



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
FIRENZE

DOTTORATO DI RICERCA IN  
Filologia, Letteratura italiana, Linguistica

CICLO XXX

COORDINATORE Prof.ssa Donatella Coppini

Gestione dei corsi di lingua  
e-learning e m-learning

Settore Scientifico Disciplinare L-LIN/02

**Dottorando**

Dott.ssa Pederzoli Laura

**Tutore**

Prof. Borello Enrico  
Prof.ssa Marchese Maria

Anni 2014/2017



# Indice

	Introduzione	V
Capitolo 1	Pregi e difetti dei corsi di lingua online	1
1.1	Il consumo delle glottotecnologie	1
1.2	Obiettivi dell'indagine	3
1.3	Campo d'indagine	4
1.4	Come insegnare le lingue online?	5
1.5	Conclusioni e propositi per migliorare	15
Capitolo 2	Glottodidattica e glottotecnologie	17
2.1	Dalla trasmissione del sapere all'istruzione programmata	17
2.2	Dalla didattica laboratoriale al Web	18
2.3	La condivisione del sapere e la didattica online	23
2.4	Auto-apprendimento e auto-gestione	27
2.5	Eclettismo della glottodidattica online	30
2.6	Comunicazione visiva per la didattica	33
2.7	Progettazione multimediale per la didattica	36
2.8	Mappe cognitive e didattica	42
2.9	Strategie didattiche per l'e-learning	43
2.10	Mobile learning e microlearning	48
2.11	Adaptive learning: motivare lo studente in base alle sue esigenze	51
2.12	Blended learning e flipped classroom	54
2.13	Conclusioni e suggerimenti	56
Capitolo 3	Veicolare gli aspetti culturali	59
3.1	La competenza comunicativa e interculturale	59
3.2	La comunicazione interculturale attraverso i video	63
3.3	RAI Italiano: competenze linguistiche e orientamento civico	70
3.3.1	La didattica dell'italiano tramite la televisione pubblica in Italia	70
3.3.2	Il Grande Portale della Lingua Italiana	75
3.3.3	Il progetto	77
3.3.4	Impariamo l'italiano	78
3.3.5	Naviga nell'italiano	82
3.3.6	Cultura civica e vita civile	82
3.3.7	Iniziative territoriali	83

3.4	Lesson plan di RAI Scuola	83
3.5	Quale futuro per il duopolio televisione e apprendimento?	84
3.6	Gestione della multiculturalità: il caso di Club Med Training	85
3.6.1	Il diversity management	85
3.6.2	Il metodo Skilla di Amicucci Formazione	86
3.6.3	Il Modello Dinamico della Sensibilità Interculturale di Bennett	87
3.6.4	Club Med Training	90
3.6.5	Favorire l'interculturalità	91
3.6.6	Relazionarsi con le altre culture	92
3.7	Conclusioni e suggerimenti	95
<b>Capitolo 4</b>	<b>Videoscrittura, dislessia e lingue straniere</b>	<b>99</b>
4.1	Perché è difficile leggere un testo	99
4.2	Strumenti compensativi: un aiuto inclusivo	104
4.3	Accessibilità e Usabilità: soddisfare le esigenze di tutti	108
4.4	Content design: favorire la comprensione delle informazioni	110
4.5	Accessibilità glottodidattica: gli aspetti grafico-stilistici	113
4.6	La scelta del font e la visibilità del testo	115
4.7	TestMe: un font progettato anche per i DSA	119
4.8	PickEditor: gestire la videoscrittura in modo inclusivo	120
4.9	Conclusioni e suggerimenti	123
<b>Capitolo 5</b>	<b>Misurare la performance dei corsi di lingua on line e su app</b>	<b>125</b>
5.1	Una visione d'insieme: come nasce la Certificazione Matrice DUMAS®	125
5.2	Come misurare la performance dei corsi di lingue on line e su app con la Certificazione Matrice DUMAS®	127
5.3	Conformità dei corsi e-learning goFLUENT alla Certificazione Matrice DUMAS®	131
5.3.1	Semplicità d'interazione e compatibilità per ottenere la massima autonomia	132
5.3.2	Verifica delle competenze per creare un clima favorevole all'apprendimento	135
5.3.3	Contenuti e obiettivi adeguati ai bisogni di apprendimento	136
5.3.4	Partecipanti e strumenti per l'autoapprendimento e la progettazione comune	139
5.4	Conclusioni e suggerimenti	142
	<b>Conclusioni</b>	<b>145</b>
	<b>Ringraziamenti</b>	<b>149</b>

<b>Bibliografia</b>	<b>151</b>
Riferimenti bibliografici	151
Riferimenti sitografici	154



## Introduzione

Come migliorare la gestione dei corsi di lingua *e-learning* e *m-learning*? Questa domanda, da cui trae ispirazione il titolo della tesi, nasce dalla mia attività di docenza a contratto (L-LIN/02) e di *tutor* (per la gestione della didattica frontale e a distanza) presso l'Università di Firenze, dal 2007 al 2015 ma anche dalla mia esperienza decennale come *web* e *visual designer*. La mia ricerca di dottorato, dunque, consiste in un lavoro di analisi sul campo da cui ho tratto i fattori individuati come più importanti (e che siano il meno possibile soggetti a rapida obsolescenza) da fornire come indicazioni a chi gestisce tali corsi. Mi rivolgo, principalmente, agli insegnanti di lingua che lavorano in corsi *e-learning* e *m-learning* indirizzati agli adulti (ma anche agli *instructional designer* che intendono progettare corsi del genere).

Il primo capitolo, “Pregi e difetti dei corsi di lingua on line”, introduce lo stato dell'arte sull'argomento prendendo spunto da un'analisi che ho condotto nel 2012, sul consumo delle glottotecnologie, con l'ausilio degli studenti dell'Università di Firenze. L'indagine prosegue con un sondaggio costruito *ad hoc* - durante il dottorato - dal titolo “Come insegni le lingue on line?”, diffuso *on line* nel 2016 e destinato agli insegnanti e ai *tutor* di lingua straniera dei più noti corsi *on line*, *blended* o in forma di *app*. Dai risultati di entrambe le ricerche, sono emerse alcune problematiche che sono riassumibili in quattro domande. Pertanto, nei capitoli successivi ho cercato di rispondere a ciascuna di esse, analizzando quei corsi che hanno provato a trovare delle soluzioni, contattandone direttamente dirigenti e progettisti. Ogni capitolo si chiude con un paragrafo intitolato “Conclusioni e suggerimenti” che tenta di dare una risposta alla domanda posta all'inizio del capitolo e fornisce delle indicazioni pratiche per gli insegnanti.

Il secondo capitolo, dal titolo “Glottodidattica e glottotecnologie”, si pone la domanda “quali approcci, metodi e strategie glottodidattiche si adattano meglio ai corsi di lingua on line e su app per erogare i contenuti in base a motivazione, competenze ed esigenze dello studente?”. Ripercorre l'evoluzione della didattica

delle lingue, nel suo rapporto con l'utilizzo delle tecnologie, dagli anni Trenta del secolo scorso, giungendo fino alle strategie applicate alla didattica a distanza, alle teorie legate alla progettazione multimediale per la didattica, al mutato ruolo dell'insegnante e dell'allievo ma anche ai nuovi obiettivi di insegnamento e apprendimento. Il tutto con esempi pratici ripresi dai più diffusi corsi di lingua erogati tramite sito *web* e *app* (fra cui Babbel, Busuu, Duolingo e MosaLingua).

Il terzo capitolo, "Veicolare gli aspetti culturali", parte dalla domanda "come creare contenuti che tengano conto degli aspetti culturali della lingua target?". Dapprima, definisce cosa si intenda per *competenza comunicativa e interculturale* e, poi, come e con quali strumenti sia possibile osservare meglio alcuni punti comuni a ogni cultura e civiltà. Centrali risultano le analisi delle piattaforme Rai Italiano e Club Med Training (del noto Club Méditerranée).

Il quarto capitolo, "Videoscrittura, dislessia e lingue straniere", prende spunto dal quesito "come gestire la videoscrittura in modo inclusivo per favorire l'apprendimento delle lingue nei soggetti con dislessia?". Esamina come gli strumenti compensativi e le norme di accessibilità e di usabilità possano essere utilizzati per migliorare l'inclusione e come il *content design* possa favorire la comprensione delle informazioni. Poi, si concentra, sugli aspetti grafico-stilistici del testo e, in particolare, sulla scelta del *font* e la visibilità del testo. Infine, illustra la piattaforma *on line* PickEditor.

Il quinto capitolo, "Misurare la performance dei corsi di lingua on line e app", si propone di rispondere alla domanda "come riconoscere un buon corso di lingua *e-learning* o *m-learning*?". Descrive il lavoro di analisi dei corsi goFLUENT per il rilascio della Certificazione Matrice DUMAS®, da me ideata per valutare la potenzialità di successo di corsi di lingua *on line* e *app*, attestandone la *performance*.

Infine, nelle "Conclusioni" si fa il punto della situazione rispondendo ad un'ultima domanda: "come gestire efficacemente un corso di lingua *e-learning* o *m-learning*?".

# Capitolo 1

## Pregi e difetti dei corsi di lingua on line

### 1.1 *Il consumo delle glottotecnologie*

Nel 2012, ho condotto un'analisi sul consumo culturale delle glottotecnologie (Pederzoli, 2013: 221-243) - ovvero le tecnologie sfruttate dalla didattica delle lingue (cfr. cap. 2) - con l'ausilio di 323 studenti dell'Università di Firenze delle classi di "Teoria e tecnica delle comunicazioni di massa" e di "Mercato delle lingue e consumo della comunicazione". Utilizzando i punti della Certificazione Matrice DUMAS® (cfr. cap. 5), hanno esaminato, ciascuno, un *sito web* o una *mobile app* che riguardava corsi di lingua, turismo culturale, intercultura e apprendimento delle lingue (anche italiano per stranieri) rivolti anche ad anziani, a bambini (con particolare attenzione al settore edutainment) e diversamente abili.

La maggior parte dei siti e delle *app* analizzate non comunicano agli utenti il grado di competenza digitale e di competenza della lingua dei soggetti erogatori né quello necessario agli utenti per seguire il corso, magari effettuando un *test* auto-valutativo. È in crescita l'attenzione alla risoluzione di eventuali problemi di intercultura fra i soggetti coinvolti ma sarebbe utile dare agli iscritti più informazioni comparative fra la cultura dell'allievo e quella della lingua straniera. Non diminuisce l'attenzione verso il rispetto di regole nazionali o internazionali come la *netiquette*, la *privacy* ed altre *policy* per evitare utilizzi scorretti del mezzo, come l'uso di terminologie volgari, razziste, sessiste, diffamanti o il *cyberbullismo*.

Nei siti presi in esame, vi sono dati insufficienti o appena sufficienti sulla loro progettazione e sull'adozione di norme internazionali per migliorare la consultazione, la condivisione, la convergenza e l'interoperabilità tecnologica, inoltre, non riportano alcun logo di accessibilità tecnica/teorica/automatica del codice. E, quando vi sono menzioni a queste certificazioni, non sempre corrispondono al vero. Ciò influisce non solo sulla indicizzazione del sito - spesso trascurata - ma sull'accesso all'informazione in esso contenuta per persone con disabilità o per chi dispone di strumenti *hardware* e *software* obsoleti.

Discreta la condivisione, anche se nella maggior parte dei casi non

c'è un moderatore ma sono gli stessi utenti/studenti ad aiutare gli altri iscritti facendo anche da insegnanti. In certi casi, per stimolare l'apprendimento, è permessa, oltre alla condivisione delle nozioni acquisite, anche quella di esperienze personali tramite fotografie, video, *podcast*, testimonianze, suggerimenti e diari di viaggio, sia in differita sia in tempo reale con gli altri partecipanti. Molti studenti hanno apprezzato tale possibilità trovandola stimolante per lo studio e incoraggiante nei casi di turismo culturale o di scambi interculturali con l'estero. Molto gradita è anche l'opportunità di *chattare* (in modalità sia scritta che orale) con altri iscritti che hanno come madrelingua la lingua che si sta studiando, per esercitarsi concretamente in maniera meno astratta purché vi sia la possibilità di selezionare gli utenti con cui confrontarsi e chiedere una supervisione da parte di esperti sui contenuti elaborati.

Appena sufficiente risulta la collaborazione fra partecipanti al corso: scarseggiano lo scambio di informazioni e i file personalizzati, la collaborazione ad un progetto per le lingue, oppure servizi di realtà aumentata che permetterebbero, con la geolocalizzazione, di mettersi in contatto con esperti o altri visitatori in zona e che potrebbero suggerire informazioni utili o opinioni. Trascurato risulta anche l'aspetto del *copyright* o del *copyleft* o di altre norme nazionali ed internazionali per la protezione del diritto d'autore.

I siti o le *app* analizzati non dichiarano gli strumenti che supportano l'amministrazione del corso. In seguito all'analisi, sarebbe da migliorare anche la comunicazione agli utenti degli strumenti necessari alla navigazione. Per esempio: il sistema operativo, la tipologia di connessione alla rete, la velocità di connessione alla rete, la compatibilità con altri dispositivi mobili. Non si specifica: se per la fruizione del corso sia necessaria una iscrizione o se occorra aprire *account* su *social network*, mondi virtuali o *instant messaging*; se per scaricare contenuti (file .pdf, videolezioni ecc.) sia sempre necessaria la connessione ad Internet o se alcuni contenuti siano fruibili anche *offline* o da postazione mobile.

La didattica *on line* soffre ancora di carenze dovute soprattutto al fatto che non si riescono a veicolare adeguatamente i contenuti per mancanza di dimestichezza con le nuove tecnologie. Occorrono più capacità: di sintesi e di titolazione, per spiegare con immediatezza e semplicità (evitando, quindi, espressioni sofisticate, termini tecnici, sigle o abbreviazioni, slang o cambi di lingua senza dare definizioni appropriate); di tracciare il percorso dell'utente, aiutandolo a tornare alle sezioni precedenti; di migliorare la reperibilità delle

informazioni. È indispensabile semplificare - per il *template* o il *touch screen* - con segni grafici riconoscibili in tutto il mondo, evitando fraintendimenti. Esiste una codificazione internazionale dei segni grafici che ha sviluppato un vero e proprio linguaggio non verbale autonomo e ormai riconosciuto ovunque. Con la diffusione planetaria delle comunicazioni, è da considerare l'interpretazione interculturale che un logo, una icona o un sito *web* possono subire da parte dei propri utenti in una società che è sempre più multiculturale. Le icone per i *computer* e il mondo digitale sono state progettate per far passare il messaggio senza distorsioni.

L'analisi ha rivelato, infine, che non si riportano mai i loghi di usabilità. Ciò significa che il *design* del sito o della *app* non è centrato sull'utente o, comunque, non è stato verificato. Quindi, non considera la vasta gamma di disabilità tra cui quella visiva, uditiva, fisica, del parlato, cognitiva, linguistica, dell'apprendimento o le disabilità neurologiche o l'invecchiamento. Non si dichiara neanche se siano state eseguite analisi, da esperti o da utenti del sito, per verificare la facilità d'uso e l'*user experience* dei partecipanti come linee guida, *eye tracking*, *cognitive walkthrough*, *thinking aloud*, interviste e questionari, *web survey*.

## 1.2. Obiettivi dell'indagine

Dall'indagine sopra riportata, è risultato che la maggior parte di siti e *app* per l'apprendimento delle lingue cura gli aspetti estetici, ludici e di condivisione del proprio corso *on line*, ha interesse per gli aspetti interculturali ma pone scarsa attenzione sugli aspetti che favoriscono l'inclusione.

Ad esempio, gli aspetti comunicativi e interculturali - meno certificabili e che difficilmente si possono insegnare - sono solitamente acquisiti in modo non formale e informale ma la loro conoscenza determina nell'apprendente una competenza che va al di là di quella puramente linguistica. Tali aspetti non sono ben espressi o approfonditi dalla maggior parte di siti *web* e *mobile app* ma possono essere veicolati anche da altri *media* e integrati in essi.

Da febbraio a settembre 2016, ho diffuso *on line* un sondaggio costruito *ad hoc* dal titolo "Come insegna le lingue on line?" rivolto, questa volta, non agli studenti bensì agli insegnanti e ai *tutor* di lingua straniera che insegnano tramite corsi *on line*, *blended* o su *app*.

L'obiettivo dell'indagine è stato di comprendere non solo quali

strumenti sono generalmente messi a disposizione dai corsi di lingua a distanza ma, in particolar modo, quale utilizzo ne facciano gli insegnanti e quali riscontri ricevano dagli allievi.

### 1.3. Campo d'indagine

Ho inviato il sondaggio (in italiano e in inglese) ai seguenti corsi e istituti per le lingue:

- Deutsches Institut Florenz,
- Institut Francais de Florence,
- British Institute (FI),
- Arch. Academy smart learning (MI),
- Master in Didattica e promozione della lingua e della cultura italiane a stranieri (Ca' Foscari, Venezia),
- goFLUENT (Filippine, Canada, Inghilterra, Italia),
- Polo TRIO Pratellino (FI),
- Università degli Studi di Firenze,
- Wall Street English, British Council (RM, MI),
- A.S. Consulting srl (FI, PO),
- Live Institute (FI),
- Scuola Parola (FI),
- Lexis S.r.l. (FI),
- Spirito Italiano (FI),
- Inlingua (FI),
- E-ducation.it S.r.l (FI),
- Learn Italian Online, Language Land (LU),
- Società europea per i Servizi e la Formazione (BA),
- Centro Studi Mugello (FI).

La lingua insegnata è soprattutto l'inglese come lingua straniera; poi c'è qualche caso di italiano L2 e di tedesco. Premetto che i valori del sondaggio sono espressi in percentuale e che gli insegnanti hanno risposto dando opinioni del tutto soggettive e personali. Pertanto, non riflettono né rappresentano le istituzioni in cui insegnano attualmente ma la loro intera esperienza di insegnamento in corsi a distanza. I corsi in cui lavorano, essendo totalmente o parzialmente *on line*, sono rivolti prevalentemente agli adulti (in impresa, all'università o in altri corsi). Solo una ristretta minoranza degli intervistati - in modalità ed esclusivamente *blended learning* - nella scuola secondaria e qualcuno nella primaria (cfr. fig. 1.1).

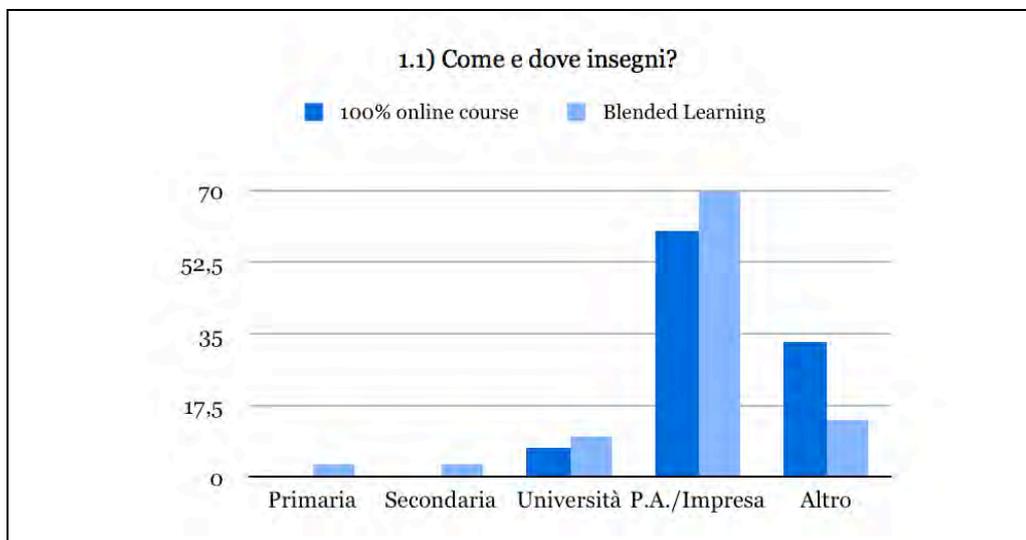


Figura 1.1

Il motivo principale per cui gli allievi studiano la lingua è per mediazione tra le lingue (73%) e per lavoro (70%), poi per formazione (53%). Solo pochissimi per uso quotidiano e viaggi all'estero (cfr. fig. 1.2).

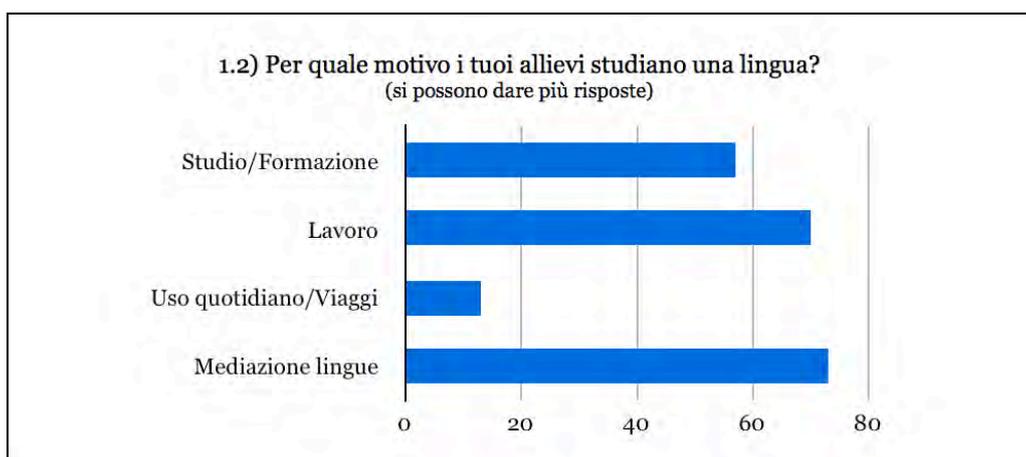


Figura 1.2

#### 1.4. Come insegnare le lingue on line?

*On line* si sviluppano decisamente bene tutte e quattro le abilità linguistiche - ascolto, lettura, parlato e scrittura - per i livelli di

contatto (A1) e di padronanza (C2) del “Common European Framework of Reference for Languages” (CEFR). In particolar modo il parlato, l’ascolto e la scrittura nel livello A1, quando si deve ancora *rompere il ghiaccio*. La lettura e la scrittura a livello C2, più che altro per aggiornarsi e tenersi in allenamento. Generalmente, chi possiede una padronanza così avanzata della lingua, usa il parlato e l’ascolto quotidianamente, o quasi, per motivi di lavoro (cfr. fig. 2).

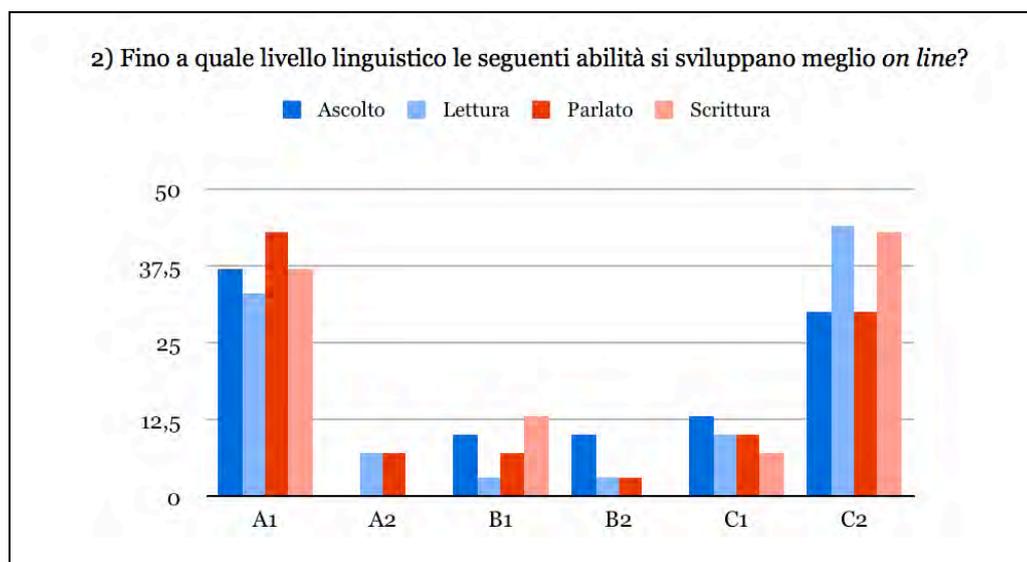


Figura 2

In tali corsi a distanza prevale la figura dell’insegnante come guida perché è l’allievo ad avere un ruolo centrale. Ciò non toglie che l’insegnante, all’occorrenza, possa avere un ruolo centrale, come accade nella lezione frontale tradizionale e che lo studente, in tali casi, abbia scarsa autonomia (cfr. fig. 3).

