

Tra sincrono e asincrono: L'insegnamento Online-Blended della lingua italiana

I risultati del sondaggio del 2016 effettuato negli Stati Uniti dall'Online Learning Consortium in riferimento al 2015, evidenziano la richiesta crescente di corsi online: "More than one in four students (28%) now take at least one distance course (a total of 5,828,826 students, a year-to-year increase of 217,275). Public institutions command the largest portion of distance education students, with 72.7% of all undergraduate and 38.7% of all graduate-level distance students" (Allen and Seaman). In considerazione del continuo aumento di richiesta d'istruzione online negli Stati Uniti e dei progressi oggi raggiunti, l'articolo ha l'intento di contribuire al campo dell'insegnamento dell'italiano online. Si propone una nuova metodologia di insegnamento online della lingua italiana, l'insegnamento *online-blended*, attraverso l'uso di una classe virtuale con la presenza in sincrono del docente e attività in asincrono, organizzate dal docente stesso, ma non presente in collegamento simultaneo.

Il presente lavoro è diviso in tre parti principali e comprende sottosezioni specifiche. Nella prima parte si esplicita chi è il docente online, che opera in sincrono, nonché le differenze tra la didattica in presenza e quella online in sincrono. Nella seconda parte si presenta un'indagine sull'utilizzo di attività online asincrone in corsi di italiano elementare presso quattro università negli Stati Uniti. Inoltre, si considera l'esperienza di insegnamento online in sincrono su piattaforme online per aziende private in Europa discutendo il metodo e l'approccio didattico proposto in questo lavoro per l'insegnamento dell'italiano: l'"*online-blended*."¹ La terza, e ultima parte, di natura prettamente didattico-pratica, presenta il primo modello operativo: l'Unità di Lavoro Online Blended (UdLOB) da seguire per organizzare corsi di lingua italiana *online-blended* all'interno di università al fine di offrire un'ulteriore modalità di apprendimento della lingua italiana (e di altre lingue).

1. Dal docente in presenza al docente online

I corsi di didattica della lingua straniera, basati sulle teorie di acquisizione della seconda lingua, sono fondamentali per svolgere la professione di docente in presenza, ma risultano spesso insufficienti nell'insegnamento di corsi di lingua straniera impartiti parzialmente o

esclusivamente online. L'obiettivo di questa sezione è chiarire chi sia il docente online, quale percorso di formazione debba seguire, ma ancora più importante cosa significhi esattamente insegnare le lingue straniere online. In America settentrionale esiste solo un percorso formativo a livello accademico che si occupa di preparare docenti di lingua straniera online (per lo più da un punto di vista teorico) impartito da Weber State University, corso accreditato anche dall'American Council on Teaching of Foreign Languages, ma tale tipologia di corso non è prevista nella formazione richiesta alla maggior parte degli studenti di dottorato dei dipartimenti di lingua americani.² A tal proposito Robert Blake afferma: "If any graduate candidate goes to an MLA interview and is asked 'Do you use technology in your teaching?' no one would be so outdated as to reply with a flat 'no'...but the reasons why it should be integrated in the curriculum are not immediately obvious" (11).

Lo stesso Blake osserva che dopo il successo dei social media e dei giochi virtuali il tipo di apprendente che oggi frequenta le classi di lingua è diverso rispetto a quello comunemente considerato nei corsi tradizionali di didattica della lingua straniera. L'apprendente preferisce, infatti, imparare anche attraverso l'uso della tecnologia, che è entrata a far parte dell'uso quotidiano (11). Il docente di lingua straniera, che utilizza strumenti tecnologici durante la lezione in presenza, ha già fatto sicuramente dei passi avanti nel campo perché ha riflettuto, per esempio, su come didattizzare un video di *Youtube* o creare un gioco di *jeopardy* per animare e raggiungere specifici obiettivi dell'unità didattica di riferimento. Per il docente online non si tratta, tuttavia, solo il saper utilizzare degli strumenti tecnologici associati a specifici obiettivi didattici (che non corrispondono necessariamente alla didattica in presenza), ma è necessaria la consapevolezza che l'insegnamento online di una lingua straniera implica il trovarsi in un ambiente di insegnamento e apprendimento diverso. Nian-Shing Chen et al. mettono in evidenza i diversi livelli di distrazione dell'ambiente online in sincrono: "If people are situated in their own environment, then they participate within the conditions imposed by the environment, such as distractions due to family at home, or distractions due to phone calls and knocks-on-the-door at the office" (184) pertanto se il discente è esposto a distrazioni durante la lezione online, visto che si trova in un ambiente non controllato dal docente, questa potrebbe non raggiungere gli obiettivi didattici preposti.

La consapevolezza dello spazio virtuale che si viene a creare con una classe online diventa quindi vitale non solo dal punto di vista tecnico, ma soprattutto didattico. La mancanza di questa presa di coscienza da

parte del docente potrebbe contribuire a determinare un giudizio negativo da parte dello studente verso il docente o verso la modalità di insegnamento online. Lo studente potrebbe non apprezzare (o comprendere i benefici) della modalità di apprendimento online perché ritenuta poco coinvolgente a causa di distrazioni o “lunghe attese.” Il giudizio dello studente determina e/o condiziona quindi l’adozione di un progetto pilota che motiva un dipartimento di lingue moderne ad inserire i corsi online tra le modalità di istruzione offerte. Nella didattica online l’assenza di un’adeguata formazione del docente *ad hoc* potrebbe inficiare il buon risultato della lezione, nonostante le qualità e abilità didattiche di un insegnante. L’adeguata formazione del docente online è legata principalmente alla ricerca di risorse informatiche (per l’ovvio utilizzo di strumenti tecnologici) e, di conseguenza, è caratterizzata da costanti cambiamenti e aggiornamenti, nonché dalla creatività del docente stesso. Stare al passo con l’informatica preposta alla didattica non è sempre semplice, ma diventa essenziale per migliorare l’esperienza degli studenti e i loro risultati di apprendimento. A tal proposito Carol Chapelle indica: “most people would probably readily agree that technology alone is not an answer but that a real solution will draw on technology in a manner that is informed by professional and scientific knowledge about SLA [Second Language Acquisition]” (750). La didattica della lingua, basata sulle teorie di apprendimento, deve infatti essere adattata all’utilizzo della tecnologia piuttosto che il contrario. Questo però non deve indurre a pensare che la tecnologia sia più importante della didattica perché tale adattamento si rende possibile solo quando permangono gli obiettivi pedagogici e la volontà di presentare al discente i contenuti preposti in maniera che vengano appresi. Per il docente online la tecnologia è il primo assistente, ma se non utilizzata correttamente questa potrebbe risultare controproducente ed essere causa d’insuccesso del progetto formativo.

L’adattamento della tecnologia alla didattica presuppone conoscenze informatiche che vanno oltre a quelle richieste al docente di lingua, cultura e letteratura. La creazione o adattamento di strumenti informatici è appannaggio della linguistica computazionale cui però, come ha evidenziato Chapelle (750), va sempre affiancato un esperto di didattica della lingua straniera oggetto di apprendimento se si mira alla creazione di un prodotto informatico nuovo, inerente alla didattica. Nella realtà però, i costi per la creazione di un prodotto nuovo sono eccessivi, specialmente nelle ristrettezze economiche a cui tutte le discipline umanistiche sono soggette in America del Nord e in altre zone

geografiche. Da qui si rafforza, quindi, l'importanza della formazione del docente di lingua anche da un punto di vista didattico-informatico.

1.1 Le differenze principali tra la didattica in presenza e quella online.

In linea generale le differenze fra i due tipi di insegnamento, in presenza e online, riguardano quattro aspetti principali: il materiale didattico, la tecnologia, la flessibilità e il differente ambiente di insegnamento/apprendimento.

Per quanto riguarda il materiale didattico, un docente online molto spesso, crea il proprio materiale di insegnamento e struttura il proprio corso senza alcun materiale di riferimento, vista l'inesistenza di un percorso formativo che preveda l'insegnamento della lingua italiana esclusivamente online e che sviluppi almeno le quattro competenze linguistiche di base. È compito del docente, quindi, individuare e programmare i contenuti pedagogici, che avranno un ritmo di presentazione diverso che nella lezione in presenza (come è indicato nell'ultima sezione di questo saggio), e adattare il materiale che si presenta all'interno della classe virtuale in base agli scopi didattici. Sebbene insegnare online non richieda necessariamente la capacità di creare nuovo materiale didattico, il docente deve essere in grado di destinare i materiali a vari usi e renderli facilmente fruibili dallo studente online. Le caratteristiche del docente online comprendono quindi maggiore flessibilità e versatilità nell'uso del materiale che utilizza, nonché l'abilità di didattizzare qualunque tipo di materiale per lo scopo specifico di un'unità didattica e di ogni singolo incontro-lezione. Resta inteso che nell'insegnamento online, così come in quello in presenza, il materiale proposto dovrà essere incentrato sullo studente, come suggeriscono sia l'American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) sia il Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER). Il materiale didattico per lezioni online in sincrono non include i manuali d'italiano come lingua straniera o come seconda lingua (LS o L2) e i loro relativi supporti online, pubblicati sia in America settentrionale sia nel resto del mondo, così come non include i percorsi di autoapprendimento online (come per esempio *Rosetta Stone*). Sia questi ultimi sia i supporti online dei testi, solitamente usati nelle lezioni in presenza, sono strumenti utili per l'apprendimento della lingua straniera e vanno utilizzati per aiutare l'apprendente, ma non possono sostituire un completo processo di apprendimento in quanto mancano della guida fondamentale a tale processo: il docente. Ciò è corroborato dal fatto che i manuali di lingua

italiana offrono il materiale online come attività da svolgere al di fuori della classe con lo scopo, per la gran parte, di riflessione secondo l'unità didattica di Giovanni Freddi del 1999 (Diadori et al. 214).

