possibili esempi di integrazione tra didattica tradizionale e digitale. Destinando il primo ad apprendenti con una competenza linguistica in italiano di livello A1 (*Parlare d'amore in italiano: una dichiarazione d'amore*), il secondo a studenti di livello B1 (*Discutere in italiano: un litigio tra innamorati*) ed il terzo a studenti di livello B2 (*Raccontare l'Erasmus in italiano: i tipi di studenti Erasmus*), l'autrice opta per il modello operativo di Balboni (2002) e, dopo aver precisato contesto didattico, destinatari e obiettivi, presenta attività, materiali didattici e strumenti tecnologici utilizzati³. In successione vengono poi presentate le fasi di: motivazione, globalità, analisi, sintesi, riflessione e controllo.

Alla luce di questi capitoli, Pinzauti ribadisce che prima di poter parlare di tecnologie didattiche sia necessario che ogni docente possieda una solida padronanza dei processi di apprendimento, dei metodi e approcci glottodidattici e abbia consapevolezza delle tecniche da utilizzare affinché i propri allievi possano raggiungere determinati obiettivi. Ciò detto, è quel senso di disorientamento provocato dall'emergenza sanitaria a costituire un punto di inizio per tutti quegli insegnanti che, traslati violentemente e forzatamente dalla didattica in presenza a quella a distanza, si sono resi conto di non essere adeguatamente preparati ad un cambiamento metodologico che ha le sue radici in tempi più lontani. Emerge, dunque, l'urgenza della formazione dei nuovi docenti così come degli interventi formativi di aggiornamento per coloro che sono inseriti nella scuola da più tempo, una formazione che tuttavia non riesce sempre ad essere al passo con l'evoluzione rapida delle tecnologie e che per questo richiede reti collaborative tra docenti.

Per concludere con le parole dell'autrice (pp. 110-111),

la crescita formativa del singolo docente non potrà mai sostenere lo stesso ritmo dello sviluppo tecnologico, ma non per questo i docenti possono esimersi dal cercare di tenere tale ritmo, poiché i bisogni educativi degli studenti

² <http://ideal-project.eu/about-the-platform> (ultima consultazione: 04.05.2025).

³ Si citano *Canva*, *Classroomscreen*, *Fakewhats*, *Google Classroom*, *Google Documents*, *Google Meet*, *H5P*, *Kahoot!*, *LearningApps*, *Mindmup*, *Padlet*, *Pinterest*, *Wizer*, *Wordwall*, *YouTube*.

evolvono specularmente all’evoluzione della società, e nel lavorare in digitale trova sostegno il *long life learning*, non solo per gli studenti ma anche per i docenti.

Riferimenti bibliografici

Balboni, Paolo (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET.

Commissione Europea JRC-B.4, *DigCompEdu – SELFIE FOR TEACHERS* (2017), in <https://digcompedu.cnr.it/> (ultima consultazione: 04.03.2025).

Integrating Digital Education in Adult Language Teaching (s.d.), in <http://ideal-project.eu/about-the-platform> (ultima consultazione: 31.01.2025).