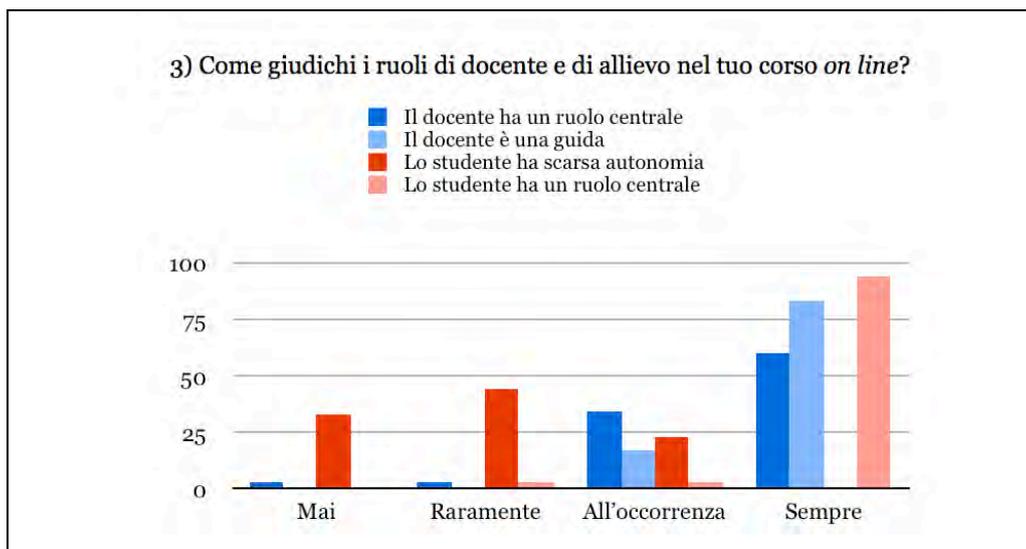


Figura 3

Le competenze che vengono fornite allo studente, in misura buona o ottima, sono principalmente linguistica (fornire nozioni, sapere la lingua) e comunicativa (fornire competenze, saper fare con la lingua). La competenza comunicativa interculturale (ossia insegnare ad osservare la cultura altrui) ha ancora ampi margini di miglioramento. Il 30% ha risposto che è “buona” la misura in cui viene fornita nel corso in cui insegna ma il 20% ha risposto “discretamente” e un altro 20% che è “insufficiente” (cfr. fig. 4).

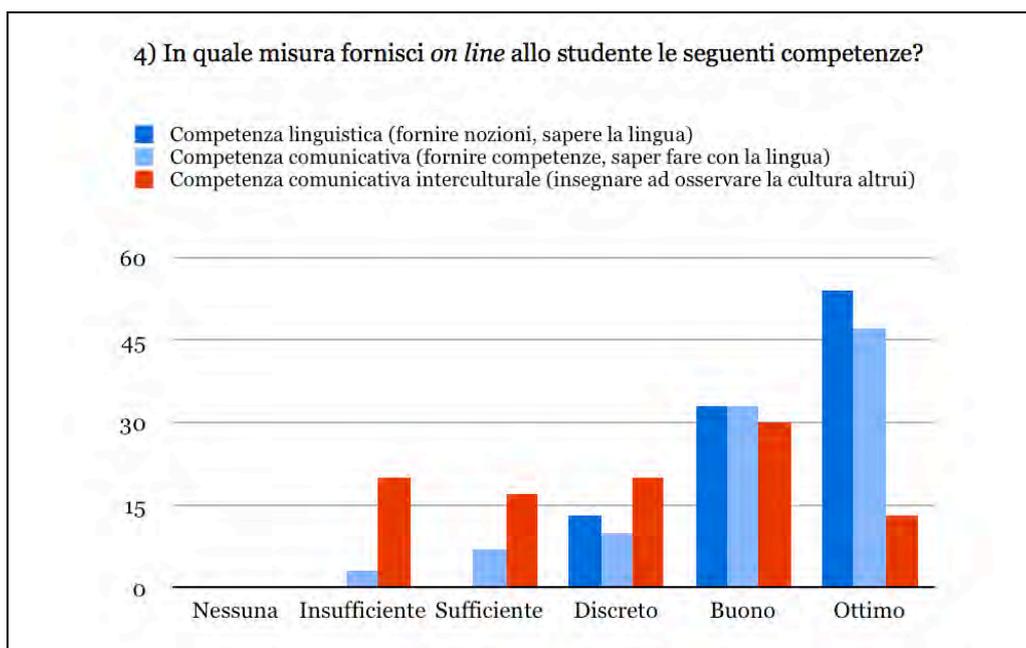


Figura 4

Gli strumenti digitali con cui si veicolano meglio i *valori culturali* sono risultati essere audiovisivi come, ad esempio, video-pillole formative, materiale televisivo, film e cartoni animati (77%). Cui seguono immediatamente telefonate e videoconferenze (57%). Al terzo posto, troviamo i *quiz* (30%), poi gli *e-book*. Successivamente, a pari merito, i mondi virtuali e i *social network*. Infine, giochi multimediali, *podcast audio* e *audio-book* (cfr. fig. 5.1).

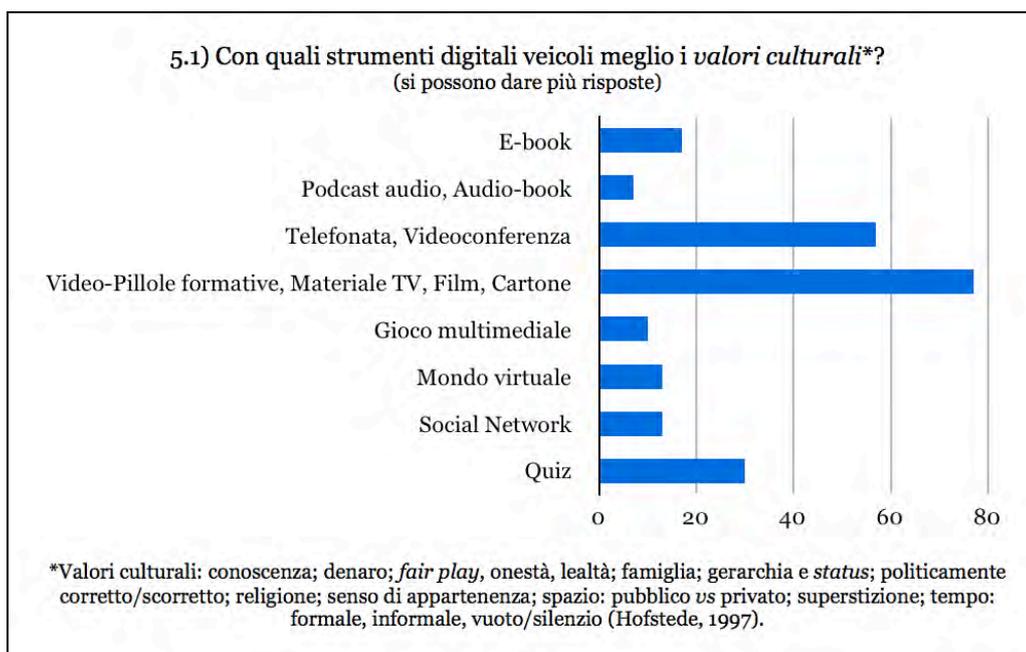


Figura 5.1

Allo stesso modo, anche i *linguaggi non verbali* si veicolano al meglio con strumenti audiovisivi (70%) con telefonate e videoconferenze (53%) e con mondi virtuali (20%). In netta minoranza tutti gli altri strumenti (cfr. fig. 5.2).

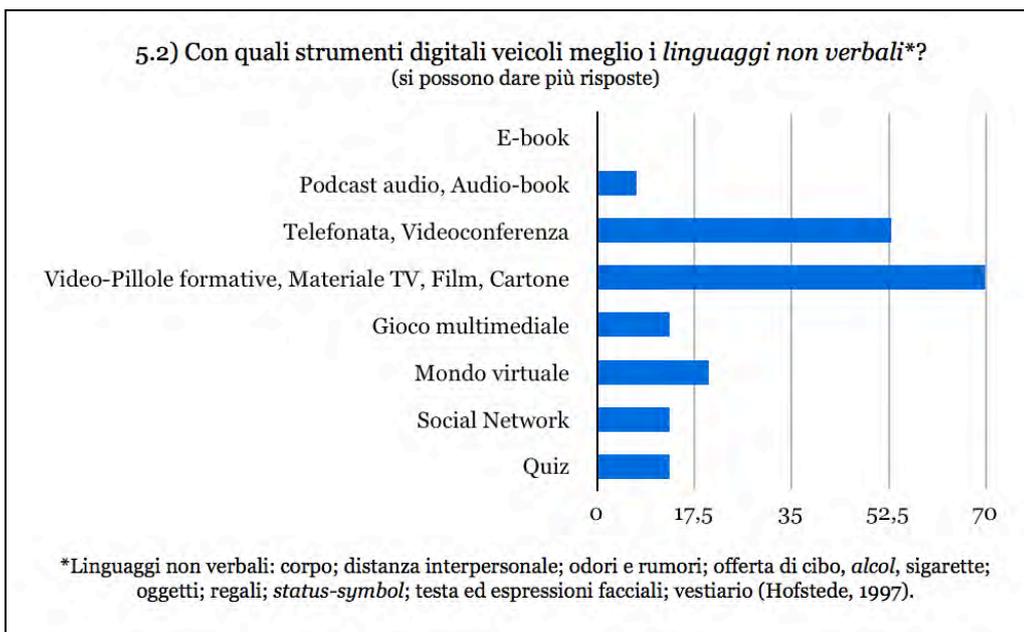


Figura 5.2

Video-pillole formative, materiale televisivo, film e cartoni animati (77%), telefonate e videoconferenze (77%) sono ideali anche per veicolare i *linguaggi verbali*. In seconda battuta, sono utili anche i *quiz* (43%), gli *e-book* (33%), i *podcast audio* e gli *audio-book* (30%) (cfr. fig. 5.3).

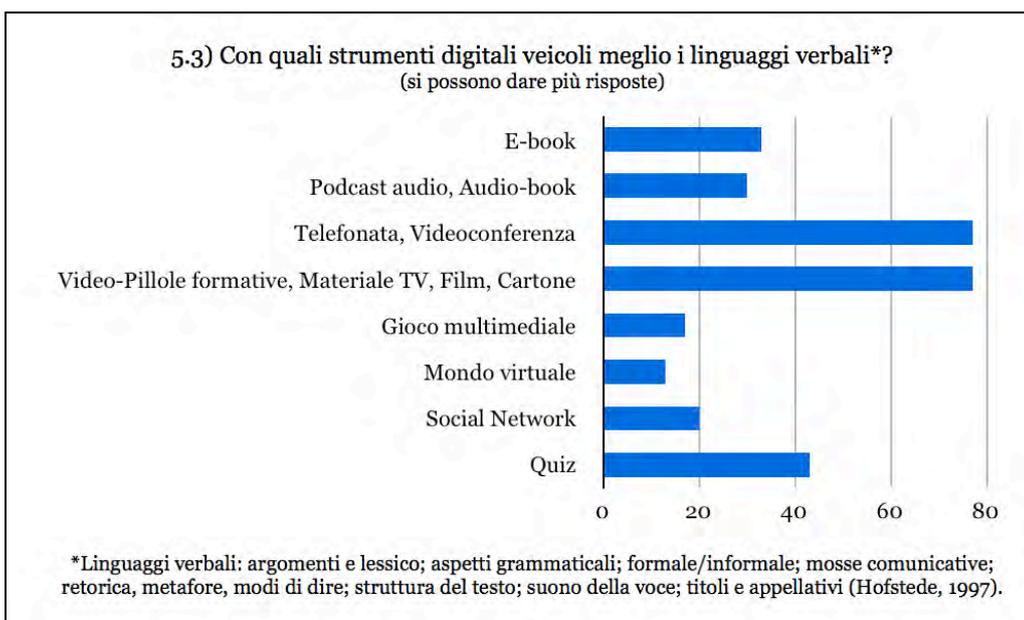


Figura 5.3

Per gli *eventi comunicativi* sono, invece, migliori di altri strumenti le telefonate e le videoconferenze (73%). Degni di nota i soliti audiovisivi (57%) e i *social network* (37%) (cfr. fig. 5.4).

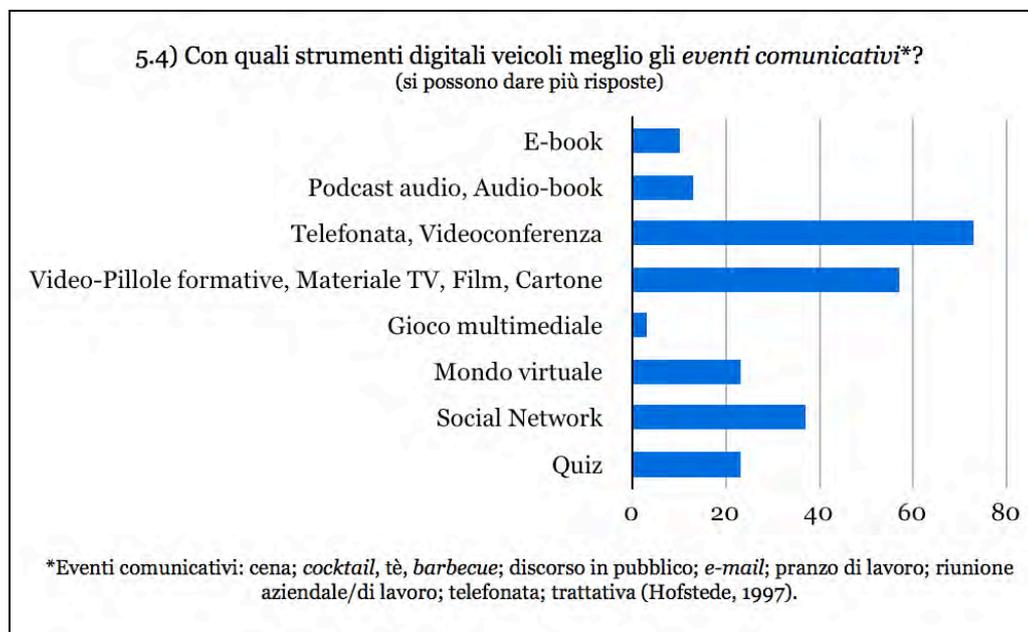


Figura 5.4

Alla domanda “Il tuo corso *on line* quanta importanza dà alle esigenze dello studente?”, nella maggior parte dei casi, gli insegnanti hanno giudicato come “ottime” le motivazioni che lo portano ad iscriversi (57%) e il livello di competenza linguistica (40%). Segue, considerata come “buona”, l’importanza data ai percorsi programmati di apprendimento e di verifica (43%) e agli aspetti storici e culturali del paese di cui si studia la lingua (33%). “Discreto” il livello di competenza digitale (46%) e la tipologia di intelligenza (30%) (cfr. fig. 6).

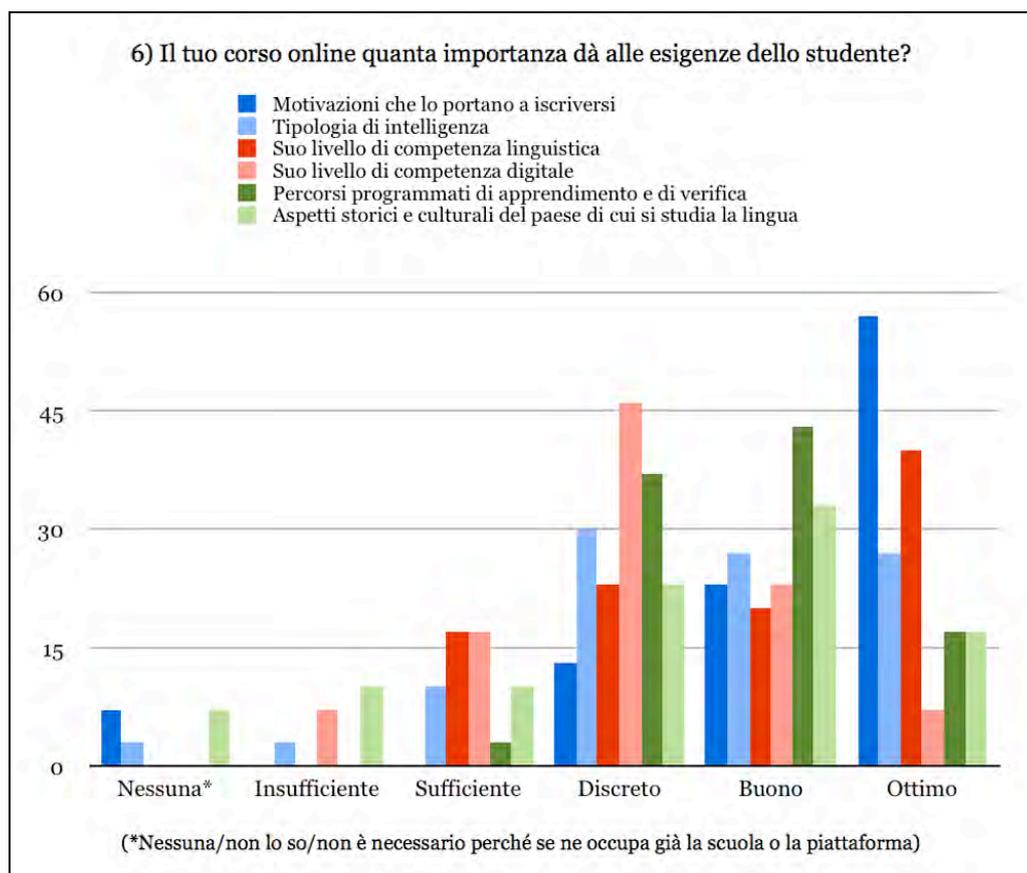


Figura 6

Segue una sezione del sondaggio riservata a coloro che hanno avuto l'opportunità di insegnare ad allievi con Handicap (H), con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), con Disturbi Evolutivi Specifici (DES) o con Bisogni Educativi Specifici temporanei (BESt).

Gli strumenti digitali più adatti a tutte e quattro queste categorie di studenti sono risultati essere le video-pillole formative, il materiale televisivo, i film o i cartoni animati (H 70%, DSA 63%, DES 70%, BESt 63%) e, in ogni caso, la possibilità di registrare e/o scaricare le lezioni e avere più tempo per rispondere (H 63%, DSA 70%, DES 63%, BESt 70%).

Seguono altri due strumenti, utili per tutti: mappe concettuali, *flashcard* educative, presentazioni (H 57%, DSA 57%, DES 50%, BESt 57%) e telefonata, videoconferenza (H 57%, DSA 53%, DES 40%, BESt 53%).

Degni di nota e utili per gli allievi con Disturbi Evolutivi Specifici, anche i fumetti *on line*, gli *e-book* (43%), il mondo virtuale e il gioco multimediale (43%).

Gli strumenti meno utilizzati risultano essere *chat scritta*, *wiki* e *podcast audio*, *audio-book* anche se sono maggiormente sfruttati per

gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento e con Bisogni Educativi Specifici temporanei (cfr. figg. 7.1-7.4).

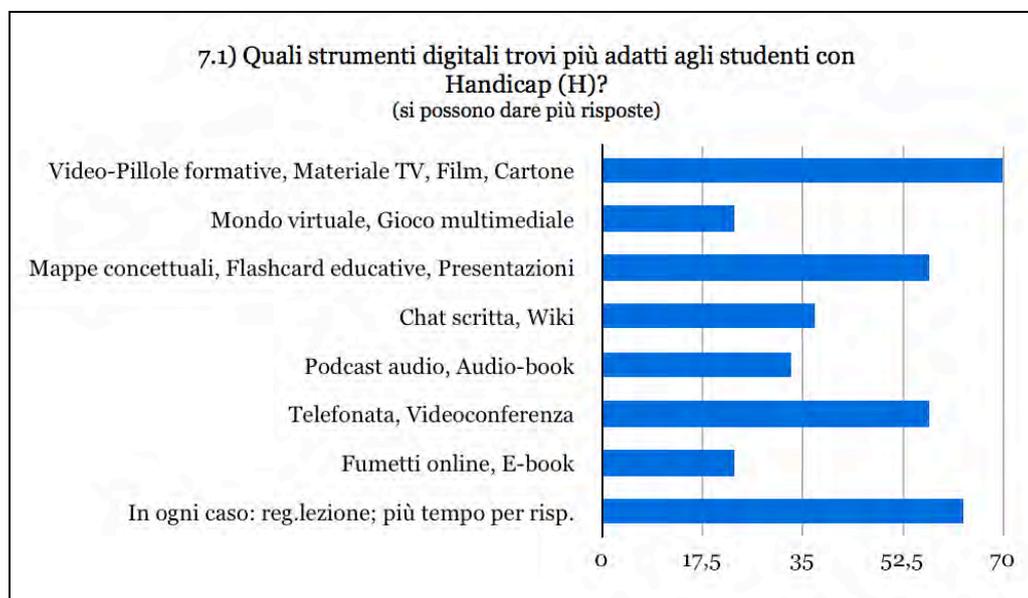


Figura 7.1

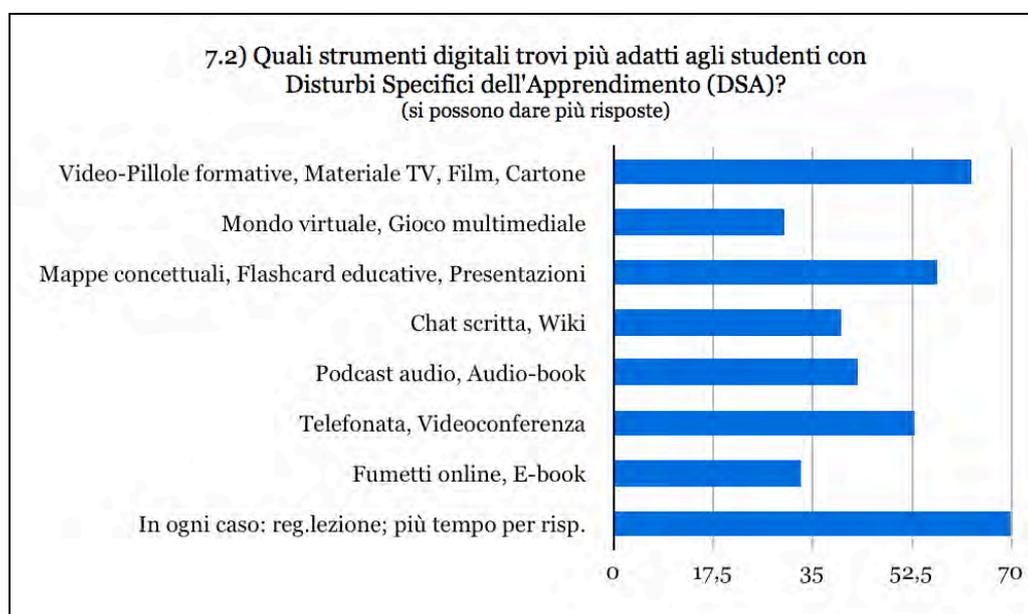


Figura 7.2

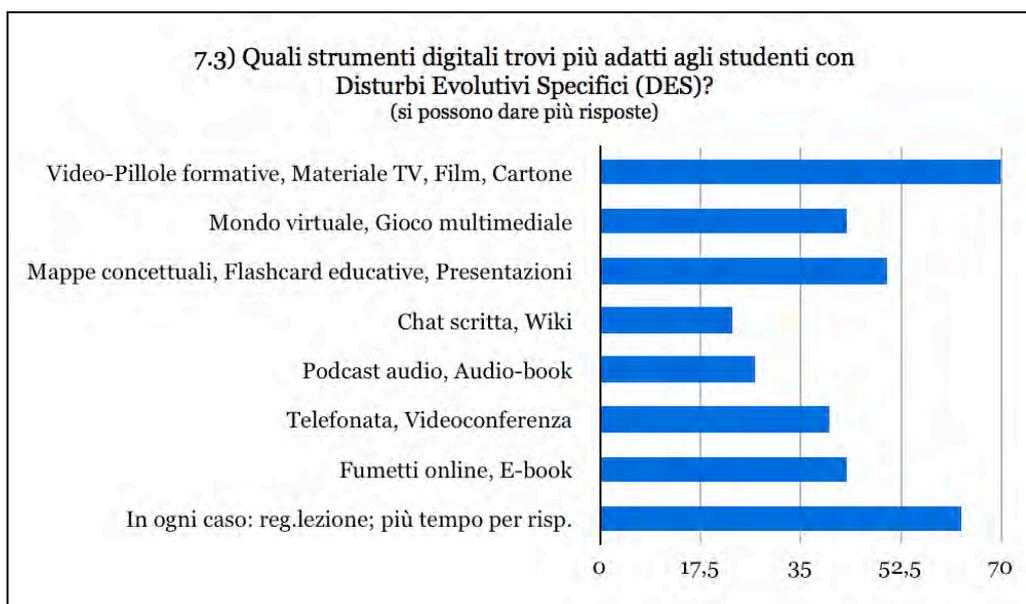


Figura 7.3

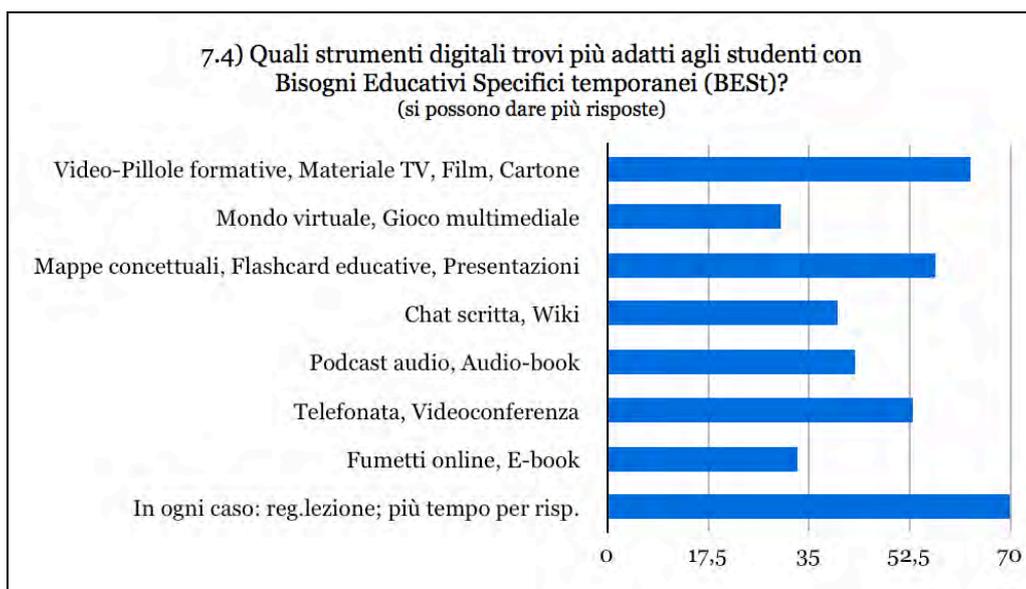


Figura 7.4

Gli strumenti usati più spesso per verificare il grado di apprendimento sono la telefonata (60%) oppure il *test* e il *quiz* (60%). Questi ultimi sono utilizzati anche ciclicamente, insieme alla *chat* scritta (30%). A tutti gli altri (webquest, digital storytelling, e-mail, giochi multimediali, wiki, videoconferenza, project work di gruppo, social network) si ricorre solo all'occorrenza, raramente o, nella maggior parte dei casi, mai. Questo non significa che non siano utili ma solo che non vengono adoperati dagli insegnanti per le

verifiche. Spesso e volentieri sono impiegati per le fasi di apprendimento o di allenamento, individuale o di gruppo (cfr. fig. 8).