Per quanto riguarda l'uso della tecnologia il docente online deve avere la capacità di scegliere con molta accuratezza gli strumenti tecnologici perché fungano da complemento al processo di apprendimento che ha creato. Anche *Rosetta Stone*, un software tra i più conosciuti in tutto il mondo che propone un'autonomia di apprendimento maggiore rispetto ai supporti online dei manuali d'italiano come lingua straniera o seconda lingua (LS/L2), utilizza tutors umani per ogni corso di lingua disponibile sul mercato. *Rosetta Stone* in effetti include un contatto mensile di trenta minuti con un tutor/docente della lingua del pacchetto di corso acquistato. Se anche *Rosetta Stone* prevede un tutor umano, per almeno trenta minuti mensili, questo significa che il ruolo del docente viene riconosciuto come imprescindibile.³ È bene chiarire che il tutor di *Rosetta Stone* non contribuisce a una lezione online, ma si presta come semplice consulente su un percorso che è essenzialmente di autoapprendimento e, come tale, diverso da ciò che si sta trattando in questo saggio. A tal proposito Terri Anderson et al. hanno evidenziato in merito alla presenza del docente: "We define teaching presence as the design, facilitation, and direction of cognitive and social processes for the purpose of realizing personally meaningful and educationally worthwhile learning outcomes" (5). Da questa definizione si evince che il ruolo di guida permane continuamente e soprattutto nelle attività in asincrono in quanto progettate dall'insegnante con uno scopo didattico preciso. La riflessione sugli strumenti online esistenti permette di affermare che nessun programma di autoapprendimento di lingue straniere (come *Rosetta Stone*) attualmente presente in commercio possa sostituire la lezione *online-blended* proposta nella prossima sezione. In questa modalità di insegnamento, che avviene esclusivamente online tra sincrono ed asincrono, il ruolo del docente come guida del processo di apprendimento non cambia vista la contemporaneità di comunicazione durante le lezioni in sincrono simili a quelle in presenza (previo lo spazio virtuale in cui avviene l'insegnamento e l'apprendimento). Nelle lezioni online in asincrono, invece, il docente online non si collega in internet nello stesso momento degli studenti, ma ne segue comunque l'organizzazione del processo di apprendimento attraverso la creazione di apposite attività che lo studente potrà svolgere da solo, a coppia o in gruppo per lo sviluppo di funzioni linguistiche oggetto di apprendimento di quella lezione. Un docente di lingua online dovrebbe essere interessato a individuare e sperimentare continuamente nuovi programmi con

l'obiettivo di creare una didattica online di qualità al fine di insegnare la lingua in modo proficuo agli studenti, con maggior libertà sia in termini di luogo in cui si trovano (apprendimento online sincrono) sia in termini di tempo (apprendimento online asincrono).

Per quanto riguarda la flessibilità, il docente online ha l'opportunità di insegnare su scala mondiale quindi con apprendenti potenzialmente dislocati nei diversi paesi di tutti e cinque i continenti. Non dimentichiamo infatti, che nonostante il presente articolo tratti dell'insegnamento online negli Stati Uniti, le potenzialità della metodologia *online-blended* è estesa a studenti sia statunitensi che si trovano temporaneamente all'estero o coloro che trascorrono il periodo estivo nella loro città di provenienza (sia negli Stati Uniti che all'estero) che in molti casi è diversa da quella dove studiano. Inoltre, la modalità di insegnamento *online-blended* si adatta bene anche a studenti stranieri che desiderano frequentare un corso universitario. Il docente online deve, nel caso di studenti che si trovino all'estero, organizzare le proprie lezioni in sincrono ad un orario che sia conveniente per tutti i partecipanti del corso. Il docente online viene facilitato quando insegna attraverso piattaforme che prevedono la regolazione automatica del proprio fuso orario con quello della città o paese estero in cui si trovano gli apprendenti. Dare la disponibilità a studenti che vivono in una città diversa rispetto al luogo in cui l'insegnante e/o l'università si trova risulta essere una scelta di *marketing* per l'università promotrice del corso di lingua online, ma anche una possibilità per lo studente che può avere accesso all'istruzione comodamente dal proprio luogo di residenza senza per questo compromettere la qualità del suo apprendimento rispetto al corso in presenza.

L'ultimo aspetto in analisi, ovvero il differente ambiente di insegnamento/apprendimento durante le lezioni online in sincrono, è determinato dal fatto che il docente online interagisce in maniera costante attraverso lo schermo di un computer. I rischi vanno dalla stanchezza mentale, a causa della costante attenzione richiesta durante una lezione online, a quella fisica degli occhi e di tutto il corpo che rimane in una posizione seduta per molte ore. A tal proposito non si può ignorare che il *Department of Labor* evidenzia che il National Institute for Occupational Safety and Health (NIOSH) "recommends a 10-minute rest break after 2 hours of continuous VDT work for operators under moderate visual demands; and a 15-minute rest break after 1 hour of continuous VDT work where there is a high visual demand or repetitive work task" (*Working Safely with Video Display Terminals* 4). Visto che la lezione in sincrono richiede un impegno continuo dei discenti e del docente

attraverso un computer si evince che la continua attenzione richiesta agli studenti di una lezione online in sincrono pone come tempo massimo continuativo della lezione un'ora o 50 minuti come nella maggior parte delle lezioni in presenza.⁴

2. Nuove prospettive dell'insegnamento online della lingua italiana

“Our students love to do things using the desktop or laptop computer, the iPad or the iPhone. Not only do students enjoy using technology to accomplish mostly any task, but they are also willing to spend significant amount of their time outside of class working on language homework if technology is added to the mix” (Blake 11). L'affermazione di Blake è condivisibile non solo per gli strumenti a cui lui fa riferimento come i computer o i tablet, ma soprattutto in riferimento agli smartphone che presentano uno schermo sempre più grande e che gli studenti americani utilizzano per svolgere anche attività online relative ai corsi di lingua. La portabilità di questi strumenti e quindi la sua accessibilità attrae gli studenti nell'utilizzare gli smartphone e/o altri strumenti elettronici e predispone lo studente verso un apprendimento che non sia necessariamente in presenza. Fra le esperienze di insegnamento online acquisite si propone di seguito un'indagine in ambito accademico fra lezioni in presenza e attività online in asincrono, a cui seguono osservazioni riguardanti l'insegnamento online in sincrono, derivate dall'insegnamento in piattaforme private. Da entrambe le esperienze in queste modalità di insegnamento deriva la proposta di un corso *online-blended*.

2.1 Indagine: Insegnamento blended della lingua italiana—tra presenza e online in asincrono.

Durante la mia esperienza di insegnamento in due delle istituzioni in cui ho lavorato, Fordham University e Wagner College, in due classi di livello elementare I, ho sperimentato attività online in asincrono. I testi adottati dal dipartimento erano *Prego* a Fordham University e *Avanti* a Wagner College. Nonostante avessi permesso agli studenti di ripetere gli esercizi online assegnati a casa fino a quando ottenevano il 100% nell'esecuzione, gli studenti delle classi di livello elementare I spesso non li completavano o li svolgevano in maniera saltuaria. Un breve questionario anonimo somministrato a metà corso (appendice A) con domande specifiche sul corso e su materiali utilizzati (es. Are you completing the online homework? What do you think of the contribution

to your learning process?) evidenziò che l'84,21% degli studenti delle due classi (32 su 38) si annoiava perché gli esercizi proposti erano semplici, poco chiari o ripetitivi. Sebbene gli studenti riconoscessero il valore e l'aiuto degli esercizi nel memorizzare le strutture della lingua, non completavano i compiti assegnati. Inoltre, molti studenti lamentavano la difficoltà di non riuscire a mettere in pratica la lingua orale al di fuori della classe. Facendo un'accurata ricerca per aiutare i miei studenti a praticare la capacità di produzione orale in italiano, anche al di fuori degli orari di lezione, trovai diversi software interessanti e utili allo scopo. Per esempio, www.fotobabble.com permette agli studenti di caricare sul sito una fotografia e poi registrare la descrizione secondo funzioni linguistiche appropriate al livello. Questo software è particolarmente idoneo per l'inizio del primo semestre di lingua in quanto il tempo di registrazione è solo di un minuto. Questo permette agli studenti di concentrare la loro descrizione in poche informazioni ma scorrevoli perché obbligati dal tempo a disposizione.⁵ Trattandosi di un corso di livello elementare I chiesi ai miei studenti di entrambe le istituzioni di sospendere per una settimana i compiti online e sostituirli con la registrazione di una descrizione orale di una fotografia a loro scelta, che dovevano caricare sul sito www.fotobabble.com, utilizzando il contenuto comunicativo dei primi tre capitoli studiati durante il corso. Chiesi poi che il link generato da queste registrazioni mi venisse inviato via e-mail in modo da poter offrire un *feedback* su come migliorare la descrizione della fotografia da loro scelta. Gli studenti avevano potuto concentrarsi su un'attività comunicativa come la descrizione fisica e della personalità dei soggetti nella foto. Essendo un'attività orale registrata, avevano anche avuto l'opportunità di lavorare in autonomia, non solo sulla struttura della lingua e nell'acquisizione del vocabolario specifico ma anche sulla pronuncia e la chiarezza, riascoltandosi fino a quando non erano soddisfatti del risultato finale da inviare al docente. Per inviare il *feedback* sull'attività agli studenti inerente la loro pronuncia, avevo fatto uso del software www.forvo.com, che permette l'invio (tramite link) della registrazione delle parole in cui la pronuncia va corretta. Il *feedback* offerto agli studenti (positivo per l'impegno dimostrato e i risultati raggiunti, ma allo stesso tempo mirato a migliorare la loro prestazione linguistica) li ha motivati a inviare una versione migliore della descrizione della foto. Attraverso l'attività in asincrono proposta, gli studenti non solo sono riusciti a praticare l'espressione orale al di fuori della classe, ma hanno sperimentato concrete opportunità di lavoro in autonomia. Le attività in asincrono, parte della metodologia *online-blended*, includono "il parlato" nelle