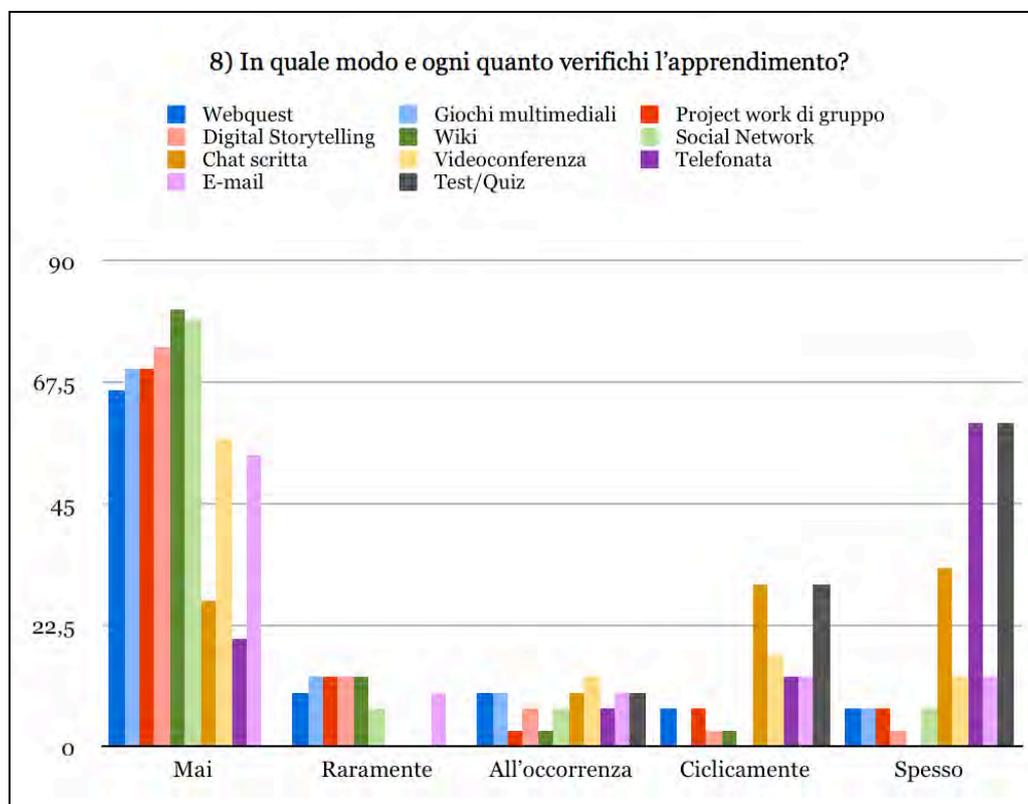


Figura 8

Per quanto riguarda la piattaforma che supporta il corso, la maggior parte degli insegnanti giudica ottima l'importanza da essa data alla chiarezza nella protezione del diritto d'autore (60%), cui seguono, con pochissimo scarto, i contenuti adeguati al mezzo utilizzato (57%), poi la cura delle fasce più sensibili e dei diversamente abili (40%) e, infine, la progettazione della grafica per evitare fraintendimenti interculturali (33%) (cfr. fig. 9).

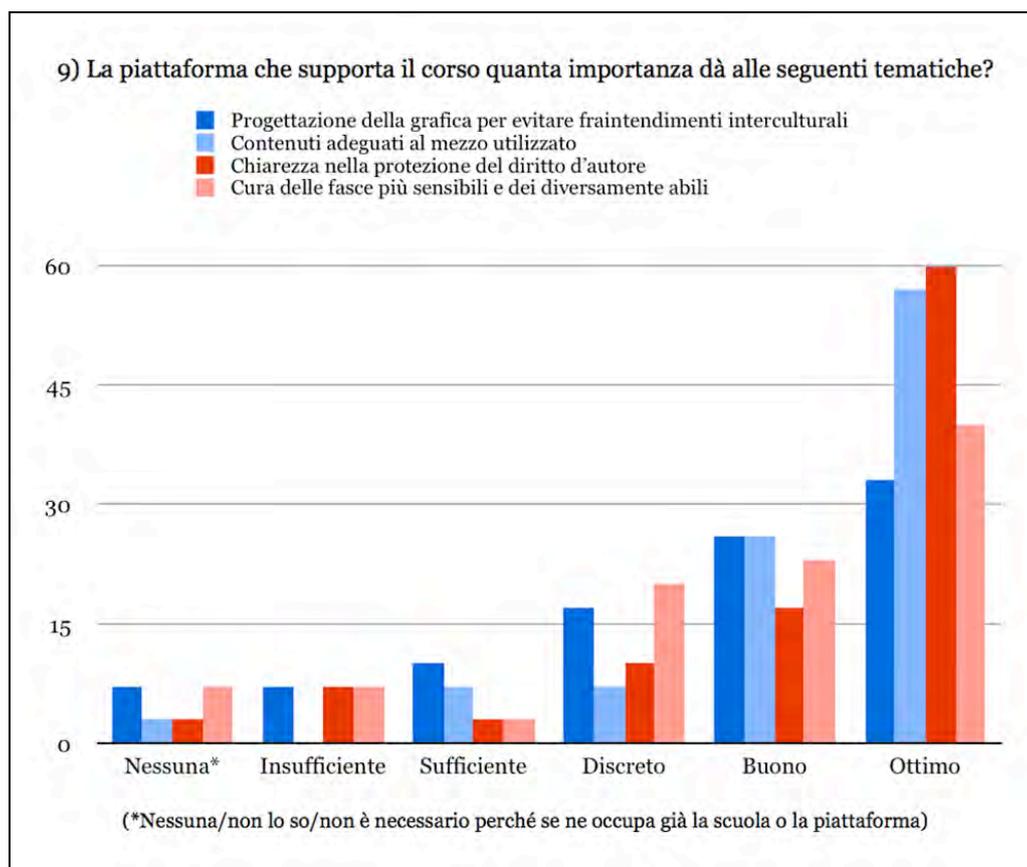


Figura 9

### 1.5. Conclusioni e propositi per migliorare

Dal 2012 al 2016, ossia nel tempo trascorso fra le mie due indagini, sono cambiate alcune cose. Non tutti i siti e le *app* analizzati nel 2012 hanno resistito sul mercato e ne sono nati altri. I *superstiti* hanno migliorato proprio quelle carenze individuate nella prima ricerca. Nel frattempo, aziende, scuole e università si sono attrezzate per rispondere meglio alle esigenze di studenti e insegnanti. Le innovazioni tecnologiche sono incessanti e la migliorata diffusione degli strumenti digitali ha permesso il loro utilizzo da parte di un maggior numero di persone. Tuttavia, sono ancora tanti gli aspetti da considerare, soprattutto come sfruttare le possibilità a disposizione, come adattare i contenuti già esistenti e gestire al meglio l'intero corso.

Alla fine di quest'ultimo sondaggio, ritengo che siano stati confermati alcuni risultati della precedente indagine. Ovvero, c'è ancora da lavorare per migliorare la comunicabilità, la progettazione e la gestione di taluni aspetti:

1. l'erogazione di materiali dovrebbe considerare gli aspetti motivazionali e le competenze dell'utente;
2. andrebbero creati contenuti che tengano conto degli aspetti culturali della lingua che l'utente vuole imparare;
3. posta più attenzione sugli aspetti che favoriscono l'inclusione.

Premetto che mi occuperò di corsi di lingua rivolti ad adulti (università, aziende, liberi professionisti, utenti singoli maggiorenni), erogati con modalità *e-learning* e *m-learning* ma non di insegnamento frontale nel quale si sfruttano occasionalmente le glottotecnologie (cfr. cap. 2). Pertanto, mi sono proposta di cercare di colmare le problematiche individuate nelle due indagini appena descritte, analizzando i corsi che hanno dato importanza a questi aspetti e provando a dare una risposta alle seguenti domande:

- quali approcci, metodi e strategie glottodidattiche si adattano meglio ai corsi di lingua *on line* e su *app* per erogare i contenuti in base a motivazione, competenze ed esigenze dello studente? (Cfr. cap. 2);
- come veicolare contenuti che tengano conto degli aspetti culturali della lingua *target*? (Cfr. cap. 3);
- come gestire la videoscrittura in modo inclusivo per favorire l'apprendimento delle lingue nei soggetti con dislessia? (Cfr. cap. 4);
- come riconoscere un buon corso di lingua *e-learning* o *m-learning*? (Cfr. cap. 5).

Infine, nelle "Conclusioni", si farà il punto della situazione rispondendo al tema centrale della ricerca: come gestire efficacemente un corso di lingua *e-learning* o *m-learning*?

## Capitolo 2

### Glottodidattica e glottotecnologie

Quali approcci, metodi e strategie glottodidattiche si adattano meglio ai corsi di lingua *on line* e su *app* per erogare i contenuti in base a motivazione, competenze ed esigenze dello studente?

#### *2.1 Dalla trasmissione del sapere all'istruzione programmata*

L'evoluzione delle tecnologie - che da strumenti prevalentemente di informazione sono divenute strumenti di comunicazione - ha determinato nuovi modi di intendere la comunicazione e ha trovato applicazione in vari campi fra cui la didattica. In particolar modo, la didattica delle lingue (o glottodidattica), che ha ricercato più volte nuovi approcci e metodi che potessero migliorare sia l'insegnamento sia l'apprendimento, si è servita spesso e volentieri delle tecnologie fin dal secolo scorso. Per comprendere come, oggi, la didattica delle lingue faccia uso delle tecnologie (glottotecnologie), è necessario capirne l'evoluzione nel tempo (cfr. tab. 2.1 e 2.2).

La didattica delle lingue fino alla prima metà del Novecento è di stampo tradizionale, basata sulla trasmissione di saperi e contenuti. Ne sono un esempio il metodo grammaticale-traduttivo, il *reading method* (di approccio formalistico) e i metodi diretti fra cui il metodo Berlitz (di approccio funzionale-diretto).

La lezione è frontale. La figura centrale è l'insegnante che, dalla cattedra, insegna eseguendo azioni ripetute ciclicamente: spiega i contenuti, impartisce esercitazioni e ripetizioni per farli assimilare agli studenti, e, infine, verifica quanto essi abbiano appreso.

Lo studente, invece, ascolta ed esegue i compiti. Anche la disposizione dei banchi, rivolti verso l'insegnante e la lavagna, favorisce l'atteggiamento "passivo" degli studenti. Il tutto avviene nei tempi stabiliti dall'insegnante.

Enrico Borello (2014: 69-86) spiega, però, che negli anni Trenta-Cinquanta del Novecento Skinner, uno dei maggiori esponenti della teoria del comportamentismo, ha individuato come causa e condizione dell'apprendimento il rapporto stimolo/risposta (con

premi o punizioni) e su questo baserà i “programmi lineari”, detti anche a “risposta multipla”, sostenendo - in “The science of learning and art of teaching” del 1954 - che alle macchine per l’insegnamento occorre materiale didattico che segua una logica oltre ad un *feedback* delle conoscenze acquisite dagli studenti.

Tali programmi verranno perfezionati dallo psicologo Pressey, progettista di una macchina per apprendere che poneva domande a risposta multipla alla fine di ogni unità didattica. È la nascita dei programmi di istruzione programmata che permettono allo studente di controllare e autogestire l’apprendimento.

Dagli anni Quaranta e Cinquanta, i metodi *Army Specialized Training Program* (ASTP), audio-orale e logico strutturale per l’apprendimento delle lingue (di approccio strutturalista), pur utilizzando la didattica tradizionale, faranno anche uso di tecnologie: registratore audio a doppia pista e laboratorio linguistico per verificare, in particolar modo, l’apprendimento grammaticale e lessicale.

In questo tipo di laboratorio, la didattica comincia già a insegnare competenze e non più solo nozioni.

I programmi di Skinner e Pressey vengono migliorati da Crowder che, nel 1959, pubblica “Automatic teaching by means of intrinsic programming” - di tipo funzionalista - che consentono allo studente di superare ogni unità didattica solo rispondendo correttamente alle domande. In caso contrario, rimandano ad una spiegazione per comprendere l’errore. Successivamente, i “programmi misti”, unendo sia quelli lineari che ramificati (ovvero “intrinsic programming”), permetteranno allo studente di intraprendere percorsi alternativi a seconda degli errori commessi.

## 2.2 Dalla didattica laboratoriale al Web

Alla fine degli anni Sessanta dello scorso secolo, gli studi di glottodidattica si concentrano sulle modalità di decodifica del messaggio piuttosto che sulla sua produzione. Lo studente non è più considerato come ricettore passivo ma come protagonista del suo processo di apprendimento, rovesciando il concetto stesso di insegnamento (Borello, Baldi, 2003: 63-64).

Negli anni Sessanta, l’istruzione programmata trova larga applicazione nei computer. Gli acronimi che descrivono le tecnologie

per la formazione sono molti e si possono considerare equivalenti. Inizialmente si parla di *Computer Assisted Instruction* (CAI):

[...] un corso qualunque [...] diventa CAI quando in esso viene introdotto accanto agli usuali mezzi di ausilio alla docenza (videotape, lavagna luminosa) anche il calcolatore (Borello, 1999: 5-9).

A partire dagli anni Ottanta, l'attenzione passa dall'istruzione all'apprendimento e si parla, così, di *Computer Assisted Learning* (CAL) – e per le lingue, ovviamente, di *Computer Assisted Language Learning* (CALL) - per arrivare al *Web Based Training* (WBT) e al *Blended Learning* (Cantoni, Botturi, Succi, New MinELab, 2004: 23-24).

Fra gli anni Sessanta e Settanta nasce il termine “ipertesto” coniato da Nelson nel 1965 e il Progetto Gutenberg (Michael S. Hart, 1971) da cui deriveranno gli *e-book*. Anche il primo dispositivo mobile per la comunicazione telefonica - il cellulare - è sviluppato da Motorola nel 1973.

Nel frattempo, comincia a prendere forma la Rete che oggi chiamiamo Internet. Nata nel 1968 con il nome di ARPANet - derivato dallo sponsor che la finanziò - dal 1983 viene distinta tra rete militare (Military Network o MilNet) e rete civile (National Science Foundation Network o NSFNet). È quest'ultima che, diffusa dal 1994 tra i privati e sfruttata commercialmente, è conosciuta come Internet. I suoi computer possono scambiare informazioni tramite diversi codici comuni detti protocolli. Il più importante sul quale si fonda la Rete è il *Transmission Control Protocol* (TCP). Internet è composta da migliaia di computer ciascuno dei quali è detto “host” o “nodo”. Ad ognuno è assegnato un indirizzo di Internet Protocol (IP) o “domain name” costituito da una sequenza di numeri. La sua forza sta proprio nel non dipendere da una sola unità centrale e per questo motivo è anche chiamata “rete delle reti”. Ciò è dovuto al fatto che è nata per scopi militari e, quindi, progettata per resistere ad ogni tipo di attacco. Non è possibile, dunque, distruggerla completamente ma solo danneggiarne una parte (Pederzoli, 2011b: 146-150).

Negli anni Settanta e Ottanta, anche la didattica delle lingue è pervasa da approcci umanistico-affettivi (Silent way, Community Language Learning, Total Physical Response, Suggestopia, Community Counselling) e approcci comunicativi (metodi situazionale, nozionale-funzionale e naturale) che mettono lo studente al centro dell'atto didattico e personalizzano lo studio in base alle sue

caratteristiche e ai suoi bisogni. Si diffonde, dunque, la didattica laboratoriale o “per competenze”, di matrice costruttivista, il cui obiettivo non è più la trasmissione di nozioni ma fornire allo studente quelle competenze che lo aiutino a passare dal sapere al saper fare - a costruire - trasformando le conoscenze dichiarative in procedurali. L'apprendimento diviene un processo attivo, un'attività sociale situata in un contesto. Lo studente apprende in base alle sue esperienze e necessita di attività che lo coinvolgano e stimolino la sua motivazione e le sue capacità. L'insegnante diventa un *tutor* che guida la discussione, stimola l'elaborazione del problema, facilita l'apprendimento. Le tempistiche della lezione si dilatano in base alle capacità di acquisizione degli studenti. I banchi sono disposti a gruppi per favorire l'apprendimento collaborativo o cooperativo. L'insegnante giudica durante l'attività di progetto e verifica durante l'esposizione finale dei lavori. Questo tipo di didattica non è necessariamente legata al laboratorio come luogo fisico ma, dall'ultimo ventennio dello scorso secolo, la tecnologia ha avuto una forte evoluzione e diffusione su scala mondiale. Nelle scuole e nelle università si inizieranno a sfruttare sempre più *diapofilm* e proiettori, poi audiocassette e videocassette. Negli anni Ottanta, inizierà a diffondersi pure l'uso del *Personal Computer* (PC). Questi strumenti renderanno possibile un approccio comunicativo alla lingua (Paolo Balboni, 2012: 18-52).

Nel 1989, Berners-Lee crea il Web, con lo scopo pratico di mettere in contatto i ricercatori del CERN di Ginevra permettendo loro di accedere a documenti ipertestuali e interattivi da qualsiasi postazione e non più da un solo singolo computer. Oggi, il *World Wide Web* (detto anche Web e abbreviato con WWW o W3) è divenuto uno *standard* mondiale che raccoglie pagine informative ipertestuali scritte in codice HTML. Ogni documento è legato ad un indirizzo o *Uniform Resource Locator* (URL) la cui sintassi specifica sempre il protocollo e le informazioni del dominio.

Benché solitamente si pensi ad Internet ed al Web come a sinonimi, in realtà i termini indicano due differenti parti della Rete. Il Web non è altro che una parte di Internet specifica per gli ipertesti - chiamati anche pagine *web* - e si basa su un altro protocollo detto *HyperText Transfer Protocol* (HTTP).

Negli anni Novanta, si potranno inviare *e-mail* dal cellulare (RIM Blackberry, 1999) e si inventerà la Lavagna Interattiva Multimediale (LIM di SMART Technologies Inc., 1991). Gli approcci umanistico-affettivi faranno largo uso delle *Tecnologie dell'Informazione e della*

*Comunicazione* (TIC in italiano; Information & Communication Technology o ICT in inglese) e si inizierà a parlare anche di “learning object” (termine coniato da Hodgins) e della potenzialità di ricombinare liberamente i materiali educativi a seconda della creatività dello studente e del percorso di apprendimento. Nel 1991, in Finlandia, nasce il primo *network* GSM per permettere la connessione ad Internet. Proprio negli anni Novanta, si assiste, dapprima, alla diffusione degli SMS e, poi, all’esplosione del mercato delle suonerie per cellulare, sino alla nascita del Blackberry - progettato da RIM nel 1999 - che dà inizio all’era delle *mobile mail* (Pederzoli, 2011a: 127-131).

Nella maggior parte delle scuole e delle università, durante le lezioni di lingua, si continua a fare uso di registratori e videoregistratori ma anche di PC e CD-Rom.

Borello (2014: 111-125) spiega che oggi il compito dell’insegnante dovrebbe essere quello di facilitare il discente a sviluppare non solo la competenza comunicativa ma anche la competenza d’azione, ossia, riuscire a interagire con gli altri in modo partecipativo per raggiungere determinati scopi in situazioni di comunicazione reale. Ciò implica un sapere procedurale, indispensabile anche nella “task” (riprese dall’approccio comunicativo), una “attività” didattica completa, che implica l’utilizzo di tutte le abilità, finalizzate al coinvolgimento attivo degli studenti nel trovare soluzioni a problemi reali.

Torresan e Mazzotta (2012: 155-167) ritengono che l’orientamento metodologico di spicco di questa didattica per azioni, il *Task Based Language Teaching* (TBLT) - sempre più congiunto all’utilizzo di strumenti multimediali (programmi di audio-editing, per la sottotitolatura o per creare storie a fumetti) - sia motivante non solo per gli studenti che hanno difficoltà a comunicare con la lingua target ma anche per chi ci riesce e vorrebbe migliorarsi applicandosi, però, a problemi pratici e non di natura “scolastica”. In ogni caso, è importante trovare il giusto equilibrio fra la difficoltà dei *task* e le competenze dello studente - così come cerca di fare il CEFR stabilendo i livelli di competenza linguistica - affinché egli possa raggiungere gradualmente gli obiettivi che si è posto nel percorso di auto-apprendimento.