competenze su cui concentrarsi nei compiti a casa. Attraverso le sole attività online previste dai testi sopra menzionati non sarebbe, tuttavia, stato possibile raggiungere tale obiettivo. Gli studenti, nelle valutazioni di fine corso, hanno riferito di aver apprezzato l'uso della lingua in un contesto diverso dagli abituali esercizi strutturati. A conferma dei loro commenti ho potuto notare la crescente partecipazione e interesse con cui durante il corso hanno svolto le attività che richiedevano produzione orale in asincrono. Il risultato finale è stato molto incoraggiante sia da un punto di vista pedagogico (grazie ai *feedback* dettagliati ai miei studenti, dato che le loro produzioni orali erano registrate) sia da un punto di vista psicolinguistico. Gli studenti che, prima di proporre queste attività in asincrono, non partecipavano in classe in maniera attiva attraverso l'interazione in italiano (l'unica lingua che utilizzo nel corso) erano più motivati con questa tipologia di esercizi. Dopo diverse esecuzioni di attività comunicative in asincrono, anche i più timidi si sono fatti coraggio e hanno iniziato a produrre lingua con più facilità sviluppando una loro interlingua e diventando così parte attiva del processo di acquisizione della lingua citato da Stephen Krashen (10), ma anche partecipando sempre più attivamente alla produzione orale in classe attraverso il dialogo.

Al fine di appurare i risultati positivi del primo studio ho ripetuto lo stesso breve sondaggio e l'indagine a metà del semestre successivo, Spring 2014, in due corsi di livello elementare I presso St. Johns University e presso Borough of Manhattan Community College - CUNY e il risultato positivo è stato confermato. In questa seconda indagine ho lavorato su un campione di tre classi di Italiano elementare I per un totale di 72 studenti e ben l'87.5% (63 studenti su 72) ha risposto nuovamente di non trovare interessanti la tipologia di esercizi proposti dai supporti online dei manuali apprezzando però la possibilità di svolgere compiti online.

In tutte e quattro le istituzioni in cui ho svolto questo studio, su un totale di 110 studenti, ho riscontrato un campione molto vario per *background* culturale (italo-americani, afro-americani, ispano-americani, asiatici-americani) e sociale (età dai diciotto ai quaranta anni, studenti lavoratori, studenti atleti, studenti single e convivenzi/sposati con e senza figli, studenti full-time e part-time). Questo è stato determinante perché ho sperimentato come la differenza tra i compiti a casa online (che per lo più sono di carattere grammaticale) e attività che invece spingono lo studente verso il "saper fare qualcosa con la lingua" (come la descrizione registrata di una foto) abbia motivato le diverse tipologie di studenti presenti nelle varie istituzioni. Gli studenti in

oggetto si avvicinano all'apprendimento dell'italiano con motivazioni diverse, dalla semplice curiosità, al completamento del requisito dello studio di una lingua straniera o a motivi di lavoro. La possibilità di usare la lingua per ragioni personali o lavorative, attraeva tuttavia il profilo eterogeneo dell'apprendente di italiano nell'area metropolitana di New York.

Attività come la presentazione o la descrizione di una foto, sono esercizi a volte inclusi nei manuali normalmente adottati, ma la differenza con l'approccio online in asincrono adottato nell'indagine riguarda la modalità e il processo dell'attività, che inizia come compito per casa, con apposite indicazioni da seguire, e solo successivamente come attività in classe. Il discente, pertanto, ha maggior tempo a disposizione per sviluppare la funzione comunicativa relativa al compito da svolgere e migliorarla con ulteriore esercizio in classe. Le valutazioni di fine corso hanno confermato che il coinvolgimento dello studente nello svolgere i compiti online era stato influenzato dall'utilizzo di supporti digitali (Blake 11), ma anche dall'utilizzo di un metodo nozionale-funzionale della lingua, per esempio, il sapersi presentare e saper descrivere una fotografia nonché dall'aver avuto tempo di riflettere sulle attività da compiere.

Nelle attività in asincrono, lo studente si concentra sulla funzione comunicativa della lingua e quindi mira alla comprensione/espressione del messaggio (sia scritto che orale). Nelle attività che lo studente svolge successivamente in classe migliorerà il risultato di ogni funzione comunicativa sviluppata prima in ambito asincrono mettendola in pratica con gli altri compagni di corso. Nelle classi successive si procede ad espandere la funzione linguistica secondo il livello di riferimento. In altre parole, dopo aver messo in evidenza la grammatica, fase di riflessione nel modello operativo di Freddi (Diadori, *Insegnare* 209), ci si aspetta che la presa di coscienza dell'aspetto grammaticale guidi gli studenti ad una consapevolezza metalinguistica. Quest'ultima nasce applicando la grammatica alla funzione comunicativa di riferimento nelle attività in asincrono ottenendo, così, il risultato di una lingua sempre più corretta sia dal punto di vista comunicativo, sia grammaticale.⁶ L'altro dato riscontrato che spiega perché un'attività in asincrono di questo tipo abbia avuto una maggiore efficacia pedagogica rispetto ai compiti offerti dai manuali online ci viene suggerita da Fernando Rubio e Joshua J. Thomas, che riferendosi ad un corso offerto in parte in presenza e in parte online, affermano: "One of the safest approaches is to make sure that there is a seamless connection between what students do online and what happens in the

classroom so that even though the medium may change, the overall objectives remain the same” (4). Considerando le affermazioni di Rubio e Thomas, quindi, la sostituzione dei compiti online dei manuali con le attività in asincrono di approccio comunicativo con metodo nozionale-funzionale sono strettamente legate alle attività comunicative funzionali del libro di testo, ma come tali non sono “compiti per casa,” ma un *continuum* dell’apprendimento. Si evidenzia quindi una netta differenza tra il ruolo pedagogico dei compiti online classici (per lo più esercizi grammaticali e/o strutturali) e quello delle attività in asincrono che ho proposto agli studenti in sostituzione. È necessario sottolineare che, anche se talvolta i compiti online classici hanno scopi funzionali, questa tipologia di attività non rappresenta il fulcro né delle attività in classe proposte dal testo né dei compiti online. Le attività in asincrono, invece, non erano fine a se stesse o ad una fase particolare dell’apprendimento, ma facevano riferimento ad una funzione che gli studenti dovevano pian piano continuare a sviluppare o perfezionare durante tutto il processo di apprendimento del corso. Le funzioni, quindi, non i compiti, erano il centro delle lezioni comunicative prese come riferimento in questa indagine.

2.2 Osservazioni ed esperienza di insegnamento online in sincrono.

Il docente online è una figura che esiste nelle lezioni online in sincrono, nel caso di lezioni esclusivamente in asincrono si parla invece di tutor. Benché utilizzate a volte in maniera intercambiabile (al di fuori dell’ambiente accademico) le due figure si differenziano, in modo sostanziale, perché il docente insegna la lingua e ne crea il processo di apprendimento (specialmente nel caso di lezioni online), mentre il tutor segue gli studenti, li guida nel percorso creato dall’insegnante titolare del corso. Il tutor si avvicina alla figura del *teaching assistant* in molti dipartimenti di lingue moderne negli Stati Uniti e si differenzia dal docente perché non è colui che conduce le lezioni (intese come incontri anche virtuali in sincrono) della lingua oggetto di apprendimento, ma lascia che i discenti studino i materiali didattici previsti fornendo per lo più chiarimenti e stimolando discussioni di approfondimento.⁷ In sintesi, se il docente insegna, il tutor guida nell’apprendimento dei materiali didattici selezionati e preposti dal docente. Un bravo docente sarà, di solito, anche un bravo tutor online, mentre un bravo tutor online potrebbe non essere un bravo docente.