Infatti, nel frattempo, nel panorama della politica europea - che si adopera sin dagli anni Sessanta in favore della divulgazione della competenza plurilingue fra i suoi cittadini - fa comparsa il CEFR (in italiano “Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza

delle lingue” o QCER ma spesso indicato semplicemente come “Framework”). Messo a punto dal Consiglio d'Europa (2001) come parte principale del progetto “Language Learning for European Citizenship” tra il 1989 e il 1996, è un sistema descrittivo impiegato per livellare le abilità conseguite da chi studia una lingua straniera europea, nonché per indicare il livello di un insegnamento linguistico negli ambiti più disparati. Allarga la formazione plurilingue dei giovani cittadini europei non più solo agli insegnanti, come faceva il “Progetto Lingue Moderne” (1967), bensì a tutti. I sei livelli comuni di competenza sono: A1, contatto; A2, sopravvivenza; B1, soglia; B2, progresso; C1, efficacia e C2, padronanza. A tali livelli fa riferimento anche il “Portfolio delle Lingue” (PEL) un complesso di certificazioni attestanti competenze linguistiche che fossero utilizzabili in tutta Europa messo a punto in Svizzera a partire dagli anni Novanta. È un documento che accompagna coloro che studiano una lingua nel loro percorso di apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Nel PEL, il discente può registrare i propri apprendimenti linguistici, riflettere sul proprio processo di apprendimento e sui risultati raggiunti, porre nuovi obiettivi definendo e programmando le tappe del proprio apprendimento. Il PEL è formato da tre diverse sezioni: il Passaporto delle lingue, la Biografia linguistica e il *Dossier* (Balboni, Margiotta 2007: XI-XVI).

Approccio	Metodo	Obiettivi	Insegnante	Studente	Tecnologia
<b>Formalistico</b>	Metodo grammaticale-traduttivo. <i>Reading method.</i>	Competenza linguistica. Fornire nozioni.	Ha un ruolo centrale. Trasmette saperi e contenuti.	Nessuna o scarsa autonomia	Libro stampato
<b>Funzionale-Diretto</b>	Metodi diretti (fra cui il metodo Berlitz).	Competenza linguistica. Fornire nozioni.	Ha un ruolo centrale. Trasmette saperi e contenuti.	Nessuna o scarsa autonomia	Libro stampato

<b>Strutturalista</b>	ASTP. Metodo audio-orale. Metodo audio visivo.	Competenza linguistica. Fornire competenze.	Ha un ruolo centrale. Didattica laboratoriale o “per competenze”.	Nessuna o scarsa autonomia	Registratori audio, diapositive, laboratori linguistici.
<b>Umanistico-Affettivo</b>	<i>Silent way.</i> <i>Community Language Learning (CLL).</i> <i>Total Physical Response (TPR).</i> Suggestopia. <i>Community Counseling.</i>	Competenza comunicativa, Fornire competenze.	È una guida, un consigliere, uno psicologo. Didattica laboratoriale o “per competenze”.	Ha un ruolo centrale	Registratori audio e video, (musicoterapia)
<b>Comunicativo</b>	Metodo situazionale. Metodo nozionale-funzionale. Metodo Naturale.	Competenza comunicativa. Fornire competenze. Livelli soglia (CEFR)	È un <i>tutor</i> , un facilitatore attento a bisogni, motivazioni, aspettative e abitudini dello studente. Didattica laboratoriale o “per competenze”. La sua presenza può non essere sempre assicurata.	Ha un ruolo centrale. Interazione con altri studenti. Anche autoapprendimento a distanza	Dai registratori audio e video, al <i>computer</i> , ai <i>tablet</i> e gli <i>smartphone</i> .

Tabella 2.1 - Evoluzione della glottodidattica con relative glottotecnologie (la tabella è frutto di una sintesi realizzata confrontando i testi di Borello, 1996; Balboni, 2012: 5-58; Chiapedi, 2009).

### 2.3 La condivisione del sapere e la didattica on line

La facilità di connessione alla Rete ha portato a un aumento dei

suoi utenti e a un inevitabile incremento del loro coinvolgimento interattivo con le possibilità da essa offerte.

La flessibilità e la capacità di ridefinizione perenne dei linguaggi del Web ha fatto in modo che questi si adattassero alle nuove esigenze, integrando strumenti vecchi e nuovi: le sue pagine, inizialmente quasi esclusivamente composte da testo, si sono col tempo arricchite di immagini, registrazioni audio e video.

Inizialmente, il computer è inteso ancora come un sostituto dell'insegnante in alcune fasi dell'apprendimento e il rapporto è sempre fra studente e macchina.

Dalla sua nascita, il Web si è molto evoluto, tanto che, nel 2005, è stata definita una seconda versione. Se il Web 1.0 mirava a permettere la "consultazione" delle informazioni in Rete da differenti postazioni e impegnava l'utente solo con qualche *clic* di *mouse*, per saltare da un *link* all'altro dell'ipertesto (un po' come quando si leggono le note in fondo ad un libro), il Web 2.0 (termine coniato nel 2005 da O'Reilly) si è trasformato in piattaforma di servizi per "condividere" *on line* le informazioni spesso create dagli stessi utenti (User Generated Content).

Nei primi anni del nuovo millennio, anche il cellulare si evolve diventando *smartphone* con la possibilità di arricchirsi di applicazioni che ne aumentano le funzionalità ormai multimediali. Nel 2007, nasce iPhone di Apple, un misto tra iPod, telefono e palmare che avvia l'era del *touch device* che, nel 2009, farà esplodere il *business* delle *app*. Lo *smartphone* non è uno strumento per la sola comunicazione telefonica né un accessorio: grazie alla connessione Internet - con accessi diretti a servizi di posta e *social network* - è divenuto indispensabile sia per lavorare sia per socializzare ma è utile anche per lo studio, grazie alle molte *app* dedicate, per esempio, ai corsi di lingua. Inoltre, la digitazione *touchscreen* o *multi touch* sia per *smartphone* che per *tablet* - che sostituisce la tastiera alfanumerica, la tastiera *qwerty* e il *touchpad* - agevola la scrittura di *e-mail* e di documenti di scrittura e anche di grafica. Il *multitasking* offre la possibilità di lavorare su più programmi contemporaneamente e con la connessione ad Internet (anche Wi-Fi) pure di visionare film e programmi televisivi *on demand*.

Lo sviluppo successivo della Rete, a cui stiamo assistendo, il Web 3.0, generato dall'integrazione della "convergenza" e "interoperabilità tecnologica" tra vecchi e nuovi *media* permette alle informazioni prodotte dagli utenti con qualsiasi dispositivo, di interagire *on line* automaticamente. È anche possibile trovarle con maggiore precisione

grazie ad un nuovo sistema di ricerca basato sul Web semantico (termine coniato nel 2001 da Berners-Lee) permettendo, così, un più veloce raggiungimento degli obiettivi e una crescita della potenzialità di accesso alle conoscenze disponibili in Rete (Pederzoli, 2011b: 146-150).

Quindi, dopo il 2005, con gli strumenti di condivisione offerti dal Web 2.0 (come forum, wiki, chat, videoconferenza, social network), è stata possibile l'interazione fra uno-uno, uno-molti e molti-molti. Internet, il Web e il *mobile* hanno integrato tutte le tecnologie e i servizi sopra citati concentrandoli in un solo strumento: che sia il *computer desktop* oppure il *notebook* o un più maneggevole *tablet*, fino allo *smartphone*. Secondo Balboni (2012: 50-52), questi strumenti sono divenuti "catalizzatori" dell'interazione tra persone, in una prospettiva costruttivista socio-culturale: servono per facilitare la condivisione, la discussione, la progettazione, la ricerca e lo scambio di informazioni, talvolta cooperando, costruendo la propria conoscenza e favorendo la riflessione critica. Le tecnologie, perciò, non sono più strumenti di informazione ma di comunicazione: si parla di Comunicazione Mediata dal Computer (CMC) che sostiene il dialogo (scaffolding) per superare la divisione fra lingua e cultura.

Dunque, le *Information and Communications Technology* (ICT. In italiano "Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione" o TIC), rappresentano un supporto educativo per Formazione a Distanza (FAD) - si parla di *Electronics Learning* (e-learning) e *Mobile Learning* (m-learning) - che favoriscono l'educazione linguistica, non più la semplice istruzione. Inoltre, permettono l'auto-apprendimento (la presenza di un insegnante/tutor non è sempre assicurata nei corsi on line), abbattano le tempistiche di studio di ogni unità didattica, si possono fruire in più luoghi, da più dispositivi, in ogni momento della giornata e permettono l'interazione con altri iscritti.

Nell'ultimo decennio, grazie anche al *Cloud Computing*, stiamo assistendo alla diffusione di *tablet* e di LIM nelle scuole e nelle università, oltre all'utilizzo di *social software* (quest'ultimo termine è coniato da Shiry nel 2002), *Virtual Learning Environment* (VLE), mondi virtuali come ad esempio Second Life (dal 2002) e piattaforme e-learning come Moodle (molto sfruttata dalle università), Docebo (diffusa fra le aziende) e Edmodo (di Indire per le scuole).

Anni	Tecnologie varie	Internet (rete)	Web (ipertesti)	Mobile
Anni '30/'50	Programmi lineari (Skinner) a risposta multipla (Palmer), misti (Crowder). Macchine per insegnare. Laboratorio linguistico con registratore audio a doppia pista.			
Anni '60		1968/69 - ARPANet (USA)		
Anni '70	1971 - Progetto Gutenberg (Michael S. Hart, 1971) da cui deriveranno gli <i>e-book</i> . Anni '70/'80 - diffusione dei registratori audio (audiocassette).			1973 - Motorola, primo cellulare
Anni '80	Anni '80 - diffusione dei Personal Computer (PC). Anni '80/'90 - diffusione dei videoregistratori (videocassette - VHS). Anni '80/'90 - diffusione dei CD-Rom.	1983 - MilNet e NSFNet	1989/91 - Web 1.0 ( <i>consultare</i> . CERN Ginevra, Berners-Lee)	
Anni '90	1991 - Lavagna Interattiva Multimediale (LIM) di SMART Technologies Inc.	1990/1994 - Internet	1994 - W3C (World Wide Web Consortium)	1991 - primo network GSM (Finlandia) 1999 - RIM Blackberry (e-mail)
Anni 2000	2002 - mondo virtuale		2005 - Web 2.0 ( <i>condividere</i> ) <i>e-learning</i> 2.0	2000/2001 - <i>m-learning</i> 2007 - Apple iPhone (touch)

Oggi			Web 3.0 (convergenza e interoperabilità, Web semantico)	2010 - Apple iPad (touch)
------	--	--	--	------------------------------

Tabella 2.2 - Diffusione delle tecnologie sfruttate dalla glottodidattica.

#### 2.4 Auto-apprendimento e auto-gestione

In primo luogo, bisogna precisare che comunicare significa scambiare volontariamente messaggi efficaci. Il linguista Jakobson, negli anni Cinquanta-Sessanta del secolo scorso, perfeziona il modello matematico della comunicazione di Shannon e Weaver, che non basta a spiegare la comunicazione in contesti sociali, identificando gli elementi costitutivi dell'atto comunicativo: l'“emittente” trasmette il “messaggio”, tramite un “canale”, al “ricevente” che ne decodifica il “codice”. Per avere un'autentica comunicazione, non basta che l'emittente/insegnante invii volontariamente ad un ricevente/studente un'informazione ma occorre un ritorno da quest'ultimo, un *feedback*: altrimenti, il processo d'insegnamento non ha reversibilità. Senza reversibilità non c'è comunicazione ma semplice informazione (Balboni 2003: XVI-XIX; Borello, Baldi, 2003: 115-157).

La comunicazione, inoltre, non avviene mai nel vuoto ma all'interno di un contesto spazio-temporale: un *evento comunicativo*. Le componenti di quest'ultimo sono state identificate nel 1974 dall'antropologo e linguista Hymes e descritte nell'acronimo SPEAKING: “Situation”, che regola sia il contesto che la scena culturale; “Participants”, i partecipanti alla comunicazione; “Ends”, gli scopi, intesi sia come risultato che come fini da perseguire; “Act sequences”, che indicano la forma e il contenuto del messaggio; “Key”, la chiave stilistica in cui si svolge la comunicazione; “Instrumentalities”, i canali e la forma di parlata utilizzata; “Norms”, le norme d'interazione e d'interpretazione dei messaggi; “Geners”, i generi comunicativi (Hymes, 1980 [1974]: 3-56)

In altre parole, Hymes afferma che la lingua va considerata all'interno di una situazione comunicativa che tenga conto delle relazioni che si stabiliscono fra individuo e contesto nel processo di comunicazione.

Tale acronimo sarà adattato, qualche anno più tardi, anche all'insegnamento a distanza. Le voci dell'acronimo SPEAKING che descrivono l'insegnamento come *evento comunicativo in rete* sono:

“S” come “Setting”, inteso sia come luogo fisico - lo schermo del PC - che come scena culturale - il “software mentale” che, secondo Hofstade (1997) ognuno assimila dal proprio modello culturale condiviso; “P” di “Partecipanti”, e in particolare l’insegnante, che deve progettare e realizzare l’evento comunicativo, stimolando lo studente; “E” di “Esiti”, per cui il conseguimento degli scopi da parte degli studenti perde il confronto con l’insegnante *on line* (al contrario di quanto accade frontalmente in classe); “A” di “Atti” che orientano la comunicazione sia al contenuto sia ai partecipanti; “K” di “Key”, la chiave psicologica (che in Rete è necessariamente amichevole per smorzare i ruoli “drammatici” di insegnante e studente); “I” di “Instrumentalities” che permettono di rielaborare le informazioni ricevute e di collaborare e cooperare con gli altri partecipanti; “N” di “Norme”, che permettono ai partecipanti di interagire senza fraintendimenti; “G” di “Genere comunicativo”, tra i quali l’ipertesto e il *forum* (Celentin, 2007).

Negli ultimi anni, sono proliferati siti e *app* per l’insegnamento e l’apprendimento delle lingue, anche perché le nuove generazioni navigano *on line* in ogni momento della giornata. I corsi *e-learning* e *m-learning* sono diventati una possibilità in più o di affiancamento alle lezioni tradizionali. Grazie all’auto-gestione delle modalità e delle tempistiche di accesso, tali corsi sono adatti non solo alla formazione di studenti ma anche del personale aziendale e degli stessi formatori aziendali e insegnanti di tutte le scuole (di ogni ordine e grado) e degli atenei universitari, che possono, così (auto-)aggiornarsi *on line* e scambiarsi consigli reciprocamente. In una prospettiva di *LifeLong Learning* (LLL), ossia di *apprendimento permanente*, in grado di valutare non solo l’apprendimento formale ma anche quello non formale e informale, tali corsi rappresentano una risorsa utile sia per stimolare l’apprendimento delle lingue sia per mantenerle, cosa sempre più necessaria per interagire nel mercato globale.

Oggi, gli insegnanti di lingua possono decidere di utilizzare a scuola le tecnologie sia per fare lezione frontale (con una LIM o con libro di testo misto) che laboratoriale (con tablet per ogni studente o in laboratorio informatico in modo collaborativo - senza suddivisione dei compiti - o cooperativo - con suddivisione dei compiti). Oppure, possono gestire un corso da una piattaforma *Learning Management System* (LMS) che consente uno studio personalizzato e con tempi flessibili: l’insegnante/*tutor* e gli studenti interagiscono fra loro attraverso strumenti Web 2.0 di condivisione e con spazi di archiviazione (cloud) che permettono di caricare e scaricare

materiali.

Celentin e Luise (2014: 313-330) si soffermano sulla formazione dell'insegnante di lingue in questo ultimo ventennio in cui le TIC hanno messo in discussione i precedenti canoni per la trasmissione del sapere. Gli insegnanti necessitano non solo di conoscenze e competenze ma anche di metodi per la trasmissione e la mediazione interagendo con gli ambiti relazionale, metodologico e disciplinare. Perché, oggi, all'insegnante, non si chiede più solo di erogare il sapere ma anche di insegnare a costruire un processo di conoscenza. Fra le competenze dell'insegnante di lingua individuate da Kelly e Grenfell (2004) nel "Profilo Europeo per la formazione dei docenti di lingue", quelle informatiche e tecnologiche hanno un ruolo importante. Tale competenza digitale, però, spiegano Celentin e Luise, non deve essere intesa come semplice competenza tecnica ma deve essere sfruttata dall'insegnante come base per migliorare il suo lavoro sia nella didattica sia per il suo auto-aggiornamento.

Ma cosa conviene insegnare con le tecnologie? Balboni (2012: 125-127), specifica che la tecnologia potrebbe essere utilizzata non come semplice sussidio ma come catalizzatore, che interagisce sia con l'insegnante sia con il discente, nel caso dell'insegnamento/apprendimento: della Lingua Straniera (LS) - non presente nell'ambiente in cui viene studiata come, ad esempio, il francese studiato in Italia; della Lingua Etnica (LE) - usata in famiglia, come l'italiano per un americano figlio di immigrati italiani; o della Lingua Franca (LF) - abbastanza semplificata in modo da facilitare la comunicazione internazionale, come ormai è divenuto l'inglese. Mentre nel caso della Lingua Seconda (L2) - come ad esempio l'italiano studiato da un immigrato che vive in Italia - l'*e-learning* non sarebbe indispensabile perché il discente è immerso nella lingua e nella cultura L2.

Come cambia il ruolo dell'insegnante in un corso a distanza? Esso non perde il ruolo di guida e di regista. Cambia la modalità di fruizione dei materiali che diviene individuale e personalizzabile. Mutando la modalità di studio, cambia anche la dimensione spazio-temporale in quanto gli studenti necessitano di essere guidati non solo a scuola ma anche nella fase di apprendimento extra-scolastico meno istituzionale creando in loro un uso consapevole e critico delle nuove tecnologie.

Secondo Caon e Serragiotto (2012: 5-32) l'insegnante deve saper scegliere tra l'infinità di fonti e proporre percorsi programmati sia individuali che di gruppo per stimolare gli studenti a seconda del loro

“software mentale”, della motivazione, del livello di competenza della lingua e del tipo di intelligenza.

Gardner (1987), teorizza che ogni individuo possieda più intelligenze che lo rendono - a seconda della loro prevalenza - più o meno predisposto di altri a determinate attività. Tali intelligenze sono quelle: linguistica, musicale, logico-matematica, spaziale, corporeo-cinestetica, (intra- e inter-)personale, e, successivamente (Gardner, 1993), quelle esistenziale e naturalistica.

Balboni (2012: 78-83) avvicina alcune delle intelligenze multiple individuate da Gardner alla glottodidattica considerandole, però, come comportamenti, che permettono allo studente di adattarsi meglio a determinate attività utili per studiare le lingue. Pertanto, chi ha un'intelligenza linguistica sviluppata imparerà con più facilità una lingua dai dibattiti, dalle discussioni o dalla lettura-traduzione di testi letterari; chi avrà una intelligenza logico-matematica spiccata, invece sarà più predisposto a capire al volo l'aspetto grammaticale; chi ha una preminente intelligenza spaziale si troverà meglio con i dizionari illustrati; una intelligenza musicale rilevante aiuterà a ricordare meglio canzoni e filastrocche; infine, chi possiede una intelligenza intrapersonale e interpersonale particolarmente attiva si troverà bene a cooperare con gli altri per costruire testi insieme.

### 2.5 Eclettismo della glottodidattica *on line*

Chiapedi (2009) spiega che oggi ci si è resi conto che non esiste un solo metodo per insegnare le lingue. Infatti, in ogni unità formativa *on line* odierna, è possibile ritrovare i metodi storici della glottodidattica smembrati e ri-assemblati. Balboni (2012: 52-54) parla di manuali di lingua come “vestiti di Arlecchino” nei quali è possibile ritrovare tutti i metodi storici della glottodidattica mescolati ecletticamente, per non scontentare nessun insegnante.

Anche i corsi di lingua fruibili sia *on line* sia da *app* ricalcano questa tendenza composita di approcci e metodi ma, allo stesso tempo, ognuno necessita di differenziarsi per posizionarsi sul mercato.

Ad esempio, goFLUENT (azienda esperta nell'apprendimento *on line* della lingua inglese), per migliorare il suo servizio, ha preso in considerazione l'opinione di Swan (1985a: 2-12; 1985b: 77-87) che riflette criticamente sull'approccio comunicativo riguardo all'insegnamento della lingua inglese e lo fa esplorando le tre aree

specifiche di insegnamento delle lingue: “the focus of teaching, syllabus design e type of content used for study”.

Riguardo al significato e alla struttura, Swan esorta a fare attenzione alle generalizzazioni. Molti insegnanti che si rifanno a tale approccio, infatti, tendono a preferire le attività di comprensione e conversazione libera all’insegnamento diretto della grammatica. Questo perché l’obiettivo è sviluppare nello studente capacità e strategie che permettano l’interazione, lo scambio di significato e non più la sola memorizzazione di regole e parole. Tuttavia, per aumentare le conoscenze lessicali e strutturali, come il vocabolario e la grammatica, sono necessari esercizi isolati dalla conversazione spontanea o naturale. Difatti, goFLUENT li prevede entrambi: ha una sezione con regole di grammatica e relativi esercizi ed un’altra sezione dedicata al vocabolario.

Allo stesso modo, quando si progetta un programma di studio, è indispensabile che l’insegnante comprenda le esigenze dello studente e i contesti in cui ha necessità di utilizzare la lingua. GoFLUENT dà molta importanza a questo.

I programmi di studio sono tre: sillabo semantico (basato su funzioni linguistiche come “sequenze che descrivono” o “fare le richieste”), sillabo lessicale (basato sul vocabolario), programma strutturale (basato sulla grammatica). L’approccio comunicativo insiste solo sul primo rischiando di insegnare un linguaggio stereotipato e non creativo che, invece, permetterebbe allo studente di esprimersi in modo unico, personalizzato e inaspettato. Occorrerebbe, quindi, fare riferimento anche agli altri due programmi. Ossia, dare agli studenti grammatica e vocabolario che equivalgono ai mattoni con cui costruire un linguaggio per le proprie esigenze specifiche. Uno dei punti cardine del metodo goFLUENT, infatti, è proprio il vocabolario.

Infine, è fondamentale basare lo studio su contenuti autentici perché derivati da situazioni reali. Tuttavia, talvolta, è necessario fare anche uso di contenuti artificiali, in particolare quando lo studente ha bisogno di imparare a padroneggiare alcuni elementi linguistici. Solo successivamente, lo studente sarà in grado di gestire la comunicazione nel complesso. Per questo motivo, goFLUENT trae le sue lezioni da materiale autentico e classifica i testi per livelli di conoscenza della lingua (con l’aiuto di un software). Per i primi livelli, semplifica alcuni termini (grazie alla revisione di linguisti e didatti). Per i livelli avanzati, invece, lascia gli articoli originali ma

approfondisce l'attenzione su quelle terminologie e quelle regole grammaticali tipiche del livello per il quale il contenuto è proposto.

È da considerare il fatto, però, che la comunicazione non è composta solo dal linguaggio verbale. Si comunica anche con messaggi di natura visiva. Prima di giungere all'approccio o al metodo, l'utente si imbatte con l'interfaccia e con un sistema iconico che deve riuscire a interpretare immediatamente per potersi dedicare, senza impedimenti, all'apprendimento della lingua. Chiunque gestisca un corso di lingua a distanza dovrà, quindi, fare un uso corretto anche di questo linguaggio non verbale per costruirsi un'identità visiva, riconoscibile del proprio *account*, *blog*, corso *on line* o su *app*. Oggi, siti e *app* puntano molto sulla comunicazione visiva per rendere accattivanti le interfacce e vincere la concorrenza (Pederzoli, 2012: 41-59).

Nella storia della glottodidattica - trattata approfonditamente in "600 anni di insegnamento delle lingue" (Borello, 1996) e in "Val più la pratica che la grammatica" (Borello, 2014: 7-68) - si nota come parecchi studiosi abbiano sfruttato le immagini come strumenti per stimolare l'apprendimento e la memorizzazione di vocaboli e frasi. Si ritrovano molteplici esempi di insegnamento con stimoli visivi e giochi linguistici. Borello scrive che già Erasmo da Rotterdam si occupò di glottodidattica nei "Colloquia puerilia" del 1520 e introdusse nell'insegnamento linguistico dei giochi per aumentare la motivazione degli studenti. Lubinus nel "Clavis graecae linguae" del 1620 espresse le sue idee sull'insegnamento delle lingue raccomandando l'utilizzo di oggetti o figure per facilitare l'apprendimento della lingua. Anche Comenio capì l'importanza dei sussidi visivi per sviluppare memoria e immaginazione con il suo "Orbis pictus" del 1658, il primo manuale illustrato per l'insegnamento delle lingue. Le Fèvre riteneva che lo studio delle lingue straniere dovesse iniziare da bambini con l'impiego di sussidi visivi intuitivi, per sviluppare la memoria e l'intuizione e, solo successivamente, introdurre lo studio deduttivo della grammatica. Tali idee sono descritte in "A compendious way of teaching ancient and modern languages" curata da Philipps nel 1727. Nel Settecento, Basedow ispirandosi all'"Emile" di Rousseau e impiegando come modello l'"Orbis pictus" di Comenio, propose di imparare le lingue tramite conversazione, giochi e disegni. Scrisse: "Inusitata et optima honestioris inventutis erudiendae methodus" nel 1752, "Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen" nel 1768 e "Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und

Völker” del 1770. Baretti nella sua “Easy Phraseology for the use of Young Ladies who intend to learn the Italian language” del 1775 presentava ogni vocabolo con un’immagine. Nel 1954, il Metodo audio-visivo global strutturale di Guberina e Rivenc utilizzerà il video per bombardare lo studente di lingua con informazioni visive simultaneamente a messaggi linguistici. Infatti, è l’unico, fra i metodi e gli approcci della glottodidattica, che non si può svolgere senza l’ausilio audio-visivo poiché si basa sulla percezione: prima, mi faccio un’idea globale e, poi, metto a fuoco la struttura. Tale metodo ha contribuito allo sviluppo dei sussidi audiovisivi nell’insegnamento delle lingue.