La mia esperienza di insegnamento online in sincrono in due piattaforme www.myngle.com e www.atraduire.com, (attraverso cui ho

insegnato a discenti dipendenti di aziende in Europa), mi ha permesso di osservare il funzionamento della modalità di insegnamento online attraverso l'uso di una classe virtuale. Ho insegnato corsi per discenti di livello sia elementare sia intermedio di italiano con un numero massimo di 25 studenti per classe, provenienti da diversi background, il cui interesse era dettato per lo più da motivazioni lavorative o di carattere personale. L'insegnamento online in sincrono prevede alcune caratteristiche di una lezione in presenza in quanto il contatto diretto con il docente avviene mediante la webcam, parte essenziale della classe virtuale, con cui il discente riesce a stabilire un contatto (anche visivo) con l'insegnante. La webcam svolge anche un ruolo pedagogico rilevante nel supportare il discente, attraverso il linguaggio non verbale, nella comprensione del docente che utilizza quasi esclusivamente la L2 oggetto di apprendimento (nel mio caso l'italiano). Inoltre, come vedremo nell'ultima sezione, assume un ruolo fondamentale in sede di valutazione del processo formativo. L'utilizzo della classe virtuale, offre inoltre il vantaggio di poter partecipare alla lezione da qualunque luogo, sia esso la propria abitazione o il luogo di lavoro. La dimensione spaziale non rappresenta dunque più un ostacolo per la frequenza del corso. La modalità di insegnamento in sincrono, anche se online, presenta l'obbligo per il discente di essere virtualmente presente a un orario fisso in cui incontrare i compagni e il docente per la lezione.

Nelle lezioni online in sincrono è possibile svolgere attività in plenaria, a coppia o gruppi. La lezione non è statica, e non si limita al caricamento di immagini o presentazioni in powerpoint, ma piuttosto coinvolge gli studenti attivamente attraverso una serie di strategie ed attività come per esempio l'associazione tra immagini e significati, come mostra una delle attività presentate nel piano di classe in appendice (B) relativo al vocabolario per descrivere il tempo (durante la lezione in sincrono). In quest'attività lo studente è invitato a comprendere quale sia il giusto vocabolario da associare all'immagine e scegliere il percorso per individuare la risposta corretta. I percorsi aperti allo studente sono svariati e dipendono dalle modalità che lo studente ritiene più idonei per apprendere meglio la lingua come, per esempio, il ricorrere alla traduzione nella sua prima lingua che non sempre è (solo) l'inglese, usare l'intuito con pregresse conoscenze provenienti da altre lingue, o seguire i suggerimenti del partner dell'attività (se si tratta di un'attività in coppia) e dopo appurare secondo il proprio metodo. In questo modo si lascia lo studente libero di scegliere la modalità di apprendimento della lingua straniera che è più efficiente nel suo caso. Con la modalità *online-blended* si ha l'obiettivo di "sviluppare nell'utente la capacità di attivare

strategie autonome di apprendimento” (Diadori et al., 129). In quest’ottica va letto il piano della lezione in appendice con la successione delle diverse attività non solo tra sincrono e asincrono, ma anche all’interno della lezione in sincrono stessa. Le attività previste dal docente sono varie quanto più varia è la sua creatività applicata agli obiettivi didattici preposti, nonché alla tipologia e ai bisogni degli apprendenti. La regola fondamentale è quella che sta alla base del QCER (*Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue*) ovvero della centralità dell’apprendente all’interno del processo formativo.

2.3 Tra sincrono e asincrono: l’insegnamento online-blended della lingua italiana.

Nell’intento di trovare metodologie di insegnamento innovative che possano raggiungere una fascia di studenti bisognosi di maggiore libertà nell’apprendimento nasce la mia proposta di insegnamento di corsi *online-blended*. L’intento è quello di superare il limite dell’insegnamento online in sincrono (presenza di docente e discenti in una classe virtuale ad una data ora e un dato giorno), e in asincrono (mancanza del legame con il docente che aiuti e motivi l’apprendimento). L’approccio teorico di riferimento nell’insegnamento *online-blended* è di base quello comunicativo con metodo, principalmente, nozionale-funzionale. I principi didattici, quali la centralità dell’apprendente, l’importanza del docente come guida e facilitatore dell’apprendimento, l’imprescindibilità della cultura nell’insegnare la lingua, l’insegnamento della lingua come strumento di comunicazione sono condivisi sia *dall’American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)* sia dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER)*. Il metodo naturale di Krashen è per certi aspetti teorici il più importante, fra questi in particolar modo si considera l’input linguistico. Visto il ruolo della ricerca nella didattica delle lingue, sarebbe impossibile applicare approcci e metodi antecedenti a quello comunicativo, incentrato “sul saper fare” (o logisticamente inapplicabili in un contesto universitario, come i metodi umanistico-affettivi), dato che è stato scientificamente provato un apprendimento più efficace con questo tipo di approccio (QCER 11). Nell’insegnamento delle lingue straniere all’approccio comunicativo è necessario accostare la tecnologia in modo da raggiungere il più alto numero di studenti e per tutte le ragioni già descritte nelle pagine precedenti. A questo proposito Blake ha distinto il

percorso di apprendimento con l'ausilio della tecnologia in: “blended (using technology as a supplement to classroom instruction), hybrid (providing instruction both in class and online), and completely online language learning” (13). Nella mia esperienza di insegnamento del corso di italiano elementare I in tutte le istituzioni in cui ho svolto l'indagine con attività in asincrono, facendo riferimento alla definizione di Blake, il corso si era trasformato in *blended* invece che *hybrid* perché non essendo diminuite le ore di contatto tali attività erano un “supplemento,” ovvero, non necessarie parte attiva del processo di apprendimento. Al contrario, però, le attività in asincrono si differenziano dai compiti online proprio perché fungono da ponte tra lo sviluppo di funzioni linguistiche da una lezione all'altra, considerando come lezione non solo quelle in presenza ma anche le attività in asincrono poiché entrambe permettono un utilizzo reale della funzione di riferimento. A questo proposito Blake, in riferimento al sondaggio dell'Online Learning Consortium del 2010 (allora conosciuto come Sloan Consortium), evidenzia come: “Allen and Seaman have characterized the hybrid learning format as representing the best of both worlds in the sense that it provides learners with all the conveniences of online learning while still maintaining the traditional F2F [face to face] link found in the classroom experience” (13). Se un corso ibrido offre, secondo Allen e Seaman, migliori possibilità di apprendere una lingua straniera perché lo studente mantiene il contatto con il docente, un corso esclusivamente online tra sincrono ed asincrono, qui denominato *online-blended*, offre almeno lo stesso vantaggio da un punto di vista pedagogico dato che il contatto con il docente rimane con gli incontri online in sincrono. Offre, invece, un vantaggio maggiore nell'accessibilità al corso perché non prevede limiti di spazio.

Utilizzando le definizioni date da Blake, Allen e Seaman ho denominato questa nuova modalità di insegnamento *online-blended* o *online-hybrid*. In questo caso la dimensione di insegnamento è sempre online e gli aggettivi *blended* e *hybrid* vengono utilizzati come sinonimi e riferiti all'alternante contatto in sincrono e asincrono del docente. Si sposta quindi la prospettiva di categorizzazione non più solo dal mezzo attraverso cui la lezione viene effettuata ma anche, se non soprattutto, alla presenza e ruolo dell'insegnante nei diversi momenti dell'insegnamento del corso. Questa modalità di insegnamento della lingua italiana vuole agevolare lo studente che preferisce una maggiore autonomia di apprendimento (per esigenza o per scelta) quindi uno studente adulto che frequenta un'università, studenti lavoratori, studenti professionisti, studenti atleti, part time, amanti della digitalizzazione o chiunque abbia una personalità che si adatti meglio a una maggiore

libertà di apprendimento, senza ridurre gli obiettivi rispetto alla didattica tradizionale in presenza. La modalità proposta prevede un numero di studenti massimo di 25 considerandolo come numero indicativo proporzionato al numero di studenti in lezioni in presenza. La modalità di insegnamento qui proposta rimane legata alla realtà economica della maggior parte delle università che richiedono classi numerose per poter rientrare nel bilancio.

3. Il modello operativo—Unità di Lavoro Online Blended (UdLOB)

Sulla base di quanto discusso si propone una guida didattico-pratica su come organizzare un corso di lingua *online-blended* (tra sincrono e asincrono) basato sull'Unità di Lavoro (UdL) elaborata da Diadori ("Quali modelli"), che ha ispirato questa modalità di insegnamento sebbene l'Unità di lavoro debba, necessariamente, essere modificata nella sua essenza, tenendo conto delle esigenze particolari dell'apprendente online.

Il modello operativo della Diadori rappresenta il superamento del modello sequenziale dell'unità didattica elaborato da Freddi nella metà degli anni settanta (Diadori, *Insegnare*). La caratteristica peculiare dell'Unità di Lavoro (UdL) è la sua sequenzialità non rigida che permette un maggiore adattamento ai vari profili di apprendente, ma anche ai diversi scopi didattici che un'UdL può avere. Inoltre, come rileva Diadori, tale modello operativo: "Richiama l'idea di un 'lavoro condiviso' che mette in evidenza come un'operazione di questo tipo non può essere portata avanti se non da entrambi i principali soggetti interessati (l'apprendente e il docente) [...] che sfrutti sia il contesto classe sia altri contesti di apprendimento informale" (*Insegnare* 217-18). Vista l'importanza che l'approccio collaborativo ha nella didattica online, e nel metodo operativo *Online-Blended*, il rapporto tra i vari discenti è parte essenziale sia nelle attività in sincrono sia in asincrono. Nell'insegnamento online l'approccio collaborativo acquisisce un'importanza rilevante ma non solo dal punto di vista didattico, ma anche psicologico per lo studente che si sente parte di un gruppo, anche se non ha mai incontrato i membri del gruppo in presenza. Tale senso di appartenenza, promossa dal docente, che si instaura con l'interazione tra i membri stessi, ha l'obiettivo di motivarli a continuare il percorso formativo intrapreso. Inoltre Diadori, con il concetto di "apprendimento informale," fa riferimento a Paolo Ernesto Balboni che vede l'Unità Didattica come una rete di Unità di Apprendimento dove non esiste un modello sequenziale ma più libertà proprio come l'UdL (Diadori,