Meritano una menzione i libri misti di tipologia sia B (il libro di testo, in versione sia cartacea sia digitale, è integrato con contenuti digitali) sia C (il libro di testo digitale è integrato con contenuti digitali) come suddivisi dal DM 781/2013. Rientra fra questi la collana “English file digital” edita da Oxford University Press. Ogni libro, oltre alla versione cartacea, è disponibile anche *on line* e accessibile sia da *computer desktop* sia tramite *app*. La collana è suddivisa secondo i livelli CEFR e le unità presentano più *task* per sviluppare contemporaneamente le quattro abilità. Questi due elementi - livelli del CEFR e unità con *task* - sono un elemento costante nei corsi *on line*.

Anche goFLUENT si basa sui livelli CEFR. Tre sono i passaggi che effettua per produrre i contenuti erogati nei suoi corsi e aggiornati quotidianamente. Innanzitutto, seleziona notizie da fonti autentiche: New York Times, Harvard Business Review e Agence France-Presse (AFP). Poi, ne elabora i testi con un *software* che, basandosi sui vocabolari di frequenza, assegna a ogni testo un livello di complessità, come stabilito dal CEFR, dal livello A1 fino al C2. Infine, insegnanti e didatti, revisionano tali testi semplificando ulteriormente alcuni vocaboli e assegnando ad ognuno dei *tag* affinché vengano indicizzati sulla piattaforma *e-learning* di goFLUENT sotto esplicite categorie. Le unità e gli esercizi sono strutturati di conseguenza.

## 2.6 Comunicazione visiva per la didattica

Calvani (2011: 11-42), a proposito della comunicazione visiva in ambito educativo, distingue fra “educare a” ed “educare con”. Con la prima espressione, in uso dagli anni Ottanta circa, si intende

l'educare alla lettura delle immagini, facendo riferimenti a differenti orientamenti: estetici, semiologici, artistici, tecnologici. Si passa dall'educazione all'immagine fino alla più recente *media education*, *visual literacy*. Con la seconda, si intende l'*instructional design*, ossia come individuare le più efficaci strategie didattiche per usare la comunicazione visiva nella formazione. Quest'ultimo ambito si suddivide a sua volta in "design graphics for performance" (apprendimento operativo) e "graphics for learning" (apprendimento conoscitivo) oggetto della formazione sia scolastica sia aziendale.

Landriscina (2011: 43-74) riassume i principali modelli di riferimento che hanno utilizzato in modo efficace la comunicazione visiva a scopo didattico. Tale visione è un processo attivo, che seleziona solo una piccola parte di ciò che abbiamo di fronte perché la nostra percezione è frammentata e ci possiamo concentrare solo su un punto per volta.

La percezione visiva è un metodo di conoscenza della realtà tramite stereotipi visivi (comuni a tutti e facilmente memorizzabili) che permettono - per via associativa - di comprendere, interpretare e dare un significato a ciò che vediamo. Può essere influenzata anche da fattori ambientali, dal tipo di tecnologie di cui si fruisce oltre che dalle capacità visive dell'occhio umano. Per impostare una buona comunicazione visiva che racconti con immediatezza un messaggio - uguale per tutti - occorre avere appreso come gli elementi che la costituiscono saranno percepiti dai vari interlocutori, a seconda del mezzo utilizzato, e riuscire a comporre gli elementi costitutivi del linguaggio visivo (segni, linee, colori) in modo tale da catturare l'attenzione dei portatori d'interesse facendoli guardare (atto interessato) e non semplicemente vedere (atto disinteressato) il messaggio. Insomma, non è facile soddisfare gli utenti e ancor più difficile è insegnare loro qualcosa. Un aiuto può arrivare dalla psicologia cognitiva che - dagli anni Sessanta del XX secolo - studia i processi di acquisizione, elaborazione, archiviazione e recupero delle informazioni da parte del sistema cognitivo - ed in particolare dalla psicologia cognitiva applicata non solo alla ergonomia ma alla progettazione di interfacce.

Lo psicologo della percezione visiva Arnheim (2000 [1954]) ha studiato a lungo le molteplici variabili della composizione visiva: equilibrio, forma, spazio, luce, colore e movimento. Lo spazio visivo è composto di forze e tensioni che, anche se invisibili, agiscono sulla percezione degli oggetti. Sono, dunque, da tenere presenti nella progettazione di siti e *app* per l'insegnamento/apprendimento a

distanza.

Per esempio, un solo punto su una superficie può indicare una posizione d'arresto. Due punti lasciano intuire una linea e tre addirittura una forma. Una linea, invece, può indicare una direzione e se è convessa dare impressione di profondità spaziale. Un quadrato ispira staticità. Un cerchio indica un punto focale al suo centro ma invita anche l'occhio a girargli intorno. Un triangolo suscita dinamicità. Esistono, inoltre, le forze visive. Forze centripete che attraggono verso il centro della pagina. Forze centrifughe che, al contrario, tendono verso l'esterno. Esse possono far apparire gli oggetti su una superficie sia leggeri - se si dirigono verso l'alto - sia pesanti - se si dirigono verso il basso. Se l'oggetto è disposto in alto e su una diagonale può apparire in discesa oppure in arrivo se, al contrario, si trova sulla stessa diagonale ma in basso. Per finire: ad un soggetto ripreso dal basso si conferisce importanza; al contrario, ad uno ripreso dall'alto si dona l'impressione di sudditanza (Pederzoli, 2012: 45-46).

Agli inizi del Novecento, la psicologia della Gestalt formulò i principi di organizzazione riguardo la percezione visiva: pregnanza (tendenza alla regolarità e alla simmetria), prossimità (elementi vicini sono percepiti come un'unità), similarità (anche elementi simili sono percepiti come un'unità), chiusura (si tende a completare forme incomplete), buona continuazione (si tende a percepire come corpo unico due oggetti che si intersecano), destino comune (si tende a percepire come corpo unico anche due oggetti che si spostano nella stessa direzione). Questi principi sono alla base del *graphic design*, la disciplina che studia modi efficaci per comunicare. Per questo, secondo Landriscina (2011: 51-54), un *graphic designer* può essere di aiuto all'insegnante per creare materiali didattici dalla equilibrata comunicazione visiva.

Un'altra cosa da considerare è il rapporto fra codice visivo e verbale perché nella didattica generalmente le immagini sono accompagnate da testo scritto. Questo rapporto è stato indagato da Paivio (1986) nella "Dual-coding theory" secondo cui il nostro sistema cognitivo codifica le informazioni visive in modo analogico (somiglianza con lo stimolo) mentre le informazioni verbali sono rappresentate in modo simbolico (con simboli convenzionali); afferma inoltre che le parole che possono essere associate ad un oggetto concreto si ricordano meglio di quelle astratte perché vengono codificate anche come immagine (Landriscina 2011: 49-51).

## 2.7 Progettazione multimediale per la didattica

Fra le teorie oggi più diffuse, che studiano il rapporto fra apprendimento e immagini, ci sono la “Multimedia Cognitive Learning Theory” di Mayer (2001) e la “Cognitive Learning Theory” di Sweller (1988: 257-85, 2010: 29-47), entrambe risalenti agli anni Novanta del secolo scorso.

Secondo la teoria cognitiva dell'apprendimento multimediale di Mayer, rappresentazioni visive e verbali sono elaborate in canali separati (riprende in parte la “Dual-coding theory” di Paivio) che hanno capacità limitata di elaborazione. L'apprendimento avviene quando si selezionano le informazioni (visive e verbali) più rilevanti, organizzandole in modo coerente e integrandole con le conoscenze pregresse. Per questo, hanno effetto negativo i “dettagli seducenti”, testi, immagini o suoni non coerenti con il contenuto da imparare. Riguardo alla progettazione multimediale, Mayer ha stilato i seguenti principi secondo cui si apprende meglio se c'è: multimedialità (parole e immagini insieme), coerenza (parole e immagini sono coerenti fra loro), contiguità (vicinanza spaziale e temporale fra immagini e testo), segnalazione (delle informazioni fondamentali), modalità (diversa di presentare l'informazione: si apprende meglio da immagini e parole parlate anziché scritte), ridondanza (le immagini devono spiegare il concetto), segmentazione (dell'informazione). La teoria del carico cognitivo di Sweller - ossia dell'attività mentale imposta alla memoria - ritiene che l'apprendimento consista nella costruzione di schemi mentali che aiutano lo studente a sfruttare produttivamente la sua memoria. Sweller approfondisce quanto assodato da Mayer considerando anche il tipo di contenuto, le prenosce dello studente e il compito di apprendimento. In relazione a quest'ultimo, divide in tre tipi il carico cognitivo: estraneo (dannoso), intrinseco e pertinente (in relazione al contesto di apprendimento). Riguardo all'uso didattico della comunicazione visiva, per evitare il sovraccarico nella memoria di lavoro, egli indica alcuni effetti: l'effetto dell'attenzione divisa (se due elementi che devono essere elaborati insieme non sono vicini ci sarà troppo carico cognitivo), l'effetto della modalità (due informazioni che si riferiscono l'una all'altra e non comprensibili separatamente vengono intese meglio se presentate una in modo visivo e l'altra in modo uditivo), l'effetto della ridondanza (l'apprendimento peggiora se si è costretti a elaborare contemporaneamente due fonti di informazione con lo stesso contenuto), l'effetto inverso dell'*expertise* (bisogna

considerare che i metodi didattici hanno effetti differenti sui principianti della materia rispetto agli esperti) (Landriscina 2011: 56-67).

Secondo Ranieri (2010 [2005]: 125-144), per sfruttare al meglio la multimedialità a fini didattici, è il caso di usare immagini, testi e audio solo se non rappresentano un sovraccarico cognitivo. In particolare, per quanto riguarda le immagini (linguaggio visivo) in relazione al testo (linguaggio verbale), suggerisce che possano essere utili in ambito educativo: per fornire informazioni aggiuntive, a scopo esplicativo o dimostrativo, per visualizzare dati, per facilitare la memorizzazione e il consolidamento dei concetti acquisiti, per rafforzare o sottolineare concetti rilevanti, per evidenziare o illustrare relazioni concettuali, in funzione attivante, in funzione problematizzante, per evocare situazioni, creare scenari immersivi, per esemplificare procedure.

Un caso esemplificativo è la *app* Duolingo, lanciata nel 2011 per l'apprendimento di ventuno lingue (cfr. fig. 2.1). La sua interfaccia è essenziale, priva di “dettagli seducenti” non coerenti con il contenuto, per evitare sovraccarico cognitivo, come indicato da Sweller. Ci sono soltanto la barra di scorrimento, che indica quanti esercizi mancano per completare la sessione, la frase nella lingua di partenza, a cui associare una immagine, quattro immagini da scegliere, ognuna con la descrizione scritta in lingua straniera, il tasto “controlla”.

Per aiutare a memorizzare il vocabolario della lingua straniera, utilizza *flashcard* che associano, nella stessa schermata (secondo i principi di progettazione multimediale di Mayer), una immagine ad ogni parola.

Una volta associata un'immagine a una parola (o a una frase), quest'ultima viene evidenziata e letta per farne ascoltare la pronuncia. Poi, cliccando il tasto “controlla”, se l'accoppiamento è esatto, compare la scritta verde “la risposta è corretta”, altrimenti la scritta rossa “Oh no! Ti sei sbagliato” che riporta la parola o frase corretta. Le due frasi, verde e rossa, sono anche accompagnate da differenti segnali sonori. Tutto questo insieme di immagini, suoni, testo scritto e parlato aiuta a rafforzare la memorizzazione perché unisce l'immagine alla parola scritta e pronunciata in lingua straniera e alla sua traduzione.

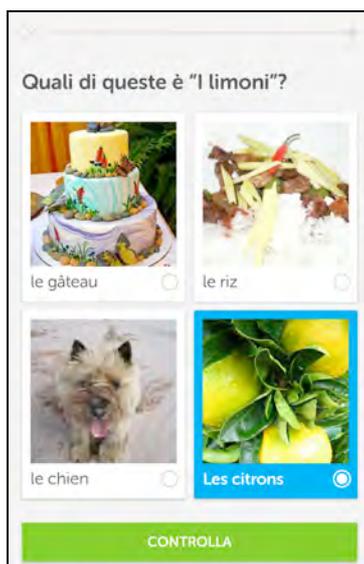


Figura 2.1 – Duolingo *mobile app*: *flashcard* per memorizzare il vocabolario (screenshot).

Le *app* di Mosalingua, per l'apprendimento rapido delle lingue (inglese, inglese *business*, inglese TOEIC, inglese TOEFL, inglese medico, spagnolo, spagnolo del lavoro, francese, tedesco, portoghese brasiliano, italiano per stranieri), pur non ispirandosi direttamente ai metodi storici della glottodidattica, attingono alla linguistica, alla psicologia e alla scienza cognitiva. Grazie ad una versione modificata dell'algoritmo di Wozniak, riescono a sfruttare la tecnica del "sistema di ripetizione a intervalli" (Spaced Repetition System - SRS). Essa consiste nel dilazionare nel tempo l'informazione da ripassare in maniera personalizzata e connessa alla difficoltà riscontrata dallo studente. Per farlo, Mosalingua punta sulla "metacognizione", ossia sulla consapevolezza dei propri processi cognitivi chiedendo allo studente di autovalutare, in una scala da 1 a 4 (rivedere, difficile, bene, perfetto), la sua difficoltà di memorizzazione per ogni parola e frase somministrata durante il corso (cfr. fig. 2.2).

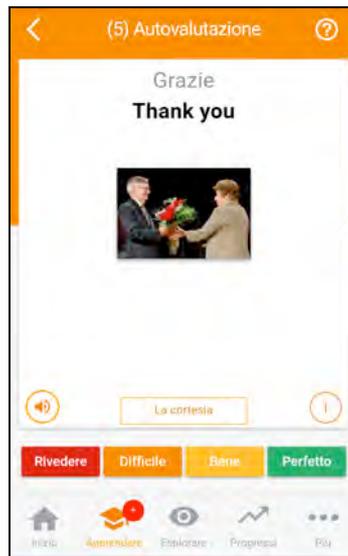


Figura 2.2 – Mosalingua *mobile app*: sistema di autovalutazione (metacognizione) (screenshot).

Questo permette di rinforzare la memoria fissando le informazioni studiate nella memoria a lungo termine. Si evita, così, la “curva dell’oblio” (derivata dalle ricerche effettuate da Ebbinghaus intorno al 1885), che il nostro cervello attua volontariamente per non sovraccaricarsi. In pratica, l’informazione, per non essere dimenticata, viene ripetuta dapprima dopo un intervallo di otto ore, poi dopo un giorno, dopo otto giorni e, infine, dopo trenta giorni (cfr. fig. 2.3). Mosalingua riesce, così, a far memorizzare, senza sforzo e rapidamente, vocaboli e frasi della lingua straniera.

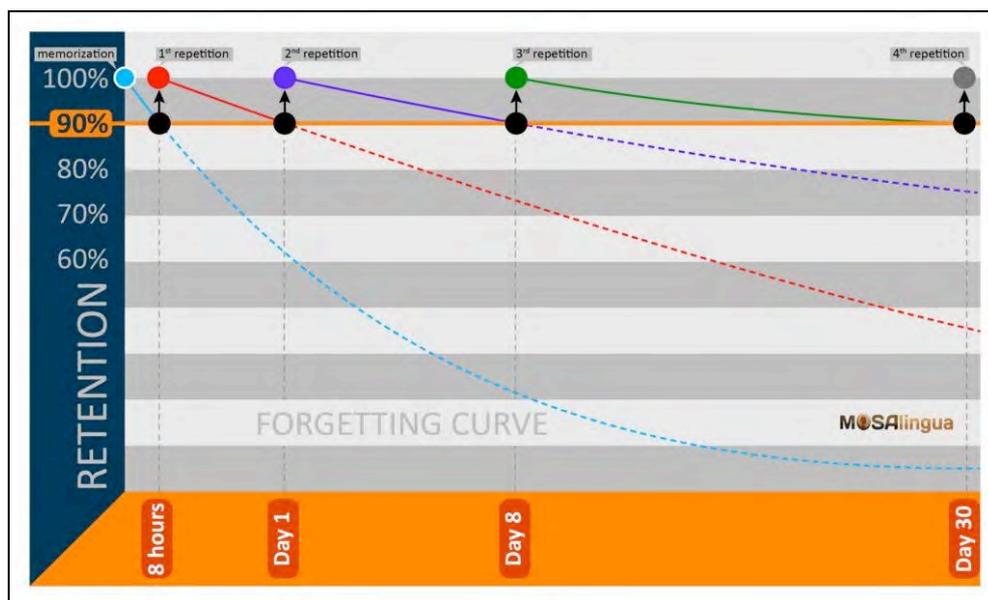


Figura 2.3 - Mosalingua: grafico del sistema di ripetizione a intervalli.  
 (img. tratta da: <https://www.Mosalingua.com/it/il-sistema-di-ripetizione-ad-intervalli-srs-memorizzare-e-non-dimenticare-mai/> - ultimo accesso 09/2017).

Mosalingua non utilizza, come altre *app*, le domande a scelta multipla o altri sistemi simili che richiedono allo studente di riconoscere semplicemente la risposta corretta fra altre. Per aiutare la memorizzazione a lungo termine, ha ideato un sistema di *flashcard* che permettono un “ripasso attivo”. Queste carte richiedono allo studente un piccolo sforzo in più per acquisire, in particolar modo, le competenze orali di *listening* e di *speaking*, imparando a riconoscere le parole e le frasi nella lingua *target* (L2) e ad associarle a quanto già conosce nella propria lingua madre (L1).

Per sviluppare l’abilità di *listening*, nella prima schermata appare una carta con la parola o la frase da imparare scritta sia in L2 sia in L1. Cliccando l’icona dell’audio è possibile ascoltarne la pronuncia esatta registrata da un insegnante. Cliccando l’icona con il microfono è possibile registrare la propria pronuncia (cfr. fig. 2.4). Girando la carta, cliccando su “avanti”, si ascolta sia la pronuncia dell’insegnante sia la propria (cfr. fig. 2.5).



Figura 2.4 - Mosalingua *mobile app*: *flashcard* per sviluppare l'abilità di *listening* (screenshot fronte della carta).

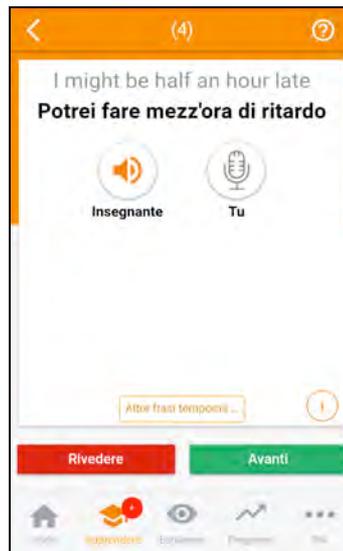


Figura 2.5 - Mosalingua *mobile app*: *flashcard* per sviluppare l'abilità di *listening* (screenshot retro della carta).

Oppure è possibile allenarsi ascoltando i tanti dialoghi, con *topic* differenti, che Mosalingua mette a disposizione. Si tratta di una sequenza animata di *flashcard*: è possibile ascoltarla/vederla sia senza sottotitoli sia con sottotitoli nella L2, oppure con sottotitoli nella L1. Infine, è possibile esaminare lo *script* dell'intero dialogo e aggiungere o togliere alle *flashcard*, da ripassare, alcune delle frasi (cfr. fig. 2.6).



Figura 2.6 – Mosalingua *mobile app*: dialoghi (screenshot).

Per sviluppare l'abilità di *speaking*, nella prima schermata la carta riporta la parola o la frase scritta nella lingua L1 e chiede allo studente di ricostruire la traduzione in L2 a partire da lettere o parti della frase confuse (cfr. fig. 2.7). Una volta ricostruita, la parola o la frase, si gira la carta e si vede e si ascolta la traduzione esatta, con correzioni evidenziate, se necessario (cfr. fig. 2.8).

A volte, la carta riporta anche un'immagine, per far richiamare all'attenzione anche la memoria visiva, oltre a quella uditiva con suoni delle pronunce ascoltati.

Ogni volta che si completa una carta, si ha la possibilità di autovalutarsi (metacognizione) cliccando i pulsanti "sbagliato" o "giusto" in modo che l'algoritmo di Mosalingua possa immettere o meno l'informazione nel suo "sistema di ripetizione a intervalli".



Figura 2.7 - Mosalingua mobile app: flashcard per sviluppare l'abilità di *speaking* (screenshot fronte della carta).

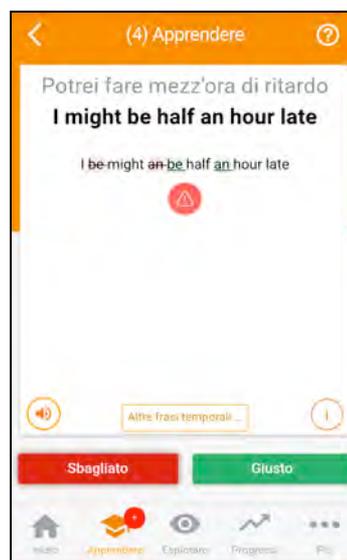


Figura 2.8 - Mosalingua mobile app: flashcard per sviluppare l'abilità di *speaking* (screenshot retro della carta).

## 2.8 Mappe cognitive e didattica

Un altro elemento molto sfruttato, sono le mappe, in particolar modo nei corsi di lingua in forma di libro misto, per sintetizzare la grammatica.

Polito (2011: 215-240) spiega che le mappe organizzano schematicamente le informazioni, sono facili da percepire (se si seguono le indicazioni della Gestalt) e ci aiutano a focalizzare

l'attenzione, a sviluppare capacità di sintesi, a riflettere, a classificare, a collegare le informazioni a ciò che già si conosce e a ricordare, ad apprendere facilmente e memorizzare, richiamando velocemente alla mente molte informazioni.

All'inizio del nuovo millennio, si diffondono sia le mappe mentali grazie a Buzan (2003, 2006) e al suo *software* IMindMap, sia le mappe concettuali grazie a Novak (dal 2001). Le prime sono semplici da usare, partono da un'idea centrale e si ramificano arricchite anche da colori e icone. Le seconde organizzano le connessioni logiche e multiple di concetti, sono di stampo costruttivista e molto sfruttate in ambito accademico e scientifico.

Secondo Polito (2011: 240-243), le mappe cognitive (ossia sia quelle mentali sia quelle concettuali) presentano molti vantaggi: offrono una sintesi cognitiva perché permettono di schematizzare in una sola pagina molte pagine; ricordare molte informazioni; permettono di collegare le informazioni; facilitano una visione di insieme; usano la doppia codifica delle informazioni di Paivio (1971); offrono le chiavi di accesso ad altre conoscenze, come ad esempio parole chiave che ci permettono di accedere ad altri concetti; sostengono l'espansione concettuale e predispongono ad apprendere meglio.

Ci sono anche dei limiti, però: le mappe cognitive si basano su conoscenze generali, spesso incomplete e in continua evoluzione, non rappresentano un'accurata rappresentazione dei fenomeni o della realtà, oppure possono essere troppo dense di concetti, collegamenti e dettagli. Ad esempio, perché funzioni, la stesura della mappa dev'essere personale: una mappa fatta da un insegnante (esperto in materia) può risultare complessa per lo studente (principiante in materia). Tuttavia, l'insegnante può dare un avvio affinché ogni studente si crei la propria mappa, in base alle sue conoscenze pregresse e alle abilità (specialmente se è DSA). Insomma, le mappe sono un prezioso aiuto ma l'approfondimento è indispensabile (Polito, 2011: 244-246).

## 2.9 Strategie didattiche per l'e-learning

Ranieri (2010 [2005]: 74-76) si domanda quali modelli e strategie didattiche dovrebbe adottare l'*instructional designer* per progettare un corso *e-learning*. Infatti, molto spesso, in Rete si combinano

insieme o si contaminano a vicenda e, per questo, non è semplice distinguerli nettamente.

Secondo Trentin (2014: 57-81), quando un docente universitario adotta le strategie *Web Enhanced Learning* (WEL), ossia un insieme di modi per sfruttare al meglio le ICT per la didattica *on line*, sarebbe utile se acquisisse una base di metodologia di *Instructional Design* per progettare in modo più consapevole il percorso didattico.

Fra i modelli più noti di *Instructional Design* (ID), che risale agli anni Settanta, c'è il Modello ADDIE che nel suo acronimo semplifica in cinque fasi sequenziali il processo di ID: *Analysis* (analisi), *Design* (progettazione), *Development* (sviluppo), *Implementation* (implementazione) e *Evaluation* (valutazione).

Con l'evoluzione delle tecnologie e le nuove possibilità di interazione fra gli utenti, negli anni Novanta fu messo a punto il Modello Polaris di ID, che scinde la progettazione didattica (di cui si occupa l'*Instructional Design*) non più in momenti sequenziali ma con un approccio collaborativo in due fasi più due sotto-fasi. Riprendendo Ranieri e Trentin, potrei sintetizzarle così: le prime due fasi sono di "macro-progettazione" (combinazioni tra metodologie, integrazione di presenza e virtualità e grado di autogeneratività) e "micro-progettazione" (descrizione dei contenuti didattici e del sistema di interazione educative). Dalla prima, sbocca la sotto-fase di "e-content" (attività di progettazione e materiali didattici). Dalla seconda, la sotto-fase di "e-tivity" (interazione collaborativa on line).

Durante la micro-progettazione, Ranieri (2010 [2005]: 69-73) fa presente che ci si può avvalere delle "architetture didattiche" o "famiglie" (ossia complessi di "strategie" messe insieme per affinità) che, generalmente, sono costruite *ad hoc* per la situazione didattica cui si fa riferimento. Rinnovando le architetture dell'istruzione di Clark (1998, 2000. Ricettiva, direttiva, a scoperta guidata, esplorativa), Ranieri propone quattro tipologie di architettura didattica: "ricettiva" che si basa sulla trasmissione delle informazioni basilari, "sequenziale" o "direttiva" che si basa su lezioni brevi, pratica, *feedback* correttivi e progressione dal semplice al complesso, "a scoperta guidata" che si basa sull'approccio *problem-based*, sull'apprendimento situato, nell'uso di simulazioni esperenziali, nella valorizzazione dell'errore e nell'uso di *coaching* e di modelli di esperti, infine, "collaborativa" che si basa sul *peer learning* e il *peer tutoring*, sull'orientamento al *project work*, l'apprendimento situato e l'approccio *problem-based*. Inoltre, fa notare che, generalmente, si procede dall'architettura "ricettiva" o "sequenziale" – che presenta le

informazioni e sviluppa abilità procedurali – verso la “scoperta guidata” o “collaborativa” in cui lo studente, seguito da un *tutor*, comincia gestire le informazioni sviluppando competenze fino alla sua autonomia. Tuttavia, lo schema prevede anche altre combinazioni: ricettiva-sequenziale; ricettiva-sequenziale-a scoperta guidata; ricettiva-a scoperta guidata-collaborativa; ricettiva-collaborativa; ricettiva-sequenziale-collaborativa. Ranieri quindi, elenca le “strategie” – con le relative teorie o i modelli di riferimento – cui solitamente fanno riferimento le architetture didattiche. Naturalmente, tali strategie, utilizzano tutti gli “strumenti” asincroni e sincroni che la Rete mette a disposizione e con i quali possiamo interagire dai dispositivi sia fissi che mobili: lezione; tutoriale, *drill and practice*, *skill training*; modellamento, discussione; studio del caso; simulazione; *role playing*; *problem solving*; collaborazioni.

Riprendendo l’elenco di Ranieri (2010 [2005]: 74-124), aggiungo qualche esempio fra i più diffusi corsi di lingua erogati in modalità *e-learning* e *m-learning* per illustrare come tali strategie vengono comunemente adottate:

- Lezione: Ranieri la descrive come l’esposizione delle informazioni oppure anche un momento successivo - derivato dall’antica lezione euristica o socratica - con attività di ricerca e di discussione. Nei corsi di lingua *on line*, le fasi di insegnamento, apprendimento e valutazione vengono suddivise in unità che, nella maggior parte dei casi, seguono in successione dei livelli stabiliti dal CEFR. Questa scansione - dal livello A1 al B2 - la ritroviamo nel sito (disponibile anche in app per tablet o smartphone) di Busuu.com nato nel 2008 e oggi divenuto il più grande *social network* per l’apprendimento di dodici lingue con sessanta milioni di utenti iscritti.
- Tutoriale, *drill and practice*, *skill training*: deriva dall’istruzione programmata di matrice comportamentista e suddivide il percorso di apprendimento in unità, ognuna finalizzata al raggiungimento di un obiettivo formativo. Ogni unità, dopo aver presentato le informazioni, prevede una serie di esercizi, poi il controllo delle risposte - per testare automaticamente le abilità linguistiche con un *feedback* immediato - e, infine, un riassunto di quanto appreso. È strutturata così la app Duolingo: non solo si può accedere alle unità successive solo se si completano quelle precedenti e si

mantiene una velocità di apprendimento costante ma viene tenuto conto degli errori commessi durante le verifiche e riproposti più avanti esercizi idonei per il loro recupero. Inoltre, è possibile discutere la risposta data con la comunità di utenti iscritti (cfr. fig. 2.9).

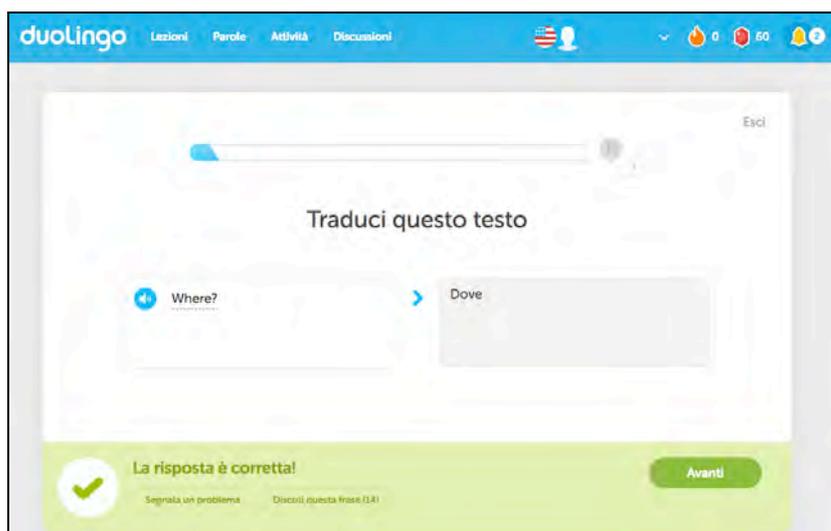


Figura 2.9 – Duolingo *on line*: tradurre un testo (screenshot).

- **Modellamento:** in cui lo studente si allena a imitare una prestazione eseguita dall'insegnante o da un esperto. Il sito e le *app* di Babbel.com hanno un *software* di riconoscimento vocale integrato per ogni corso che permette di migliorare la pronuncia delle quattordici lingue insegnate.
- **Discussione:** è uno scambio d'idee, un confronto tra insegnante e studenti. GoFLUENT, ha creato un *blog* apposito per discutere le differenze fra l'inglese britannico e l'inglese statunitense e altre curiosità linguistiche.
- **Studio del caso:** è una tecnica derivata dall'ambito giuridico e apprezzata in ambito costruttivista che consiste nel presentare agli studenti una situazione reale o verosimile da analizzare e su cui formulare ipotesi e soluzioni al problema. Ha una rapida obsolescenza e per questo in Rete è preferibile utilizzarla nello studio individuale e *feedback* automatizzato oppure su *tutorship* e interazione fra pari. Questa tecnica è sfruttata nei *workshop* telefonici, organizzati ad esempio da goFLUENT, in cui un insegnante e uno studente parlano per novanta minuti di una tematica *business* di interesse per lo studente, in modo

che questi possa immedesimarsi in una situazione realistica della sua attività lavorativa.

- **Simulazione:** consiste nel riprodurre problemi ed eventi in una situazione protetta. Per realizzare simulazioni è molto utile la realtà virtuale. Dal 2007, Second Life è divenuto un importante strumento per l'insegnamento delle lingue straniere perché permette di creare un luogo virtuale di ritrovo e interazione – tanto che, dall'anno successivo, si organizzano anche conferenze sull'argomento come Slanguages. L'Istituto Cervantes in Spagna è stato fra i primi che, per tale scopo, ha creato un'intera isola per i suoi studenti.
- **Role playing:** in un gioco di ruolo i partecipanti interpretano un personaggio e partecipano alla simulazione di una situazione. Insieme agli altri viene decisa la strategia per affrontare un problema e alla fine si viene valutati. Siti e *app* per *tandem* linguistici possono prevedere questa soluzione per esercitarsi a sviluppare diversi *topics* ma, generalmente, è una scelta personale fra insegnante e studenti.
- **Problem solving:** l'apprendimento basato sulla soluzione di problemi assume un carattere di scoperta e di indagine. Questo sistema è sfruttato molto soprattutto nelle *app* di corsi di lingue. Alla fine di ogni modulo c'è un *test* di verifica, puoi condividere i risultati raggiunti con i tuoi amici (iscritti allo stesso corso) e cercare di superare il loro punteggio, migliorando il tuo. Queste dinamiche di *gamification* utilizzate, ad esempio, da Duolingo, sono utili per ri-motivare lo studio perché stimolano a imparare o ripassare in modo divertente.
- **Collaborazione:** in Rete, generalmente, si utilizza la collaborazione degli altri utenti per analizzare e risolvere problemi. La *community on line* di Busuu.com permette di far correggere gli esercizi a quegli iscritti che hanno come madrelingua la lingua straniera che si sta studiando adottando la strategia di *peer tutoring* (ossia, imparare dal coetaneo) per ovviare alla mancanza di contatto diretto con un insegnante/*e-tutor* e ai limiti della tecnologia che, ad esempio, non è ancora in grado di riconoscere la semantica.

### 2.10 Mobile learning e microlearning

L'evoluzione dei *devices* mobili e la loro sempre più capillare diffusione ha permesso di sviluppare nuove forme di istruzione come il *mobile learning*: l'apprendimento attraverso l'uso di dispositivi mobili quali *Personal Digital Assistant* (PDA), come *tablet*, *smartphone* e altri dispositivi portatili. Il *mobile learning* è utile per chi passa molto tempo fuori casa (per studio o lavoro) e può dedicare poco tempo allo studio e all'aggiornamento ma ha sempre con sé lo *smartphone* o il *tablet*. Questo tipo di apprendimento diviene un'esperienza sociale che rende pratica e reale l'astrazione tipica della modalità tradizionale delle lezioni d'aula, cui si aggiunge una modalità di studio spazio-temporale individuale e personalizzabile. L'esperienza dell'apprendimento attraverso dispositivi mobili è considerata divertente dalla maggior parte di coloro che la utilizzano ma perché sia anche utile, occorre che: il dispositivo sia leggero e maneggevole; lo schermo abbastanza grande da poter interagire facilmente; l'interfaccia comprensibile e di facile interazione; la connessione alla rete veloce e ininterrotta. Non è quindi sufficiente distribuire materiali di buona qualità: è fondamentale la conversazione, l'interazione e la collaborazione con altri utenti. La novità, rispetto alle lezioni tradizionali, sta nella metodologia e nella tempistica che si adatta molto bene anche alle esigenze dei modelli di *flipped classroom* o di *academy* aziendale. Si tratta di un auto-apprendimento flessibile e personalizzato con possibilità di fruizione ovunque e in qualsiasi momento: in quei tempi morti della giornata, magari quando ci si annoia in autobus, in metro oppure durante un viaggio in aereo o in treno. Permette di studiare in autonomia, in tempi brevi e modalità idonee al proprio stile cognitivo. Dà la possibilità di interagire con altri utenti in tempo reale e di verificare il proprio apprendimento. Per quanto riguarda l'apprendimento tradizionale delle lingue, ad esempio, i tempi di studio previsti dal Consiglio d'Europa per raggiungere i livelli stabiliti dal CEFR, sono calcolati in ore: nella tabella 2.3 sono riportati i tempi di studio necessari per raggiungere i sei livelli di competenza del Quadro.

Livelli comuni di riferimento		Tempi di studio
A1	Contatto o Elementare	90 ore
A2	Sopravvivenza o Pre-intermedio	180 - 200 ore
B1	Soglia o Intermedio	375 - 400 ore
B2	Progresso o Post-intermedio	750 ore
C1	Efficacia o Avanzato	1500 ore
C2	Padronanza	3000 ore

Tabella 2.3 - I tempi di studio per raggiungere i sei livelli di competenza della lingua secondo il CEFR (Tabella tratta da Pederzoli, 2011a: 134).

Nell'apprendimento "tradizionale" delle lingue, occorrono 90 ore per raggiungere il livello A1 e 3000 ore per il livello C2, secondo quanto stabilito dal CEFR. Con le *app*, invece, si utilizzano unità d'apprendimento della durata di pochi minuti - si tratta del *microlearning*. In soli 10-15 minuti - o anche meno - è possibile iniziare e concludere un mini-modulo educativo dopo aver ascoltato un *podcast*, guardato un video, aver sfogliato delle *flashcard* utili per la memorizzazione e, magari, anche aver risposto a un *test* di verifica (Pederzoli, 2011a: 132-135).

Sul sito busuu.com affermano che - secondo uno studio indipendente della City University di New York - apprendere per ventidue ore sulla versione *premium* è pari a frequentare un corso di lingua all'università per un intero semestre. Mosalingua, invece, sottolinea che il suo impegno è di evidenziare i lati più facili di una lingua in modo da poter comunicare più velocemente. Rifacendosi al principio di Pareto (secondo cui l'80% degli effetti sono dovuti al 20% delle cause), le sue *app* insegnano il 20% della lingua che si utilizza nell'80% dei casi. Ad esempio, con Mosalingua è possibile apprendere le 1500 parole più frequenti (la *app* si basa, infatti, su vocabolari di frequenza) di una lingua in tre mesi, con soli dieci minuti al giorno di studio. Inoltre, ogni *app* non propone allo studente le regole grammaticali prima di aver iniziato a parlare, aver memorizzato implicitamente le strutture della lingua e aver raggiunto un livello A2-B1. Mosalingua sfrutta l'approccio "language hacking" che, attraverso lo studio delle strutture di una lingua, permette di entrare nel "codice" della lingua per renderlo più semplice da studiare.

I formati dei contenuti sono di vario genere e la loro molteplicità è

una potenzialità non indifferente del *m-learning* perché permette di affrontare lo stesso argomento in più modi venendo incontro a molti stili di apprendimento.

Un corso di questo tipo può supportare mappe concettuali, *flashcards* educative, presentazioni, fumetti *on line*, documenti di testo, *chat* scritta, *wiki*, telefonate, *podcast* audio, *audio-book*, videoconferenze e giochi multimediali. Talvolta si ha anche la possibilità di registrare e scaricare le lezioni.

Da ricerche che ho effettuato negli ultimi anni (cfr. cap. 3), è risultato che i formati più apprezzati - in particolar modo per veicolare lingue e comunicazione interculturale - sono i video (video pillole formative, serie TV, film e cartoons).

Inoltre, sono sempre più gradite le dinamiche di gioco perché stimolano istintivamente a superare problemi, suddivisi in livelli, per ottenere ricompense. Balboni (2012: 170-193; 2013: 29-36) sottolinea che il termine “glottodidattica ludica” non consiste nel fare giochi ma nella giocosità. Inoltre, la glottodidattica ludica non è rivolta ai soli bambini ma a tutti perché nel gioco si attuano più componenti: cognitive, linguistiche, sociali, motorie e psicomotorie, emotive. Lo studente diventa protagonista e l’insegnante, se c’è, arbitro. Molte sono le tipologie di gioco che possono essere utili alla memorizzazione: manipolativi, strutturali o *pattern drill*, che puntano sulla rapidità di esecuzione, oppure basati sugli insiemi, su *flashcard* tematiche come il Memory o di simulazione. Per sviluppare le abilità di ascolto e lettura sono ideali le tecniche del “cloze” e le “attività di incastro”, fra cui la “procedura jigsaw” che, fra l’altro, sono adeguate per gli studenti adulti.

Una variante di queste tecniche si trova in Duolingo per la traduzione dalla lingua straniera di una frase scritta. Lo studente deve ricomporre gli elementi che costituiscono la frase - scegliendo solo quelli giusti - e trascinandoli nello spazio apposito nell’ordine corretto (cfr. fig. 2.10).

Per la verifica della comprensione, prosegue Balboni (2012: 178-179), è molto diffusa la tecnica della scelta multipla (dal vero/falso a più possibilità). Per impraticarsi alla produzione scritta, può essere utile fare un riassunto, scrivere una *e-mail*, da far correggere all’insegnante. Per la produzione orale, invece, sono utili quegli esercizi che permettono di riascoltarsi mentre si ripetono le frasi di un dialogo. Oppure dialogare in videoconferenza o al telefono.

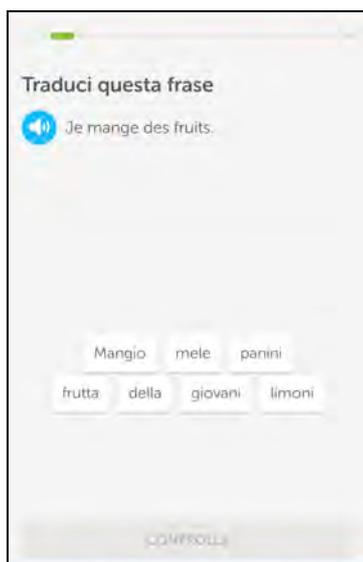


Figura 2.10 - Duolingo mobile app: tradurre una frase (screenshot).

### 2.11 Adaptive learning: motivare lo studente in base alle sue esigenze

Per concepire un percorso didattico che sappia consigliare a ognuno i contenuti più adatti alle sue caratteristiche di apprendimento e agli obiettivi che si è imposto di raggiungere, occorre conoscerlo. Questo è possibile farlo analizzando i dati che l'utente inserisce nel suo profilo, sottoponendolo a un *test* iniziale, monitorando le sue attività e i traguardi raggiunti. Ecco perché la maggior parte dei siti e delle *app* di lingua (ad esempio Busuu.com, Livemocha.com o le app di Mosalingua) fanno accedere al corso dopo un'autocertificazione di livello o un *test*. Successivamente, i progressi raggiunti dallo studente durante il corso vengono catturati automaticamente dagli *analytics* della piattaforma di apprendimento nel rispetto della *privacy* dell'utente. A questo punto, sommando i dati raccolti, è possibile, innescare un processo di personalizzazione che possa essere in qualche modo motivante.

La motivazione è il motore per l'apprendimento di una lingua e varia durante il tempo del corso. Per questo, Mosalingua, oltre al "sistema di ripetizione a intervalli", prevede un accompagnamento via *e-mail* con consigli e stimoli continui. Ogni *app* prevede anche dei contenuti *bonus* che si sbloccano via via durante il corso, a seconda dei progressi dello studente nell'apprendimento della lingua. Infine, Mosalingua dà la possibilità di creare nuove *flashcard* con parole che lo studente desidera fissare e che non trova già

predisposte all'interno della *app* (cfr. fig. 2.12).



Figura 2.12 – Mosalingua *mobile app*: aggiungere una *flashcard* (screenshot).

L'*adaptive learning* dovrebbe esaminare molte variabili. Non solo la lingua di partenza, il livello di conoscenza della lingua *target* e l'età dello studente che, approssimativamente, considerano la maggior parte dei siti e delle *app* di lingua. Andrebbero tenute presenti, ad esempio, anche la motivazione allo studio, la tipologia d'intelligenza prevalente e il livello di *competenza digitale*.

Quale motivazione può portare un adulto a compiere lo sforzo di studiare una lingua? Psicologicamente, lo può fare con differenti motivazioni. Balboni (*Ivi*, 86-89) ricorda per primo il modello egodinamico di Titone (1976) secondo cui ognuno ha un proprio progetto di vita e, se questo include imparare una lingua, si impegna nel raggiungere l'obiettivo, purché non richieda uno sforzo maggiore di quanto si aspetta. Poi, fa riferimento al modello tripolare della motivazione applicata al *marketing* che spiega le azioni umane come provocate dal senso del dovere (formativo, per ottenere una certificazione), dal bisogno (per sopravvivere o se è utile per crescere professionalmente) o dal piacere (non solo egodinamico ma anche di apprendere o nel mettersi alla prova, ecc.).

Gardner (2014 [2006]: 11-29) ritiene che, essendo sempre più interconnessi, sommersi ogni giorno da innumerevoli informazioni di generi diversi, sia inevitabile interagire con persone di differenti

culture. Essendo cambiato il mondo, è necessario anche rivedere i modi di apprendere e, riformulando ancora una volta la sua teoria, individua così cinque intelligenze o mentalità “complessive” differenti (da non confondere con le otto intelligenze multiple):

1. Intelligenza disciplinare: è la capacità di applicazione con costanza per diventare esperti in una o più aree. Averla, evita di essere relegati a svolgere compiti banali.
2. Intelligenza sintetica: capacità di sintetizzare conoscenze di aree diverse in un insieme coerente comprensibile anche agli altri. Aiuta a costruirsi un’opinione propria evitando di rimanere travolti dalla massa di informazioni di ogni giorno.
3. Intelligenza creativa: trova soluzioni e crea nuove idee. Chi la possiede non potrà mai essere sostituito da un *computer*.
4. Intelligenza rispettosa: avere la consapevolezza delle differenze fra persone di culture differenti. Chi rispetta sarà rispettato e ciò consentirà di vivere meglio negli spazi comuni.
5. Intelligenza etica: avere la consapevolezza della propria responsabilità personale e nel mondo crea cittadini responsabili.

Non a caso, l’intento del Parlamento e del Consiglio Europeo è quello di arrivare ad un *apprendimento permanente* (LifeLong Learning) che consiste nel considerare le competenze maturate da ogni individuo lungo tutto l’arco della vita (per esperienza personale o professionale, volontaria o meno, apprese con metodo formale, non formale o informale) e non solo quelle acquisite sui banchi di scuola. Ma per permettere la partecipazione di persone di tutte le età, promuovere l’apprendimento delle lingue, la diversità linguistica e l’innovazione, è indispensabile dare l’opportunità di conoscere e saper sfruttare i linguaggi dei nuovi mezzi di comunicazione - fino a pochi anni fa prerogativa di tecnocrati e appassionati - grazie ai quali si può dire di avere *competenza digitale*. In caso contrario, i cittadini europei non sapranno né selezionare né giudicare i prodotti digitali, non potranno essere liberi di gestirsi in maniera autonoma e incline alle proprie aspettative nel mondo globalizzato poiché non eviteranno il *digital divide*.

Al centro dell’azione didattica vi è lo studente e occorrerebbe immetterlo in percorsi personalizzati, indirizzati a seconda delle motivazioni che lo hanno portato a studiare quella lingua, delle sue conoscenze (risultato dell’assimilazione di informazioni), abilità

(capacità di applicare le conoscenze e risolvere problemi) e competenze (capacità di usare conoscenze e abilità in determinati contesti).

Tra le competenze, quelle digitali, linguistiche, comunicative e interculturali sono necessarie in un mondo globalizzato in cui le tecnologie ci mettono quotidianamente in contatto con interlocutori stranieri o con contenuti da loro generati.

La soluzione per un adulto è, quindi, una didattica suddivisa in piccoli moduli che stimolino le diverse intelligenze, sviluppando diverse abilità.