Insegnare 214). Diadori include, anche in questo procedimento, l'apprendimento online per *Learning Object* e diverse modalità didattiche delle lingue straniere dai *project work* al *task-based language teaching*, dal *collaborative learning* al *knowledge building communities*. Il motivo per cui l'UdL non può essere applicata all'insegnamento Online-Blended e, quindi, risulta necessaria la creazione dell'Unità di Lavoro Online-Blended (UdLOB), è il costante riferimento a contesti online in auto-apprendimento come i *learning objects* e la non necessaria focalizzazione sulla funzione linguistica che cambia il tradizionale compito a casa in un'attività comunicativa, che non è obbligatoriamente un'attività attraverso l'approccio *task-based*. Quest'ultimo sarà opportunamente applicato secondo il livello e i bisogni degli apprendenti, ma le attività comunicative in asincrono variano in approcci e metodi. Altra differenza fondamentale nell'approccio teorico tra l'UdL e l'UdLOB è il riferirsi all'apprendimento online solo attraverso i *learning objects*: "Un LO [*learning object*] può essere utilizzato come dimostrazione per lo svolgimento di un'attività (in classe) come attività da svolgere a casa, come lavoro aggiuntivo, come attività per il laboratorio multimediale, come parte di un corso completo online" (*Insegnare* 226). L'UdL vede le parti di apprendimento online come componente facoltativa della rete di apprendimento essendo il Learning Object stesso una risorsa online disponibile per essere consultata al bisogno perché legata ad un concetto di piena autonomia del discente. Nell'UdLOB, invece, le attività in asincrono sono parte integrante dell'apprendimento, dove una parte del percorso è sempre legata all'altra, indipendentemente che questa sia in sincrono o asincrono. L'UdLOB, per questa sua caratteristica, non può avere la stessa suddivisione del modello operativo delle lezioni in presenza perché in un incontro/lezione (termine giustamente usato nell'UdL) non necessariamente copre la stessa quantità di funzioni-linguistiche che verranno coperte in un'Unità Minima di Apprendimento *Online-Blended* (UMAOb) la quale prevede a sua volta un numero flessibile tra incontri in sincrono e attività in asincrono. Le attività in asincrono infatti, prevedono non solo l'esecuzione di un'attività nozionale-funzionale da parte degli studenti, ma anche la preparazione, che consiste nella ricerca di materiale inerente, opportunamente suggerito dal docente, e quindi, anche l'apprendimento di materiale nuovo. L'UdLOB rappresenta, come l'UdL per le lezioni in presenza, un iperonimo dei corsi *Online-Blended*. Un insieme di unità minime di apprendimento Online-Blended UMAOb (fig. 1 appendice C) crea un'Unità di Apprendimento Online-Blended (UAOb, fig. 2, appendice C) e più UAOb creano un Modulo Online-

Blended (MOB, fig. 3, appendice C). In sintesi, la differenza fra l'UdLOB qui proposta e l'UdL di Diadori è la struttura su cui è fondata che non è più flessibile solo da un punto di vista teorico, ma anche pragmatico nell'organizzazione di un corso online-blended, secondo le esigenze dell'istituzione che decide di adottare questo nuovo modo di insegnamento delle lingue.

L'Unità di Lavoro Online-Blended (UdLOB) è divisa in tre fasi: *Introduzione*, *svolgimento* e *conclusione*. La fase di introduzione quindi si presenta così divisa:

Introduzione—prima lezione: Il docente dà il benvenuto ai discenti all'interno della nuova modalità di apprendimento online in sincrono spiegando gli strumenti principali d'interazione: uso del microfono tecnico (e virtuale di alcune classi virtuali), modalità di richiesta del turno di parola all'interno della classe virtuale, modalità di utilizzo della chat (o messaggeria istantanea). A quel punto segue la presentazione del gruppo di apprendenti passando alla fase di "rottura del ghiaccio." L'obiettivo è far interagire i discenti tra loro al fine di iniziare un processo di conoscenza che li porterà a superare l'imbarazzo nell'iniziare il cammino di apprendimento della lingua in questo nuovo contesto. Durante quest'attività d'interazione il docente cercherà anche di indirizzare gli studenti all'utilizzo della lavagna virtuale, spiegando loro le funzioni inerenti come per esempio scrivere, evidenziare, sottolineare e disegnare all'interno della classe virtuale. In questa prima fase lo scopo è proprio familiarizzare sia con l'uso della classe virtuale sia con i compagni di apprendimento attraverso attività che combinino entrambi gli scopi.

Introduzione—lezioni successive: Dalla seconda lezione in poi il discente sarà ormai in grado di utilizzare i principali strumenti della classe virtuale quindi il docente si concentrerà maggiormente su varie attività di "riscaldamento" invece che di "rottura del ghiaccio." Queste attività di riscaldamento mirano a riprendere il contenuto della lezione effettuata in precedenza, introdurre il nuovo argomento e organizzare le attività successive.

La fase di introduzione rappresenta una delle differenze maggiori con l'UdL di Diadori che si suddivide anche in *Introduzione*, *Svolgimento* e *Conclusione* però nella quale è presente solo l'Introduzione all'Incontro Lezione (I/L), mentre nell'UdLOB la fase di introduzione, come mostrato, è divisa in: *introduzione—prima lezione* e

introduzione—lezioni successive. Tale suddivisione dipende dalla differenza dell'ambiente di insegnamento stesso. Infatti, la prima lezione online in sincrono serve proprio a “rompere il ghiaccio” sia per l'uso delle strumentazioni tecnologiche, che possono essere poco note agli apprendenti, sia perché prevede un coinvolgimento dal punto di vista umano riguardante l'interazione con gli altri componenti del gruppo attraverso la tecnologia e, in particolare, attraverso la classe virtuale scelta dal docente. Dopo la prima lezione non si parlerà più di fase iniziale di ambientamento, ma piuttosto di ulteriore sostegno della familiarità con un ambiente già conosciuto. Nell'UdLOB l'effetto dell'introduzione—prima lezione si protrae ancora durante le lezioni successive visto che alcuni studenti potrebbero trovare difficoltà nell'utilizzo degli strumenti della classe virtuale dopo solo una lezione. Questo tempo non è quantificabile in quanto cambia in base alla predisposizione dei diversi apprendenti. Si deduce che queste due fasi sul tempo didattico inizino separatamente, quindi, prima l'introduzione—prima lezione e poi quella inerente alla introduzione—lezioni successive, per continuare insieme per un numero n di lezioni. Il docente continuerà a fornire delle spiegazioni tecniche fino a quando i discenti saranno tecnicamente autosufficienti; da quel momento in poi si svolgerà solo la fase introduzione—lezioni successive. Il numero n di lezioni, in cui i due tipi di introduzione sono presenti allo stesso momento diventa uno spazio di socializzazione tra gli studenti, ma anche di promozione da parte del docente dell'approccio collaborativo che verrà ben presto esteso all'insegnamento della lingua stessa. Inoltre in queste due fasi di introduzione (come nelle fasi successive) non è necessario un ordine sequenziale dei compiti da svolgere. Ogni situazione dipende dall'analisi dei bisogni degli apprendenti online. Per esempio, la presentazione dei compagni di corso può avvenire prima della spiegazione dei mezzi di interazione della classe virtuale (o viceversa), richiamando l'esperienza reale che vede sempre un primo contatto tramite la posta elettronica, prima di iniziare il processo di apprendimento organizzato in più lezioni. Il primo contatto di posta elettronica viene, quindi, individuato come la prima attività in asincrono in cui inizia l'UdLOB.

Svolgimento: Inizia con l'incontro con il testo input per la sua comprensione globale (scritto, orale, audio-video) nel quale si presentano, attraverso materiale autentico, le strutture linguistiche, e/o il lessico e la parte culturale, che saranno oggetto della lezione, da cui parte il processo di sviluppo delle competenze linguistiche. L'incontro con il

testo input può avvenire sia in sincrono sia in asincrono, in base al livello dei discenti e alla loro capacità di avvicinarsi al testo input in maniera autonoma.

La fase di svolgimento presenta in genere diverse sotto-fasi, proprio come l'UDL di Diadori (218, 224), adattate secondo i livelli di lingua del corso:

1. La comprensione globale e/o la differenziazione dei temi
2. L'analisi e/o la differenziazione delle strutture
3. La sintesi e/o l'ampliamento/espansione
4. L'integrazione/riflessione.

Durante la fase di svolgimento la comprensione globale e/o differenziazione dei temi ha lo scopo di allargare gli orizzonti della lezione. È basata sulla scoperta di nuove tematiche da parte dei discenti e si presta all'attività autonoma in asincrono in cui gli studenti possono reperire informazioni. La ricerca di nuove tematiche avviene principalmente attraverso la rete, ma anche mediante altre fonti. In questa dimensione euristica gli studenti vengono motivati a navigare in rete e a ricercare altro materiale in lingua italiana. L'attività di navigare in rete, su siti internet specifici, è uno dei mezzi utilizzati dalla didattica online-blended per adattare maggiormente i discenti a questo nuovo metodo di apprendimento visto che il navigare sul web rientra nelle loro attività quotidiane e risulta di alta accettabilità. Gli studenti avranno come aiuto la rete stessa per tradurre qualsiasi parola che non comprendono (altro strumento che gli studenti utilizzano continuamente) e per incontrare testi autentici rappresentativi della cultura in apprendimento. La comprensione globale e/o *differenziazione dei temi* può sempre essere proposta anche in modalità sincrona.

L'analisi e/o la differenziazione delle strutture necessita della guida del docente che, attraverso il testo input, avrà già introdotto le strutture da approfondire. In questa parte dello svolgimento è consigliabile la modalità sincrona perché il docente, dopo aver fatto individuare ai discenti la struttura presente nel testo input incontrato, completerà l'argomento con altri esempi e coinvolgerà gli studenti in attività cooperative con il fine di fissare gli aspetti di tipo grammaticale, lessicale o culturale. La libertà del docente consiste nell'adattare l'argomento, scegliendo in piena autonomia quale aspetto della lingua mettere in rilievo in base ai parametri dell'organizzazione dell' Unità di Apprendimento Online-Blended (UAOB) e delle motivazioni degli apprendenti.

La sintesi e/o l'ampliamento/espansione riguarda le attività con le quali i discenti, a coppie o a piccoli gruppi, mettono in pratica quello

che hanno appreso precedentemente. Questa sotto-fase serve agli studenti a reimpiegare le strutture grammaticali, lessicali o gli aspetti culturali esaminati nonché ad arricchirsi reciprocamente dei risultati dei compagni. Può essere svolta in modalità sincrona o in modalità asincrona.

L'integrazione/riflessione richiede ai discenti l'utilizzo delle conoscenze acquisite in nuovi contesti. Questa è la sotto-fase in cui il docente verifica che i contenuti siano stati assimilati e può essere proposta in modalità sincrona quando si vogliono sviluppare le abilità orali integrate (per esempio, dialogo o dibattito) ed in modalità asincrona per lo sviluppo di abilità scritte. La verifica offre l'opportunità di organizzare eventuali sessioni di recupero prima di passare alla valutazione. La verifica serve anche al docente per misurare la sua didattica online ed è consigliata, specialmente ai docenti online meno esperti, in maniera informale e frequente.

Delle cinque sotto-fasi dello svolgimento soltanto quella dell'analisi e/o differenziazione delle strutture è particolarmente adatta per lo svolgimento in modalità sincrona visto il ruolo del docente come facilitatore e guida all'apprendimento. Tutte le altre possono essere indistintamente presentate o in modalità sincrona o asincrona a dimostrazione di quanto varia possa essere la programmazione di una UdLOB (Unità di Lavoro Online Blended). Ogni sotto-fase dello svolgimento è organizzata dal docente online secondo gli obiettivi dell'UAOB (Unità di Apprendimento Online-Blended), basata sui bisogni degli apprendenti, e quindi, mantenendo un'ottima gestione del tempo, si possono anche avere più UMAOB (Unità Minima di Apprendimento Online-Blended) all'interno di una sotto-fase, oltre che probabilmente all'interno della fase di svolgimento. Il risultato è che alcune sotto-fasi possono essere presentate sia in sincrono sia in asincrono, sebbene sia necessario equilibrare bene la distribuzione tra sincrono e asincrono secondo le aspettative degli apprendenti e i risultati preposti.

La fase di svolgimento dell'UdLOB è la fase in cui si affianca l'attività di insegnamento in asincrono lasciando maggiore libertà al discente di poter gestire, entro certi limiti, il proprio processo di apprendimento. Tale libertà prevede sia il tempo per le attività in asincrono sia la personalizzazione dei materiali di studio per le fasi che il docente avrà deciso. Tali scelte saranno rappresentate dal sillabo, che specificherà quali lezioni avverranno attraverso la classe virtuale in sincrono, a che ora e secondo quale orario di riferimento. Nel sillabo verranno indicate anche le attività in asincrono con date precise in cui

verranno effettuate o dovranno essere sottoposte al docente via e-mail o pronte come parte dell'incontro in sincrono successivo. Tali attività in asincrono sono di tipo nozionale-funzionale basate sul binomio "ricerca ed esecuzione" piuttosto che solo sull'esecuzione tipica anche di attività online di corsi *blended* classici (ovvero con compiti a casa online). Le attività in asincrono sono di varia natura perché mirano allo sviluppo di tutte e quattro le competenze linguistiche di base e integrate, secondo i bisogni degli apprendenti, e possono essere svolte da singoli studenti o in gruppo. Attività in asincrono legate ai social network più usati come *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *Pinterest*, di scrittura collaborativa come *wiki*, di *blogging* ne fanno certamente parte. Già molto è stato scritto sugli usi didattici dei *social network* e altri strumenti, e in questo lavoro sono considerati nelle attività in asincrono che vanno programmate sempre secondo i bisogni dell'apprendente e il livello di partenza e di arrivo della lingua oggetto di apprendimento.⁸ Le attività in asincrono devono essere varie non solo per lo sviluppo di diverse abilità linguistiche, ma anche per non annoiare i discenti.

L'ultima fase dell'UdLOB (Unità di Lavoro Online-Blended) quella della *Conclusion* può avvenire in sincrono o asincrono. Lo scopo di questa fase è verificare e valutare le competenze raggiunte dai discenti in maniera informale o formale attraverso esami o quiz. Nella fase di *assessment* bisogna considerare in quale livello didattico si vuole effettuare la verifica o valutazione e se si tratta di una fase UAOB (Unità di Apprendimento Online-Blended) o MOB (Modulo Online-Blended). Per quanto riguarda l'UMAOB (Unità Minima di Apprendimento Online-Blended), invece, si procede con verifiche informali continue, dettate dalla struttura del corso composto da elementi concatenati tra loro, quindi, si può parlare di controllo o monitoraggio continuato.

La verifica informale in itinere serve anche come feedback per la didattica del docente, che avrà indicazioni utili non solo sulla metodologia didattica utilizzata, ma anche sugli aspetti tecnologici e progettuali, nonché sull'efficacia delle attività svolte in sincrono e in asincrono.

Per quanto riguarda le valutazioni formali il giorno dell'esame ogni studente verrà separato in una *breakout room* (già usato nel piano di classe in appendice B) all'interno della classe virtuale, dove lo studente svolgerà il quiz o l'esame sotto l'osservazione della webcam. Il docente potrà così visionare lo svolgimento degli esami per ogni studente contemporaneamente. Non appena terminato l'esame verrà inviato via

email al docente prima che il collegamento con la webcam sia interrotto. Gli esami o quiz saranno sempre di tipo nozionale funzionale sia allo scritto sia all'orale. L'esame o il quiz concorrerà all'assegnazione del voto finale dello studente attraverso lettera, percentuale o giudizio. Quest'ultima ha lo scopo medesimo della verifica informale (che si usa in itinere), cioè appurare le conoscenze acquisite dai discenti e per il docente prendere decisioni didattiche per un corso successivo.

4. Conclusioni

Il presente studio si è proposto l'obiettivo di rinnovare l'interesse nell'ambito dell'*e-learning* e funge da ulteriore approfondimento con riferimento alla didattica dell'Italiano L2/LS. L'insegnamento *online-blended*, con il rispettivo modello operativo dell'Unità di Lavoro Online Blended (UdLOB), è il risultato della sinergia di due diverse esperienze di insegnamento di italiano LS/L2 *blended* (tra presenza e online in asincrono) in ambito accademico ed insegnamento online in sincrono attraverso classi virtuali per dipendenti di aziende in Europa. Intende, pertanto, essere una nuova modalità, affinandosi a quelle già esistenti, di insegnare la lingua italiana come lingua straniera in tutto il mondo e soprattutto all'interno di college o università in America del Nord.

Il metodo *online-blended* mette in evidenza e prende ispirazione dalla similarità tra la lezione online in sincrono e la lezione in presenza classica, offrendo però maggiore libertà di spazio e di tempo al discente. Molti dipartimenti di lingue straniere sono scettici nel riconoscere l'efficacia delle lezioni online in sincrono e hanno il timore che l'insegnamento online riduca ulteriormente il bisogno di insegnanti ed aumenti il numero di studenti per classe (Blake 18). Nel modello presentato le ore in cui l'insegnante è coinvolto "direttamente" (cioè l'insegnamento in sincrono) apparentemente diminuiscono, in paragone alle tre ore a settimana di un corso in presenza in un livello elementare semestrale (vedi alternanza nel piano di classe in appendice tra incontro in sincrono e in asincrono), ma è un timore infondato perché si sottovalutano il numero delle ore di coinvolgimento diretto del docente nella progettazione accurata delle attività in asincrono fondamentali per l'efficace applicazione di questa metodologia. Tutte le attività online (sincrono e asincrono) prevedono, inoltre, dettagliato *feedback* da parte del docente e la continua interazione con lo studente. Il docente di lingua che insegna attraverso la modalità *online-blended* è in grado di calibrare e modellare il processo di apprendimento, e modificarlo secondo i bisogni dei discenti attraverso una progettazione accurata delle lezioni

TRA SINCRONO E ASINCRONO

(specialmente all'inizio della realizzazione di tali corsi, dove i materiali vanno creati ex-novo). La preparazione e progettazione del materiale (e la pianificazione delle risorse e della formazione insegnamento dei corsi in modalità *online-blended*) sono quindi i passi necessari per poter mettere in pratica questa metodologia, in qualunque dipartimento interessato ad ampliare l'insegnamento dell'italiano e delle lingue straniere ed essere pioniere in quest'ambito di ricerca. Aumentando l'offerta attraverso diverse modalità di insegnamento, e raggiungendo così tipologie diverse di studenti, con bisogni diversi, si potrà forse incrementare il numero di coloro interessati a studiare l'italiano.