### 2.12 *Blended learning e flipped classroom*

Il ruolo dell'insegnante è mutato nel tempo: da figura cattedratica e centrale nella didattica, diviene un facilitatore dell'apprendimento, sempre più attento ai bisogni degli studenti. Di conseguenza, anche il ruolo dello studente all'interno della didattica muta da prevalentemente passivo a centrale. Questa metamorfosi si ritrova nell'"andragogia" formalizzata da Knowles (1990) fin dagli anni Sessanta. Si incentra sulla comprensione della diversità di bisogni e di interessi degli studenti adulti. L'apprendimento diviene un processo di ricerca attiva imperniata attorno a problemi della vita reale, non come una ricezione passiva di contenuti ("pedagogia", idonea per bambini e adolescenti).

L'apprendimento è motivante per l'adulto se inizialmente gli si spiegano esplicitamente i principi metodologici che verranno utilizzati nel corso (in modo che non ci sia conflitto con quelle già utilizzate in esperienze formative passate), se si consente l'auto-verifica dei progressi durante l'apprendimento e se il corso porta ai risultati concreti attesi (Balboni, 2012: 100-104).

Date tali premesse, com'è possibile favorire l'apprendimento nell'adulto di una lingua *on line*?

Zappa (2014: 68-69), spiega che il paradigma denominato "modello 70:20:10", secondo una ricerca del *Center for Creative Leadership* (CCL) del North Carolina, conferma la teoria dell'apprendimento sociale (Social Learning), di approccio cognitivista, sviluppata a partire dagli anni Sessanta da Bandura (1977). Secondo tale teoria, il bagaglio formativo di una persona proviene per il 70% da esperienze dirette sul lavoro (apprendimento non formale); il 20% viene acquisito in maniera spontanea,

quotidianamente, con il contatto con altre persone (apprendimento informale); infine, solo il 10% attraverso percorsi strutturati come scuola, università e altri corsi (apprendimento formale).

Da ciò ne consegue che, l'approccio andragogico si trova in sintonia con la metodologia delle classi capovolte (Flipped Classroom) unita alla modalità di apprendimento mista (Blended Learning).

Evidenzio di seguito le principali differenze fra classi capovolte e l'apprendimento misto:

Nelle classi tradizionali, mentre l'insegnante spiega e assegna compiti, lo studente prende appunti. A casa, quest'ultimo si ritrova - spesso da solo - a cercare un metodo di studio per apprendere nel modo più consono alle sue capacità ed eseguire i compiti che mettono in pratica le nozioni spiegate dall'insegnante. Non sempre questo percorso ottiene validi risultati, come spesso si nota durante la verifica del livello di apprendimento generalmente effettuata in classe.

Invece, nelle classi capovolte, che *on line* utilizzano anche la modalità di apprendimento mista, lo studente impara in autonomia la parte nozionistica, tramite una piattaforma *e-learning* o una serie di *link* indicati dall'insegnante. Il supporto multimediale gli permette di dedicarsi allo studio con tempi e procedure personalizzate, idonee al suo stile di apprendimento. Molto spesso può anche monitorare la sua attività.

Successivamente, in modalità *blended*, può collegarsi con un insegnante che lo supporta nello studio e gli insegna ad "apprendere facendo" (learning by doing). Interviene, quindi, nel momento in cui lo studente ha più bisogno: quando deve mettere in pratica le nozioni apprese. Alla fine di ogni unità, quando l'insegnante corregge il compito e verifica se lo studente può passare di livello, generalmente i risultati ottenuti sono migliori.

Un esempio di piattaforma *e-learning* che prevede le dinamiche del *blended learning* e della *flipped classroom* è goFLUENT. Con i suoi strumenti cooperativi e la possibilità di contattare telefonicamente i suoi insegnanti, riesce a veicolare al meglio il modello 70:20:10 e l'approccio andragogico (cfr. cap. 5).

### 2.13 Conclusioni e suggerimenti

Riepilogando quanto analizzato, ho notato che la maggior parte dei siti e delle *app* per l'apprendimento delle lingue non fanno solo tesoro degli approcci e dei metodi storici della glottodidattica storica smembrandoli, ri-assemblandoli e mescolandoli ecletticamente – rendendo vano ogni tentativo di mera classificazione - ma li innestano in soluzioni riprese da altre discipline, in strategie applicate alla didattica a distanza e in teorie legate alla progettazione multimediale per la didattica.

Ho notato, però, degli elementi comuni a quasi tutti i siti e le *app*: strutturano il corso secondo i livelli del CEFR e lo suddividono modularmente in unità e *task* finalizzate all'*e-learning by doing*; per la memorizzazione e la verifica, fanno generalmente uso di elementi derivati dall'istruzione programmata; utilizzano immagini, materiali audiovisivi e altri strumenti che si adattano a differenti stili cognitivi di apprendimento; sfruttano le dinamiche *social* per far interagire e collaborare fra loro gli studenti e l'insegnante (quando previsto); permettono di auto-gestire e verificare il proprio apprendimento; riescono sempre più a generare automaticamente percorsi personalizzati in base alle esigenze dello studente motivandolo a migliorarsi.

Ogni sito e *app*, tuttavia, si specializza per il segmento di mercato e per gli *stakeholder* cui si rivolge cercando soluzioni originali. Inoltre, è da considerare la veloce evoluzione delle tecnologie, la continua ricerca di algoritmi che migliorano le prestazioni dei *software* e la sempre più capillare diffusione di dispositivi e servizi che rende questo campo fluido nelle soluzioni e repentino nei cambiamenti.

Dal punto di vista dell'insegnante che gestisce un corso *on line*, cosa è possibile fare per migliorare la sua prestazione? La maggior parte dei corsi *on line* sono già strutturati in unità con materiali e esercizi già formulati.

Alla fine del sondaggio "Come insegni le lingue on line?" (cfr. cap. 1), ho dato agli insegnanti la possibilità di scrivere liberamente qualche suggerimento. In sintesi, hanno sollevato queste problematiche:

1. sottolineano l'importanza della motivazione come chiave di volta sia dell'apprendimento sia dell'insegnamento: senza di essa nessuna tecnologia può essere di aiuto.

2. sono necessarie la capacità di adattamento, la pazienza e l'attenzione alle esigenze dello studente. Bisogna rendere positivo l'apprendimento a tutti i livelli del CEFR, con particolare riguardo verso coloro che, oltre alla lingua, devono prendere dimestichezza con la tecnologia. Inoltre, dal momento che la maggior parte dei corsi di lingua sono costruiti senza far riferimento alla lingua madre e agli aspetti culturali degli studenti, è bene che l'insegnante li conosca il più possibile per rendere loro più facile l'acquisizione di alcuni concetti della lingua *target*.
3. gestire corsi di questo tipo, rispetto alle tradizionali lezioni frontali, richiede maggiore impegno da parte dell'insegnante perché la lezione non si esaurisce con la somministrazione del contenuto istruttivo. Le attività *social*, di *training* e di verifica ad esso connesse costringono l'insegnante ad offrire la sua disponibilità più spesso. Pertanto, l'insegnante deve saper dosare bene i tempi di gestione del corso e sfruttare in modo efficiente gli strumenti che la piattaforma mette a disposizione. Nella maggior parte dei casi analizzati, il metodo, i materiali e gli aspetti tecnici e legislativi sono già curati dalla piattaforma ma nei casi in cui gli insegnanti non hanno la possibilità di sfruttare un corso a distanza già così ben strutturato, devono saper scegliere il materiale ed essere in grado di adattarlo al mezzo, oppure saper riconoscere e consigliare un buon contenuto digitale *on line*, un sito o una *app*.

Pertanto, il compito dell'insegnante è offrire un valore aggiunto che la tecnologia e il corso non possono dare: guidare le fasi dell'apprendimento, dando consigli mirati e personalizzati per i bisogni e le carenze specifiche dello studente, innescare il dialogo, scegliere fonti anche esterne al sito che siano stimolanti per lo studente, motivarlo affidandogli compiti reali che lo aiutino a raggiungere l'obiettivo che si è prefisso.

Di frequente, però, gli insegnanti non si sentono sicuri di mantenere *on line* la stessa qualità di insegnamento che raggiungono in classe (Pederzoli, 2011c: I-VI). In Italia, spesso, la didattica *on line* è considerata facoltativa e solo gli insegnanti più giovani provano a cimentarsi, sperimentando ognuno un proprio stile di insegnamento.

Innanzitutto, per una corretta gestione del corso a distanza, è indispensabile che gli insegnanti abbiano una sufficiente *competenza digitale*.

Nella “Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente” (Parlamento Europeo, Consiglio dell'Unione Europea 2006), si parla di “competenza digitale”, intendendo con essa la dimestichezza nel saper utilizzare le nuove tecnologie. Tale competenza non è innata - anche se le nuove generazioni ne possiedono più delle precedenti - ma si acquisisce con il tempo, altrimenti non si spiegherebbe il “digital divide”, ossia il divario fra chi ha accesso alle ICT e chi ne è escluso. Le ragioni possono essere non solo per differenza di età ma anche per condizioni economiche, infrastrutture insufficienti ecc.

Per questo motivo esistono certificazioni per attestare l'uso delle tecnologie fra cui la *European Computer Driving Licence* (ECDL) o la *European Informatics Passport* per insegnanti (EIPASS® Teacher) e la *European Certification of Informatics Professionals* (EUCIP). Vi è inoltre la certificazione *European Pedagogical ICT* (EPICT) e altri documenti relativi alla formazione degli insegnanti in questo ambito, quali, per esempio, il *Piano nazionale italiano di formazione degli insegnanti sulle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione* (FORTIC) e l'*UNESCO ICT Competency Framework for Teachers* (ICT-CFT).

Ormai la vera e propria sfida non è più avere solo *competenza digitale* ma la capacità di insegnare, gestire e progettare tutte le fasi dell'insegnamento della lingua *on line* per una moltitudine di studenti. Questa capacità andrebbe insegnata agli insegnanti, valutata e considerata sul sito o sulla *app* come valore aggiunto del corso. Invece, generalmente, l'unica informazione che viene data agli utenti sugli insegnanti è che questi ultimi sono madrelingua. Tale indicazione è insufficiente per un corso di lingua *on line*: andrebbe sottolineato, invece, non solo che gli insegnanti sono stati formati per insegnare la lingua - di cui sono madrelingua - ma che sono stati anche formati per insegnare *on line*.

## Capitolo 3

### Veicolare gli aspetti culturali

Come veicolare contenuti che tengano conto degli aspetti culturali della lingua *target*?

#### *3.1 La competenza comunicativa e interculturale*

Cosa si intende per cultura? Baldi (2013: 177-219) scrive che, generalmente, si pensa che il termine riguardi la tradizione, lo stile di vita o la formazione, che si identifichi con la lingua, la religione, che sia condivisione di conoscenze, di significati, di pratiche, di norme, di valori che aiutano a distinguere “noi” dagli “altri”, rischiando anche di semplificare la questione eccessivamente. Tutte risposte valide ma parziali che non tengono conto della labilità dei confini immaginari tra noi e altro. In realtà, vi è l'impossibilità di dare una definizione esaustiva di cultura perché si tratta di:

[...] una nozione dinamica, non statica, relativa, non assoluta, ibrida, non pura, storica, non dogmatica e quindi aperta al cambiamento. Se accogliamo l'idea di Freddi (1970) secondo la quale la lingua è il precipitato di una cultura, risulterà intuitivo il legame inscindibile di lingua e cultura (Baldi, 2013: 183).

Inoltre:

Il rapporto tra cultura e lingua è di solare evidenza; del resto, ogni forma di cultura si trasmette per mezzo della lingua, e la lingua stessa è lo strumento principe di ogni riflessione filosofica. Nel corso dei secoli, sono stati soprattutto i filosofi del linguaggio a interessarsi dell'incidenza che l'organizzazione del sistema linguistico ha sulla formazione del pensiero e sulla percezione del mondo ma a partire dal Novecento la riflessione ha coinvolto numerose altre scienze. In particolare, ci si chiede se la realtà che ci circonda sia necessariamente resa trasmissibile per mezzo delle parole o se sia proprio una data organizzazione linguistica a determinare una certa visione del mondo. Anche per la moderna glottodidattica, l'insegnamento linguistico non può essere svincolato da quello della cultura dal momento che la lingua ne è espressione e il veicolo (*Ivi*, 211).

Nel decennio 1962-1972, cambia l'idea di cosa significa sapere una lingua. Nel 1962, Austin pubblica "How to Do Thing with Words" (1988 [1978]: 61-80) in cui ribadisce la finalità pragmatica della lingua: non si pensa più a *com'è fatta una lingua* ma *che cosa fa la lingua*. Nel 1972, Hymes (1979 [1972]), oltre a definire le otto componenti dell'*evento comunicativo* con l'acronimo SPEAKING (cfr. cap. 2.4), propone anche la nozione di "competenza comunicativa" (Balboni, 2012: 23).

Per Hymes, l'individuo che ha *competenza comunicativa* di una lingua possiede non solo *competenza linguistica* (conoscenza della fonologia, lessico, sintassi...), *paralinguistica* (velocità di elocuzione, tono della voce...) ed *extralinguistica* (cinesica, prossemica...) ma ha anche la padronanza delle quattro abilità (capire, parlare, leggere, ascoltare) e la capacità di utilizzare la lingua in maniera appropriata, adattandola al contesto (Hymes, 1980 [1974]: 3-56).

Negli anni Novanta Hofstede (1997) concepisce la metafora secondo cui ogni persona possiede un "software mentale" con vari *file* - fra cui quello della competenza comunicativa - che funzionano solo all'interno della propria cultura (ovvero, lo stile di vita di un determinato contesto comunicativo). Quando si hanno contatti con persone provenienti da altre culture, possono verificarsi dei corto circuiti. Per evitarli, occorrerebbe avere *competenza comunicativa interculturale* ma non è possibile insegnarla. Hofstede afferma che, per acquisire tale competenza, bisogna avere consapevolezza del proprio *software* mentale, conoscenza delle altre culture e abilità nel comunicare con esse (Balboni, 2012: 148-149).

Balboni e il suo *team*, a partire dagli anni Novanta, hanno elaborato un modello che spiega le componenti della *competenza comunicativa* (riprendendo la dicotomia tra "competence" e "performance" di Chomsky, 1957): essa consta di due realtà, una nella "mente" (competence) e una che si realizza nel "mondo" (performance) in *eventi comunicativi* in cui la lingua compie un'azione.

- Nella "mente" si trovano la "competenza linguistica", le "competenze extralinguistiche" e la "competenza socio-pragmatica e (inter)culturale".
- Nel "mondo" le competenze mentali si traducono in azioni comunicative: nel "saper fare lingua" (saper parlare, leggere, scrivere, dialogare, tradurre) ossia avere la padronanza delle quattro abilità (capire, parlare, leggere, ascoltare); e nel "saper fare con la lingua": usandola in maniera appropriata rispetto

al contesto situazionale e culturale in cui si agisce (Balboni, 2015: 4-5).

La comunicazione interculturale è più estesa di quella comunicativa ed è mutevole perché incessantemente influenzata dal turismo, dagli scambi commerciali e dai *mass media*. Per questa sua natura complessa ed estremamente variabile non può essere insegnata. Tuttavia, è possibile insegnare ad osservare la cultura (intesa come stile di vita) e la civiltà (intesa come modo di pensare) di altri paesi per comunicare senza fraintendimenti con interlocutori stranieri. I punti sensibili utili per questo tipo di osservazione sono: il concetto di tempo (puntualità, scaletta degli impegni); i concetti di gerarchia, *status* e rispetto (relazioni sociali, organizzazioni sociali, casa e famiglia, città, scuola, mass media); i codici o linguaggi non verbali (cinesica, prossemica, vestemica, oggettemica) (Balboni, 2012: 147-157).

Balboni (2015: 6) identifica anche i problemi che intervengono quando la comunicazione comunicativa diviene interculturale ampliando il modello delle componenti della *competenza comunicativa*:

- problemi interculturali legati alla lingua (mente/competenza linguistica): come il suono della lingua, la scelta delle parole e degli argomenti, i problemi legati ad alcuni aspetti grammaticali, o legati alla struttura del testo, problemi di natura sociolinguistica e pragmatici come le mosse comunicative.
- problemi legati ai linguaggi non verbali (mente/competenze extra-linguistiche): cinesica, prossemica, oggettemica.
- problemi di comunicazione dovuti a valori culturali (mente/competenza socio-pragmatica e [inter]culturale): legati al concetto di tempo, di spazio, di gerarchia, di rispetto, di *status*, di famiglia, di onestà, di lealtà, di *fair play*, problemi legati al mondo metaforico, al concetto di pubblico e privato, alla sessualità, alla sfera religiosa, o ad altri modelli culturali e altre peculiarità culturali.
- gli eventi comunicativi (mondo/capacità di agire in eventi comunicativi interculturali): come il dialogo o una telefonata, la riunione formale, il lavoro di gruppo, il *cocktail party*, il pranzo, la cena, il *barbecue*, il monologo pubblico come una conferenza, la festa, il corteggiamento e altri generi a seconda degli interessi.

Quali abilità occorrono per costruire una *competenza comunicativa interculturale*? Balboni (*Ivi*, 7-8) ne descrive sei:

1. saper osservare, decentrarsi e straniarsi: cercare di non essere condizionati da esperienze pregresse, da idee, da proiezioni, da concezioni estetiche e valori. Vedere l'evento e noi stessi come dall'esterno, in maniera distaccata.
2. saper sospendere il giudizio: ed esempio sospendere una eventuale reazione negativa ad un gesto considerato offensivo nel proprio paese e chiedere una spiegazione all'interlocutore.
3. saper relativizzare: essere consapevoli che il proprio sguardo è solo uno dei punti di vista della realtà.
4. saper ascoltare attivamente: dialogando con l'interlocutore cercando di capirsi.
5. saper comprendere emotivamente: in base all'empatia (partecipare allo stato emozionale dell'interlocutore) e alla *exotopia* (riconoscersi diversi dagli altri, riconoscere la diversità dell'interlocutore e ritenere naturale tale diversità).
6. saper negoziare i significati: è fondamentale chiedere l'interpretazione corretta di gesti, parole e inviti per comprenderli meglio.

Quali sono gli strumenti *on line* più adatti a veicolare contenuti che tengono conto degli aspetti culturali della lingua *target*?

Le nuove tecnologie offrono indubbiamente molti spunti di osservazione delle culture che possono essere di aiuto per formare una propria *competenza comunicativa interculturale*.

Sulla base del modello elaborato inizialmente da Balboni, è stata progettata, dal 2013, la "Mappa della comunicazione interculturale" (<http://www.mappainterulturale.it>; *Ivi*, 9-16), un servizio *open access* del "Laboratorio di Comunicazione interculturale e didattica" (LabCom) dell'Università Ca' Foscari di Venezia, che viene continuamente aggiornato e aiuta a districarsi in questo complesso argomento. Basta scegliere un paese del mondo (fra quelli selezionabili) e cliccare un'area fra "valori culturali", "linguaggi non verbali", "linguaggi verbali", "eventi comunicativi" per ottenere come risultato le caratteristiche culturali che possono creare potenziali problemi di comunicazione interculturale.

Nel sondaggio "Come insegni le lingue on line?" (cfr. cap. 1, figg. 5.1-5.4), gli insegnanti hanno risposto che video-pillole formative, materiale televisivo, film e cartoni animati sono gli strumenti digitali da loro ritenuti migliori per veicolare i valori culturali ma anche i

linguaggi verbali e non verbali, all'interno dei corsi di lingua *on line*. Telefonate e videoconferenze, invece, sono considerati ideali per gli eventi comunicativi perché mettono in contatto diretto due e più interlocutori, di madrelingua diversa, disposti a correggersi a vicenda e a imparare gli uni dagli altri.

### 3.2 La comunicazione interculturale attraverso i video

Secondo i dati Eurisko 2011 su “La multimedialità in Italia”, anche se il mezzo televisivo è meno seguito di una volta, è comunque il più diffuso e guardato da tutte le generazioni e da tutte le fasce sociali. Secondo i dati riportati nelle tabelle che descrivono il “tempo di esposizione ai media nel giorno medio”, chi è in possesso del titolo di laurea passa meno tempo degli altri davanti alla televisione generalista e più di tutti in Internet. Anche radio e quotidiani sono più fruiti rispetto a chi ha diplomi di Scuola Media Superiore, Inferiore o Elementare. Questi ultimi, ad esempio, sono quelli che guardano più televisione e navigano meno.

Inoltre, grazie alle nuove tecnologie, soprattutto *mobile*, i video in rete sono seguitissimi, in particolare dai giovani. Anche secondo i dati rilevati dai sondaggi in tempo reale di ShinyStat (2012), la comunicazione *on line* attraverso i video è divenuta estremamente efficace.

Dunque, il prodotto audiovisivo trasmesso in televisione e/o in Internet ha un'elevata diffusione ed è potenzialmente adatto a veicolare elementi descrittivi della comunicazione interculturale. Per questo, ho chiesto di analizzare un video a 109 allievi frequentanti i corsi di “Teoria e tecnica delle comunicazioni di massa” (laurea triennale) e di “Mercato delle lingue e consumo della comunicazione” (laurea specialistica) della Scuola di Studi Umanistici e della Formazione dell'Università di Firenze. Fra l'ottobre e il novembre 2013, ho fornito loro un mio questionario sulla “Comunicazione interculturale attraverso i video”. L'età media degli studenti era compresa fra i 20 e 25 anni e la provenienza era la seguente: Italia 86%, Cina 4%, Albania 2%, Corea del Sud 2%, Burundi 1%, Germania 1%, Grecia 1%, Perù 1%, Polonia 1%, Portogallo 1%. Molte osservazioni sono risultate interessanti ma, naturalmente, gli *stranieri* (rispetto alla cultura italiana) hanno apportato i contributi più curiosi.

L'approccio investigativo utilizzato in questa analisi non mira a chiedersi se un prodotto mediale sia buono o cattivo ma quale sia la

sua utilità e che interesse susciti nei fruitori, considerandoli attivi e capaci di formulare giudizi indipendenti. A tal proposito, prima di proseguire, preciso che l'analisi è stata anche oggetto di dibattito in classe e i temi trattati sono stati approfonditi e si sono arricchiti di opinioni non elencabili in modo sistematico. Per questo motivo, non indicherò un elenco dei video analizzati ma citerò via via nel testo i casi più rappresentativi.

Alla domanda "Quale tipologia di video hai analizzato" il 56% ha risposto Film per il cinema (analizzando un intero film o una o più scene da DVD), il 16% Video in rete e il 13% uno Spot tv.

La diffusione territoriale del video era prevalentemente internazionale (65%) ma la fruizione è avvenuta, nella maggior parte dei casi, da Internet (26%) e dalla Televisione (21%) confermando quanto appena scritto, ossia che gli studenti universitari sono la fascia sociale che maggiormente fruisce di questi due mezzi e che da essi, inevitabilmente, assorbe valori culturali e stereotipi. Difatti, i video scelti possiedono la maggior parte dei requisiti di analisi interculturale richiesti.

Poi ho domandato se erano presenti i punti di osservazione della cultura e della civiltà altrui delineati da Balboni (cfr. par. 3.1).

Il concetto di *tempo* è fra i primi segni di distinzione fra le culture. Ognuna ha il suo modo di rapportarsi con gli altri e con gli impegni della giornata. Ciò dipende da vari fattori: climatici oppure comportamentali dovute, per esempio, alla cultura di conquista di un determinato paese. Prendendo come caso l'Italia, al sud si pranza due ore dopo che al nord, ecc. Nei film, molto spesso, è preso come pretesto per creare tensione o imbarazzo fra i protagonisti oppure per rendere comica una situazione. Infatti, il concetto di tempo, è risultato presente nel 65% dei casi analizzati.