Rosario Pollicino

WESTERN UNIVERSITY - ONTARIO

Legenda delle abbreviazioni (in ordine di apparizione nel testo)

ACFTL: American Council on the Teaching of Foreign Languages

QCER: Quadro Comune di Riferimento Europeo per la conoscenza delle lingue

UDL: Unità di Lavoro

UdLOB: Unità di Lavoro Online-Blended

UMAOb: Unità Minima di Apprendimento Online-Blended

UAOb: Unità di Apprendimento Online-Blended

MOB: Modulo Online-Blended

APPENDICE A

Survey of Mid-Course

Please note this is an anonymous survey I kindly ask you to complete it in your own words to improve the efficiency of the course for your learning process.

1) State three reasons why you are enjoying this course and three why you are not.

2) Are you completing the online homework? What do you think of the contribution to your learning process?"

3) Would you suggest to your friends to choose Italian to fulfill the language requirement? Why?

4) Would you consider majoring, double-majoring (state the other discipline) or even minoring in Italian (state your major)? State the reasons why you would go for one of the three options or you would not.

APPENDICE B

Piano di classe (commentato)

Questo piano di classe rappresenta l'applicazione pratica del modello operativo *online-blended* appena presentato in un corso a metà semestre. Numero studenti ipotizzati 20-25 per classe, utilizzo di una qualunque classe virtuale idonea ad ospitare il numero di studenti previsto.⁹

Livello Elementare I

Lezione in asincrono

Scopi didattici dell'incontro in asincrono:

Funzione comunicativa: Descrizione di persone all'interno di una foto

Grammatica: Uso degli aggettivi per la descrizione

Vocabolario: A discrezione dello studente perché si riferisce alla foto scelta da lui ma coinvolge unità di vocabolario studiato.

Lo studente possiede strumenti di base per potersi esprimere ma deve scoprire adesso l'uso degli aggettivi. La funzione comunicativa spinge lo studente a "usare la lingua" nel contesto comunicativo reale. Ovviamente nella consegna era stato specificato di usare foto con persone perché il compito era di descrivere persone fisiche. La durata della descrizione era massima di un minuto.

Lezione in sincrono attraverso – classe virtuale Durata: 60 minuti

Questa lezione segue la lezione in asincrono descritta sopra e di cui si è parlato a pagina 10 di questo saggio

Scopi didattici dell'incontro in sincrono:

- Grammatica: Sistematizzazione degli aggettivi per descrivere le persone (alto, basso etc.) e la personalità (simpatico, allegro etc.) questi sono già stati parzialmente assimilati induttivamente per completare le attività in asincrono precedente a questo incontro. In questa lezione oltre ad essere sistematizzati saranno aggiunti gli aggettivi per la descrizione del tempo
- Vocabolario: i vestiti e i colori

POLLICINO

- Cultura: stereotipi fisici italiani
- Funzione Comunicativa: Descrizione del tempo, espressione “di che colore è...”
- Indicazioni attività in asincrono per la lezione successiva in fase di sintesi e reimpiego delle strutture apprese

Fase di Introduzione lezioni successive:

Il docente esprime un giudizio generale sulle descrizioni delle foto inviate attraverso www.fotobabble.com e chiede che un volontario carichi nella classe virtuale la foto e faccia la descrizione dal vivo. [5 minuti]

Fase di Svolgimento:

- Comprensione globale:
Il docente carica nella classe virtuale la lista degli aggettivi utilizzati dagli studenti nelle descrizioni delle foto inviategli durante la lezione in asincrono, insieme a due fotografie da descrivere di un uomo (scuro, basso con i baffi che vive ad Agrigento) e di una donna (alta, bionda, occhi chiari che vive a Varese).
Attività in gruppo: Si dividono gli studenti in almeno quattro gruppi di quattro o cinque studenti ciascuno. Ogni gruppo sarà denominato da un colore che sarà evidenziato di conseguenza nella classe virtuale: giallo, azzurro, verde e rosso. I gruppi giallo e azzurro descriveranno l'uomo e i gruppi verde e rosso descriveranno la donna. Ogni gruppo lavora contemporaneamente nelle *breakout rooms* ovvero in “stanze indipendenti” dalla stanza centrale ma sempre appartenenti alla classe virtuale. [10 minuti] (Il docente visita e guida i vari gruppi durante lo svolgimento del compito)
- Analisi:
Si procede a far leggere prima le descrizioni dell'uomo al gruppo giallo il gruppo azzurro farà eventuali correzioni di accordo di aggettivo o di significato dell'aggettivo utilizzato. Altrimenti sarà il docente che chiederà agli studenti possibili soluzioni per risolvere l'errore. Gli studenti possono usare la rete per rispondere al docente e il docente usa la rete (stimoli audio visivi) per elicitare risposte se queste non arrivano

TRA SINCRONO E ASINCRONO

spontaneamente. Lo stesso si farà per i gruppi che descrivono la donna. (15 minuti)

Il docente completa le regole sull'accordo degli aggettivi elicitando altre risposte per esempio attraverso una griglia di completamento. (5 minuti)

- Mini-presentazione culturale del docente sugli stereotipi fisici degli italiani [5 minuti] attività visiva divertente con lo scopo di rilassare la classe.
- Differenziazione dei temi
Il docente mostra ora descrizioni di paesaggi con un diverso clima; si fornisce anche una lista delle espressioni per descrivere il tempo in queste foto (fa freddo, fa caldo eccetera...) si procede ad attività in coppie (sempre nelle *breakout rooms*) per accoppiare le figure alle espressioni giuste. (5 minuti)

Nella correzione in plenaria si utilizzano gli elementi naturali per riprendere i colori. Il docente funge da input linguistico “Di che colore è il sole? Il sole è giallo—Di che colore è il cielo? Il cielo è azzurro” eccetera... (10 minuti)

Conclusione:

Lezione in sincrono con riepilogo finale e istruzioni per la lezione in asincrono (5 minuti)

Lezione in asincrono successiva

Scopi didattici dell'incontro in asincrono:

Funzione comunicativa: Descrizione di una foto includendo sia persone fisiche sia il tempo

Vocabolario: Integrazione di aggettivi per la descrizione

Cultura: conoscenza di località in Italia attraverso le foto selezionate dagli studenti

Verifica informale: delle competenze raggiunte per la funzione di descrizione di una foto con persone fisiche e descrizione del tempo.

- Fase di sintesi:
Gli studenti lavoreranno per descrivere una foto scelta da internet su un luogo in Italia includendo la descrizione delle persone presenti nella foto e il tempo. Questa descrizione sarà scritta e inviata al docente entro la data prestabilita. Questa fase di sintesi che prevede il reimpiego delle competenze linguistiche acquisite in questa unità minima di apprendimento online-blended (UMAOb) serve anche come verifica informale cioè vedere quali competenze lo studente abbia acquisito e a che livello, inerente alla funzione comunicativa di descrivere una foto (descrizione fisica e del tempo con i vocaboli inerente al vestiario e ai colori) Una verifica formale in un altro momento del processo formativo potrà avvenire in sincrono se orale, o in entrambe le forme, se avverrà in forma scritta o attraverso filmato registrato e in qualunque altra forma il docente decida. Da questo piano di lezione online-blended è importante capire l'elasticità di come questo processo formativo può essere organizzato tra incontri online in sincrono e in asincrono. Questa fase stessa di sintesi potrebbe essere anche scelta come attività di rafforzamento per essere sicuri che tutti gli studenti abbiano sviluppato gli obiettivi didattici previsti. In questo caso l'attività sarebbe organizzata a coppie invece che come attività singola e le coppie sarebbero organizzate dal docente in modo che gli studenti che abbiano raggiunto gli obiettivi possano aiutare coloro che faticano di più. Queste sono scelte del docente mentre si svolge il corso.

Lezione in Sincrono successiva

Scopi didattici dell'incontro in sincrono:

- Grammatica: Sistematizzazione del verbo essere e del verbo avere
- Vocabolario: cibo e bevande.
- Funzione Comunicativa: espressioni con il verbo essere e il verbo avere
- Cultura: ripasso località italiane e cucine regionali.
- Introduzione attività in asincrono: preparare una ricetta di un piatto italiano e filmarla.

APPENDICE C

Modello Operativo Online-Blended

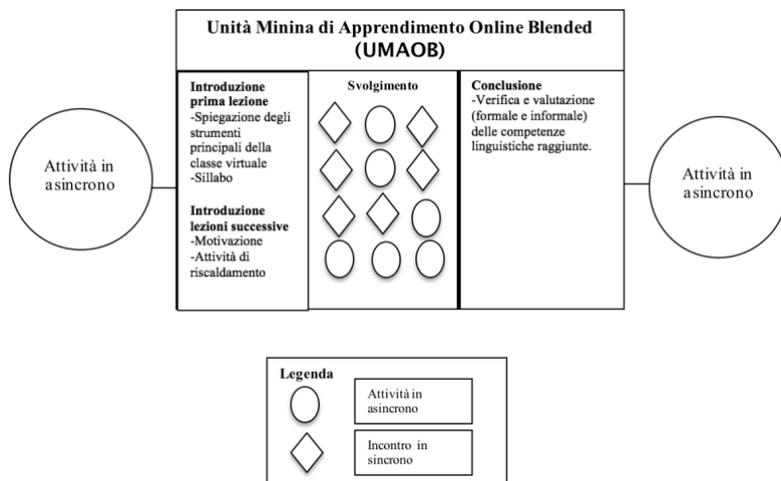


Fig. 1 Unità Minima di Apprendimento Online

Il percorso di apprendimento inizia con un'attività asincrona che riguarda la tecnologia di base e presentazioni, presentazione del sillabo, primi tentativi di connessione e/o registrazione all'interno della classe virtuale. Dopo l'introduzione prima lezione in sincrono e l'inizio della fase di svolgimento le altre sotto fasi possono essere organizzate sia in sincrono che asincrono secondo le scelte didattiche del docente e dell'analisi dei bisogni dell'apprendente. Si noti l'ordine sparso delle attività in sincrono e asincrono.

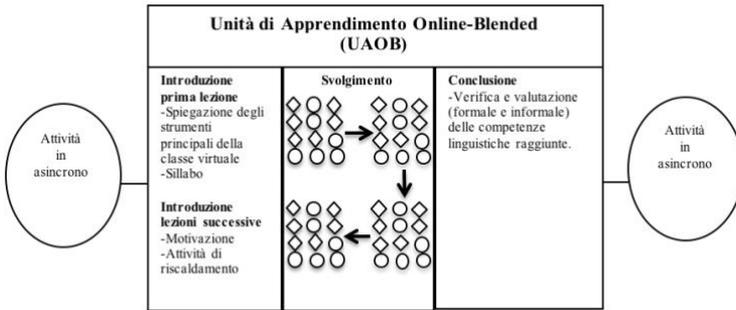


Fig. 2 Mette in evidenza come diverse Unità Minime di Apprendimento Online-Blended (UMAOB) formano un' Unità di Apprendimento Online-Blended (UAOB).

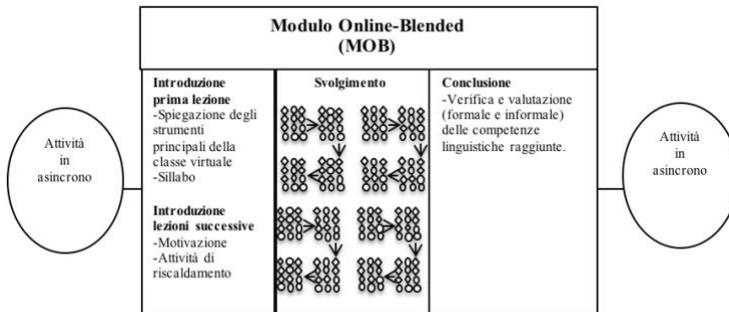


Fig. 3 Mette in evidenza come diverse Unità di Apprendimento Online-Blended (UAOB) formano un Modulo Online-Blended (MOB).

ENDNOTES

- ¹ Si considerano le quattro istituzioni in cui l'autore ha insegnato italiano e ha potuto sperimentare l'insegnamento online in asincrono come sostituto dei compiti online. Queste sono Fordham University, St. Johns University, Wagner College e Borough of Manhattan Community College - CUNY
- ² Sito indicante il corso proposto da Weber State University (Foreign Languages Online Methods Course – FRLANG 4500 or 6500). <http://www.weber.edu/ForeignLanguages/Onlinemethods.html>. Inoltre, la mancanza di formazione specifica è estesa anche per gli insegnanti a livello K-12, ma in questo lavoro ci si occupa primariamente di insegnamento e apprendimento della lingua italiana a livello universitario.
- ³ Trenta minuti mensili non sono sufficienti, per tale ragione *Rosetta Stone* stessa propone l'acquisto di altri incontri aggiuntivi con il tutor. Ovviamente, si entra in un ambito di marketing ben diverso dallo scopo di questo saggio.
- ⁴ Nel caso dell'Italia questo limite risulta ancora più importante se si considera che il decreto legislativo 626/94 in materia prevede un massimo di due ore consecutive di lavoro al terminale prima di una pausa obbligatoria di quindici minuti.
- ⁵ Con l'aumentare del livello di lingua è possibile adottare altri modi di registrazione come per esempio *Photobooth* utilizzabile nei computer prodotti dalla Apple.
- ⁶ Agli studenti era stato spiegato che l'attività serviva per imparare a fare descrizioni in italiano. Lo studente universitario deve essere motivato all'apprendimento pertanto deve capire quale sia la funzione linguistica che si vuole sviluppare attraverso un'attività.
- ⁷ Bisogna precisare che nei corsi di lingua impartiti da università americane spesso il *teaching assistant* è il docente del corso e quindi ha piena responsabilità del corso che insegna.
- ⁸ Si segnala tra i più recenti lavori sugli usi didattici dei *social networks* riguardante l'italiano: *Guida alla Formazione del Docente di Lingue all'Uso delle TIC* a cura di Ivana Fratter e Isabella Jafrancesco.
- ⁹ Le classi virtuali attualmente disponibili sono varie. Molte sono simili tra loro ma si distinguono per essere gratuite o a pagamento. Alcune hanno bisogno di scaricare un software per avere accesso mentre altre sono accessibili online. In questo articolo per motivi di spazio non ci si può soffermare sull'analisi di queste classi virtuali però possiamo elencare gli strumenti necessari che una classe virtuale per insegnare una lingua straniera online deve avere: Webcam, whiteboard, capacità di caricare file, navigare in rete, e *breakout rooms*.

OPERE CITATE

“ACTLF/CAEP Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers.” American Council on the Teaching of Foreign Languages, Council for the Accreditation of Educator Preparation, 2015. https://www.actfl.org/sites/default/files/CAEP/ACTFLCAEPStandards2013_v2015.pdf. Accessed 12 Feb. 2018.

- Allen, Elaine, and Seaman, Jeff. "Babson Study: Distance Education Enrollement Growth Continues." *Online Learning Consortium Website*, 9 Feb. 2016. https://onlinelearningconsortium.org/news_item/babson-study-distance-education-enrollment-growth-continues-2/. Accessed 3 May 2016.
- Anderson, Terri et al. "Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Context." *Journal of Asynchronous Learning*, vol. 5, n. 2, 2001, pp. 1-17.
- A Traduire*. Atraduire.com, 2000-2018. Accessed 21 June 2018.
- Avanti! Beginning Italian*. By Janice Aski and Diane Musumeci, 3rd ed., McGraw Hill, 2014.
- Balboni, Paolo Ernesto. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società*, UTET, 2002.
- . *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET, 2011.
- Blake, Robert. "Best Practices in Online Learning: Is It for Everyone?" *Hybrid Language Teaching and Learning: Exploring Theoretical, Pedagogical and Curricular*, edited by Rubio Fernando, Joshua J. Thoms, Heinle Cengage Learning, 2012, pp. 10-26.
- Chapelle, Carol A. "The Relationship Between Second Language Acquisition Theory and Computer Assisted Language Learning." *Special Issue of The Modern Language Journal*, vol. 93, 2009, pp. 741-53.
- Chen, Nian-Shing, et al. "A Model for Synchronous Learning using the Internet." *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 42, n. 2, 2005, pp. 181-94.
- Decreto legislativo 626/94. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, Governo Italiano, no. 265, Supplemento Ordinario no. 141, 12 Nov. 1994.
- Diadori, Pierangela, a cura di. *Insegnare italiano a stranieri*. Le Monnier, 2001. Print.
- . "Quali modelli operativi per l'italiano L2? L'unità di lavoro." *La DITALS risponde 6*, A cura di Pierangela Diadori, Guerra Edizioni, 2009, pp.103-12.
- Diadori, Pierangela et al. *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra Edizioni, 2009.
- "Foreign Language Online Methods Course (FRLANG 4500 or 6500)." Dr. Teresa Bell and Dr. June Phillips, Weber University, Lindquist College of Arts & Humanities, Department of Foreign Languages. <https://www.weber.edu/ForeignLanguages/Onlinemethods.html>. Accessed 21 June 2018.

- Forvo. Forvo Media, 2008. www.forvo.com. Accessed 21 June 2018.
- Fotobabble. Fotobabble Inc., 2012. www.fotobabble.com. Accessed 21 June 2018.
- Fratter, Ivana, e Elisabetta Jafrancesco. *Guida alla formazione del docente di lingue all'uso delle TIC: Le lingue straniere e l'italiano L2*. Aracne, 2014.
- Knipe, Damian, and Maria Lee. "The Quality of Teaching and Learning via Videoconferencing." *British Journal of Educational Technology*, vol. 33, no. 3, 2002, pp. 301-11.
- Krashen, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. 1st ed., Pergamon Press Inc., 1982.
- mYngle. mYngle, 2007-2018. www.myngle.com. Accessed 21 June 2018.
- Prego! An Invitation to Italian*. By Grazziana Lazzarino, 8th ed., McGraw Hill, 2012.
- Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione*. Consiglio D'Europa, tradotto di Daniela Bertocchi e Franca Quartapelle, La Nuova Italia, 2002. *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press, 2001.
- Rosetta Stone. Rosetta Stone Ltd., 1999-2018. www.rosettastone.com/. Accessed 21 June 2018.
- Rubio, Fernando, and Joshua J. Thomas, editors. *Hybrid Language Teaching and Learning: Exploring Theoretical, Pedagogical and Curricular Issues*. Heinle Cengage Learning, 2013.
- Working Safely with Video Display Terminals (VDT)*. United States, Department of Labor, Occupational Safety and Health Administration, OSHA no. 3092, 1997.