All'89% sono stati affrontati anche temi riguardanti le *relazioni sociali*. Ad esempio, si gioca sui rapporti fra i nativi e gli stranieri all'interno di un Paese, solitamente pieni di pregiudizi. Oppure, il concetto di gerarchia sul lavoro o i rapporti tra i giovani e gli anziani, che possono essere conflittuali per un europeo o di grande rispetto se fra orientali. L'uso di offrire, regalare o di scusarsi. I conflitti culturali, ad esempio, vengono rimarcati nei *cartoons* per adulti: "I Simpson" (dal 1989), "South Park" (dal 1997), "I Griffin" (dal 1999) talvolta anche rischiando la censura di alcuni episodi. Un tema molto sentito, in particolare nelle pellicole *bollywoodiane*, è il rapporto amoroso ostacolato dalle famiglie e dal sistema delle caste. Ma è messo in evidenza anche nella *sitcom* statunitense "The Big Bang Theory" (in onda dal 2007), dove uno dei protagonisti, Raj

Koothrappali, giovane astrofisico indiano del California Institute of Technology, è tormentato dai genitori che dall'India cercano disperatamente di trovargli moglie. Ricordiamo, inoltre, che fece storia il bacio interrazziale trasmesso il 22 novembre del 1968 sul canale televisivo statunitense NBC, in un episodio della terza serie di "Star Trek" fra il Tenente Uhura e il Capitano Kirk. Fra l'altro, l'affascinante Nyota Uhura (che significa "Stella della Libertà" in lingua swahili), interpretata dalla cantante Nichelle Nichols, è stato il primo personaggio di colore a rivestire - almeno in tv - un ruolo di comando. Tanto che quando l'attrice espresse la volontà di lasciare l'astronave Enterprise per tornare a cantare fu lo stesso Martin Luther King a farla desistere dall'abbandonare la serie, di cui era fan, perché continuasse a dare una speranza di uguaglianza agli afroamericani.

L'*organizzazione sociale*, invece, è affrontata al 50%. Ad esempio, nel film "Amistad" (1997) si analizza il tema della schiavitù negli Stati Uniti del XIX secolo. Evidentemente, però, nei video analizzati non sono stati toccati con particolare rilevanza temi quali la religione, la criminalità, la politica o il sistema industriale ma sono stati affrontati all'interno di altre tematiche che le trattavano sullo sfondo.

Un po' più evidente l'interesse verso *casa e famiglia* (54%): il rapporto fra genitori e figli, i ruoli dei componenti della famiglia, l'autonomia di adolescenti e ragazzi. E, poi, tradizioni e innovazione, temi quali il divorzio, il matrimonio fra persone dello stesso sesso o di religione diversa. Nel film "Il mio grosso grasso matrimonio greco" (2002) si analizzano, in modo ironico, differenze culturali e di tradizioni prendendo come spunto l'innamoramento fra una ragazza greca, ortodossa e un White Anglo-Saxon Protestant (WASP) che è anche vegetariano. La serie televisiva tedesca "Kebab for Breakfast" (2006) è ambientata a Berlino e racconta le vicissitudini di due famiglie, una tedesca e una turca. In "Un altro mondo" di Silvio Muccino (2010), attraverso il tema della depressione causata dalla mancanza di affetto, viene mostrata la complessità dei rapporti umani ad accettare situazioni come l'adozione ed evitare il razzismo. Inoltre, si tratta della differenza fra la ricchezza del mondo occidentale e le difficoltà del Kenya.

Affrontati al 54% anche i temi riguardanti la *città*: il rapporto fra centro e periferia, il traffico, le strutture produttive, il divertimento, lo sport, la cultura, il governo e gli abitanti, il sostegno alle famiglie, la sanità. In "Cristo si è fermato a Eboli" (1979) diretto Francesco Rosi, il protagonista scoprirà nella Lucania una realtà fuori dalla storia e intrisa ancora di tradizioni e credenze popolari. In "Gran

Torino” (2008) Clint Eastwood, oltre che regista, interpreta un veterano americano della guerra in Corea che vive ormai isolato nella sua casa e che non sopporta i vicini di etnia Hmong ma che finirà col salvarli dalla violenza di una *gang* asiatica. In “L’ospite inatteso” (2007), il regista McCarthy tratta, invece, il tema degli immigrati clandestini che occupano indebitamente case di proprietà disabitate. Il protagonista deciderà di ospitarli anziché cacciarli e fra loro si instaurerà un rapporto di amicizia.

Le vicissitudini del mondo della *scuola*, invece, non sono state riscontrate nell’83% dei casi presi in esame. Tuttavia, in alcuni si è osservato l’approccio con i compagni di classe, le loro famiglie e la cultura locale o il rapporto fra livello di istruzione, provenienza geografico-culturale e mondo del lavoro. Nel film “L’appartamento spagnolo” (2002) uno studente parigino, si trasferisce a Barcellona grazie al progetto Erasmus e si troverà a dividere l’appartamento con altri coetanei di diverse nazionalità ma con abitudini differenti che lo indurranno a cambiare opinioni e a crescere.

Solitamente, attraverso i *mass media* si comprende molto di un paese: l’analisi degli argomenti trattati in TV, nei quotidiani e nei settimanali o in Internet; i film o le serie televisive prodotte in loco, la traduzione o meno di quelli stranieri trasmessi, l’utilizzo dei dispositivi mobili da parte dei giovanissimi, determina usanze e tendenze. Infatti, nei video analizzati, ben il 63% evidenzia il consumo dei *media*. Il tema è affrontato da un giovanissimo sceneggiatore modenese, Francesco Sole, autore di alcuni cliccatissimi video in rete come “L’amore ai tempi di WhatsApp”, in cui spiega i nuovi rapporti sociali dopo la diffusione dell’applicazione WhatsApp per la messaggistica mobile multi-piattaforma che consente di inviare messaggi gratuiti a tutti i contatti della rubrica.

Riguardo all’utilizzo di codici o linguaggi non verbali, nei video analizzati, per evidenziare le differenze interculturali, nel 98% dei casi si fa *uso del corpo per fini comunicativi*: i gesti sono spesso rivelatori della cultura. Lo stesso gesto può avere significati differenti a seconda dei Paesi: muovere la mano davanti al viso con le quattro dita unite al pollice verso l’alto, in Italia vuol dire “che vuoi!” oppure “cosa fai!” ma in Turchia significa “ottimo”. Su Internet troviamo Peter Sloan - autore di corsi di lingua per insegnare l’inglese agli italiani - in alcuni divertenti *sketch*, andati in onda sulla trasmissione televisiva svizzera “Strangers in the night” del canale TS1, in cui spiega l’estraneità degli stranieri per alcuni gesti o abitudini italiane e le caratteristiche comportamentali delle donne italiane.

Si fa anche *uso di oggetti per fini comunicativi* all’80%. Ad

esempio, sono segni rivelatori delle culture l'abbigliamento o il modo di farsi regali. Tali differenze vengono evidenziate anche nel film d'animazione della Disney "Pocahontas" (1995). Gli abiti europei hanno da sempre tentato di modellare il corpo per esaltare alcune parti, coprirne altre. Basti pensare ai corsetti femminili o alle armature. In oriente e medio-oriente, invece, il corpo è rispettato nelle sue forme e semplicemente avvolto da stoffe (sari indiano) e protetto dalle intemperie (turbante) e dagli sguardi (hijab, il velo islamico femminile che copre capelli, nuca, orecchie e parte della fronte).

Al 57% sono trattati anche i *linguaggi non verbali*. Possono essere degli esempi il linguaggio musicale e il linguaggio artistico, che avvicinano emozionalmente persone di tutto il mondo. Se vogliamo esagerare, la famosa sequenza di cinque note di "Incontri ravvicinati del terzo tipo" (1977) scritta da Williams è la melodia attraverso cui gli alieni comunicano con gli umani: una sorta di "hello" universale. Tornando con i piedi per terra, molti allievi hanno sottolineato il ruolo determinante della colonna sonora, spesso descrittiva di immagini mute, o caratterizzante una situazione, un personaggio oppure un luogo. Alcuni *spot*, per incentivare il turismo o illustrare il *Made in Italy*, utilizzano la musica per evocare le tradizioni del Paese. Oppure, vengono composti *jingle* appositi e si utilizzano effetti sonori per suscitare determinate sensazioni. In una scena del film "Amistad" (1997), invece, si utilizza il linguaggio iconografico per spiegare le differenze fra la struttura sociale di una tribù africana e quella cattolico-occidentale.

La *lingua* è utilizzata nel 96% dei casi per sottolineare difficoltà comunicative ma anche interculturali fra persone provenienti da contesti diversi rispetto a quelli in cui si vengono a trovare. Inoltre, per rimarcare ancor di più tali diversità, molti video insistono sulla *struttura linguistica* (63%), *paralinguistica* (83%), sul *registro* formale o informale (83%) o sulle *mosse comunicative* (93%).

Ad esempio, alcuni video per insegnare le lingue straniere evidenziano differenti modi di salutare: se andiamo in India ci saluteranno giungendo le mani e chinando il capo dicendo "namaste" ossia "mi inchino a te", alle qualità divine che risiedono in te. Indubbiamente, c'è molto di più in un tale saluto di qualsiasi altro occidentale, dal semplice "ciao" o allo speranzoso "arrivederci", agli altri saluti che variano a seconda delle ore come "buongiorno" o "buonasera". Giocano con lingua, dialetti e modi di dire anche Totò, Sordi, Verdone e Pieraccioni. In "Io speriamo che me la cavo" (1992) il maestro interpretato da Villaggio è alle prese con una situazione

scolastica complicata con piccoli allievi dalle vite difficili. La regista Wertmüller insiste molto sulle differenze linguistiche tra chi ha studiato e chi non ha potuto farlo e si esprime solo con mille volgarità (con l'uso di *parolacce*), errori ortografici o forme dialettali. Anche il comico pugliese Checco Zalone in “Cado dalle nubi” (2009) e in “Che bella giornata” (2011) affronta scherzosamente - con l'uso di un italiano deformato e di dialettismi - alcuni pregiudizi italiani verso i meridionali, l'omofobia, gli Emo e i musulmani. Lo *spot* della Volkswagen Polo Tech&Sound (2013), con il romano Totti e lo statunitense Bradley, si svolge negli spogliatoi e i due calciatori descrivono le caratteristiche della nuova auto. Ne nasce una *gag* divertente con Totti che ha una pessima pronuncia delle parole inglesi quali “bluetooth” e “touchscreen” e Bradley che lo corregge ma che, a sua volta, non riesce a pronunciare correttamente parole italiane come “parcheggio”. In “Bastardi senza gloria” (2009) di Tarantino accenti, pronuncia e gestualità della lingua straniera, fatta passare per lingua madre, rischiano di far smascherare i protagonisti.

Molto seguiti anche i video e i film che trattano lingue artificiali e in particolare la lingua *Elfica*, facente parte dei “Linguaggi di Arda” inventati da Tolkien per il suo universo *fantasy* che, dal 2001, è stato portato al cinema dal regista Jackson. Oppure, la lingua Klingon creata nel 1984 da Okrand per i telefilm e i film di “Star Trek” (alla quale è dedicata una parte del Museo dell'Esperanto presso la Libreria Nazionale Austriaca a Vienna) o, ancora, il Na'vi parlato dagli abitanti del pianeta Pandora in “Avatar” (2009).

Insomma, peccato non avere l'anello di Lanterna Verde, il supereroe della DC, o la “matrice di traduzione” del TARDIS, la macchina del tempo di “Doctor Who” (telefilm in onda sulla BBC dal 1963), che permette di capire e parlare tutte le lingue esistenti! E, a proposito di ciò, non sono da sottovalutare le scelte traduttive per il doppiaggio di certi caratteristi come, ad esempio, il giardiniere Willie de “I Simpson”. La sua natura burbera e litigiosa per gli americani è associata agli scozzesi ma per gli italiani ciò non avrebbe senso. Nel doppiaggio italiano, l'accento scozzese di Willie è diventato sardo perché, anche se la Sardegna è una meta esclusiva del turismo, per gli italiani rimane isolata e rurale rispetto alle altre regioni della penisola e il carattere rustico del personaggio si poteva meglio adattare a tale preconcetto. Questo ha portato anche a un inevitabile adattamento di alcuni dialoghi e a non dare peso alle scene in cui Willie indossa il *kilt*.

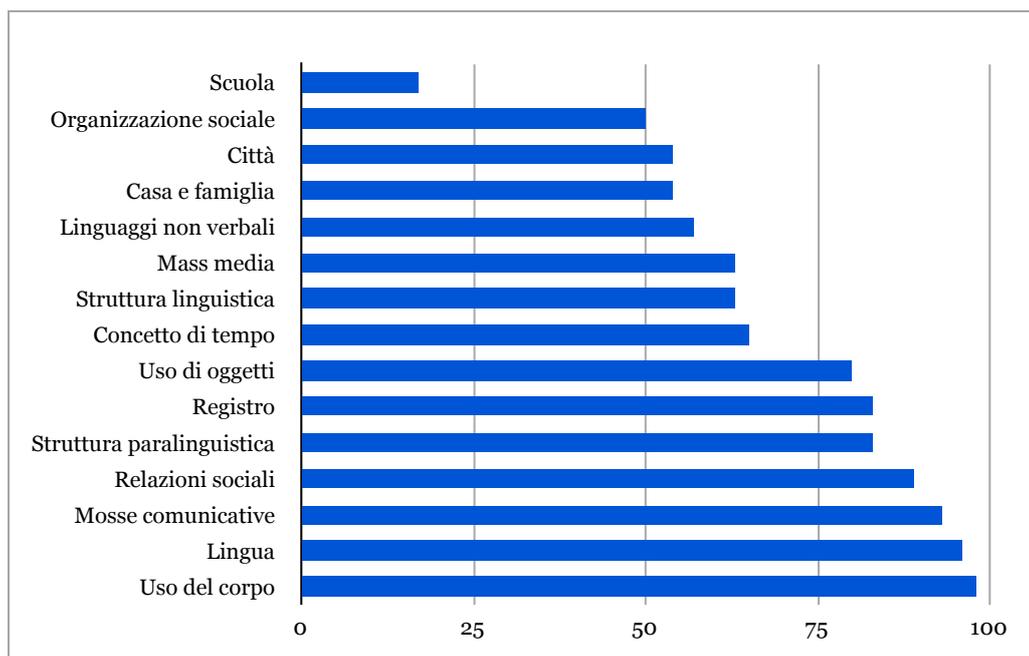


Figura 3.1 - Diagramma riassuntivo dei punti di analisi riscontrati nei video analizzati nel questionario “Comunicazione interculturale attraverso i video” con le relative percentuali in ordine crescente.

In conclusione, anche se non è possibile conoscere tutte le culture del mondo, si può educare al rispetto e alla tolleranza. Vista la diffusione del mezzo audiovisivo (come scritto sopra), film, *cartoons*, serie televisive e video in rete hanno, col tempo, aiutato a sensibilizzare l’opinione pubblica sui conflitti culturali. E lo continuano a fare utilizzando tutti i requisiti di analisi interculturale oggetto dei miei *test* (cfr. fig. 3.1), creando storie che prendono spunto dalla quotidianità o scherzando sugli stereotipi oppure slittando situazioni ancora scomode in mondi *fantasy* o fantascientifici.

E alla fine - chissà - finiranno per persuaderci? Non dimentichiamo che i gusti del pubblico sono sia una causa che un effetto dei *media* in un rapporto circolare (Borello, Baldi, 2003: 96-99). Quindi, probabilmente, siamo anche noi ad aver voluto che certi video fossero prodotti. Per questo, nell’analisi erano compresi dei video in rete, perché spesso sono quelli creati dagli stessi utenti.

### 3.3 RAI Italiano: competenze linguistiche e orientamento civico

#### 3.3.1. La didattica dell'italiano tramite la televisione pubblica in Italia

Donfrancesco e Patota (2014) ripercorrono le tappe significative della didattica della lingua italiana in Italia e nella formazione a distanza attraverso il mezzo televisivo dal 1954 al 2014.

La televisione pubblica italiana nasce nel 1954 con il primo canale RAI (Radiotelevisione Italiana) che ha gli obiettivi di “formare” e “informare” oltre che di “intrattenere”. La televisione, prevalentemente, era fruita nei bar, nelle arene e nelle sale cinematografiche perché l'elettrodomestico costava ancora troppo per entrare nelle case. I telespettatori, usciti da poco dalla seconda guerra mondiale, avevano un alto tasso di analfabetismo e parlavano prevalentemente il dialetto: a scuola, però, si insegnava l'italiano senza alcun riferimento a quest'ultimo.

Donfrancesco ricorda che il primo esperimento di formazione a distanza fu il programma televisivo “Telescuola”, realizzato con il sostegno del Ministero della Pubblica Istruzione nel 1958. Fra i conduttori, anche Rispoli. Era un “corso sostitutivo” ideato per coloro che non avevano potuto completare il ciclo di istruzione obbligatoria. Il prototipo della cosiddetta “teledidattica” fu la trasmissione “Non è mai troppo tardi. Corso di istruzione popolare per il recupero dell'adulto analfabeta” del maestro e pedagogo Manzi, sempre in collaborazione con il Ministero della Pubblica Istruzione e in onda dal 1960 al 1968, dal lunedì al venerdì in fascia preserale. Manzi, in 484 puntate, spiegava l'italiano e le altre discipline obbligatorie corrispondenti alle classi terza, quarta e quinta della scuola elementare. Precorre i tempi la sua capacità di insegnare con semplicità e suscitare interesse con un metodo diretto e frontale, facendo uso di supporti audio, filmati e oggetti reali (Ivi, 47-52).

Dal 1963, la “Storia linguistica dell'Italia unita” di De Mauro porta all'attenzione pubblica il fatto che non è possibile scindere la storia linguistica di un Paese dalla vita politica, intellettuale e letteraria, dalla scuola e dalla cultura di massa (De Mauro, 2005 [1963]). L'anno successivo, Eco pubblica “Apocalittici e Integrati” in cui divide i giudizi sulla cultura di massa in “apocalittici”, che la considerano negativamente come un controsenso, e “integrati” che, al contrario, la percepiscono come un'opportunità alla portata di tutti (Eco, 1999 [1964]).

Non a caso, nel 1973, come spiega Donfrancesco, debutta “Parlare, leggere, scrivere”, un ciclo di cinque inchieste, ideate e coordinate da Golino, con tre autori d’eccezione: De Mauro, Eco e la collaborazione di Siciliano. Il programma tratta di lingua italiana in prima serata, come spunto per esaminare la storia e l’identità sociale e culturale dell’Italia.

Nel 1975 (con la Legge 103 sulla “Riforma dell’assetto televisivo”), viene istituito il Dipartimento Scuola Educazione (DSE) che, come ricorda Donfrancesco, risponde al mandato educativo del Contratto tra RAI e Stato Italiano. Il DSE cambierà più volte nome: Videosapere, RAI Educational, RAI Educazione (RAI Edu), poi divenuto RAI Scuola e RAI Storia (Donfrancesco, Patota, 2014: 58-61).

Tra gli anni Ottanta e Novanta, ricorda Patota, la scuola italiana si trova a far fronte al crescente numero di allievi di madrelingua non italiana. Il Ministero dell’Istruzione si impegna dapprima con circolari e linee guida, poi con l’attivazione di progetti didattici e sistemi di certificazione per accoglierli e integrarli insegnando loro *in primis* l’italiano come “lingua seconda” o, come sarebbe più corretto dire, come “lingua di contatto” (*Ivi*, 34-36).

Nel frattempo, alla televisione trasmessa in segnale analogico, si affianca la televisione satellitare (detta così perché giunge agli utenti tramite onde radio trasmesse dal satellite) e RAI Educational la sfrutterà per i suoi programmi culturali. Si rivelerà pionieristica anche nell’affiancare ad essi un sito *web* e nello sfruttare la rete con un’ottica laboratoriale. Intanto, RAI Teche digitalizza gli archivi RAI e, fra gli anni Novanta e Duemila, nasce anche la mediateca “Mosaico” per la scuola. Donfrancesco ci rammenta che negli stessi anni vedono la luce programmi sulla lingua italiana che sperimentano il duopolio televisione e Web: “Lemma, Navigare nelle parole”, coordinato da De Mauro, e “Calepio. Tecnologie della lingua” curato sempre da De Mauro insieme a Ridolfi (*Ivi*, 62-66).

Nel 1997, il Ministero della Pubblica Istruzione istituisce i Centri Territoriali Permanenti (CTP), per l’istruzione e la formazione in età adulta (dai 15 anni in poi), finalizzata non solo a conseguire un titolo di studio ma anche all’integrazione linguistica e sociale di cittadini stranieri o per l’alfabetizzazione (Luise, 2007: 69-128).

Nel 2001, con la nascita del “Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue” (QCER oppure, in inglese, CEFR, cfr. par. 2.2), l’apprendimento, l’insegnamento e la valutazione delle lingue viene suddiviso in sei livelli progressivi di competenza: A1, A2, B1, B2, C1 e C2 (cfr. par. 2.2). Ma quali contenuti, della lingua italiana,

selezionare per ogni livello? Sulla base delle indicazioni fornite dal QCER, Lo Duca, insieme ai suoi collaboratori, ha creato il “Sillabo di italiano L2” per gli studenti Erasmus. Si tratta di uno strumento che potrebbe rivelarsi utile anche per insegnare l’italiano L1, ossia agli stessi studenti italiani, nei vari gradi scolastici (Lo Duca, 2007: 135-150). Infatti, RAI Educational, ha preso spunto dal Sillabo per creare i contenuti linguistici dei suoi portali dedicati all’insegnamento dell’italiano.

Donfrancesco prosegue spiegando che, agli inizi del nuovo millennio, RAI Educational si dedica anche ai corsi di aggiornamento a distanza per gli insegnanti. Fra i temi trattati, la sperimentazione della didattica della Lingua Straniera (LS) nelle classi elementari, la gestione di progetti scolastici in autonomia, l’educazione interculturale. È in questo periodo, attorno al 2000-2001, che nasce il primo programma di italiano per stranieri “Io parlo italiano - corso di italiano per immigrati” (<http://www.educational.rai.it/ioparloitaliano/corso.htm>) voluto dal Dipartimento Affari Sociali della Presidenza del Consiglio dei Ministri e dalla Direzione per l’educazione degli adulti del Ministero della Pubblica Istruzione (con la collaborazione degli enti certificatori: Università per Stranieri di Siena, Università per Stranieri di Perugia, Università di Roma Tre e Società Dante Alighieri). Si tratta di quaranta lezioni televisive satellitari, con contenuti organizzati prendendo spunto dal Sillabo, con *test d’ingresso on line*, e finalizzate al raggiungimento della certificazione dei livelli A1 e A2 del QCER e utilizzate dai *tutor* dei Centri Territoriali Provinciali per insegnare l’italiano agli immigrati. Il valore apportato da questo programma, apripista nel settore, è la creazione di un registro elettronico cifrato per ogni corsista, per permettere ad ognuno di essi, in caso di trasferimento per lavoro, di continuare a seguire il corso da qualsiasi Centro Territoriale Permanente. Al programma era affiancato un sito *web* – tutt’ora *on line* – che rappresentava un passo in avanti verso l’*e-learning*. Il sito contiene non solo materiali delle puntate ed esercizi divisi per moduli ma anche un triplo *forum*: uno aperto a studenti, insegnanti e a chiunque volesse partecipare; gli altri due rivolti solamente ai *tutor*, per discutere le esperienze di insegnamento o metodologia glottodidattica. Il successo di “Io parlo italiano”, con la metà degli 8000 iscritti che ha ottenuto il diploma di livello A1 o A2 e le discussioni sui suoi *forum*, hanno rappresentato una base di partenza per i successivi programmi “In Italia” (2006-11) e “Cantieri d’Italia” (2010-11) - di cui tratterò più avanti – e i cui contenuti

linguistici si originano dal Sillabo. Inoltre, stimoleranno la RAI, nel decennio 2000-2010, a intensificare la collaborazione con le istituzioni per quanto riguarda la formazione a distanza (Donfrancesco, Patota, 2014: 67-77).

Nel frattempo, fa la sua comparsa la Digital Terrestrial Television (DTT): la televisione trasmessa in segnale digitale che, rispetto a quella col segnale analogico, ha più canali (generalisti e a pagamento) e maggiore definizione dell'immagine. Lo *switch-off* in Italia è iniziato nel 2008 e si è concluso nel 2012. Oggi, alcune trasmissioni sono trasmesse con la definizione 4K, detta anche Super HD (Super High Definition). Si parla ormai di *T-Learning* - o meglio, di *DTT-Learning* (Digital Television Learning) – quando si integra l'*e-learning* alla formazione televisiva sfruttando proprio le possibilità multimediali offerte dalle applicazioni MHP (Multimedia Home Platform) che hanno reso interattivo il Digitale Terrestre.

Dai nuovi televisori e dai dispositivi mobili è, inoltre, possibile fruire anche la Internet Protocol Television (IPTV) che trasmette appoggiandosi a protocolli Internet IP. Ad esempio: Infinity di Mediaset, Netflix, TIM vision, Sky Online e RAI Play. È utile anche per rivedere trasmissioni già andate in onda, comprese videolezioni già trasmesse.

Infine, c'è anche la Web Television (Web TV) che si fruisce in *streaming* dal Web. Ne sono di esempio i corsi di inglese, dal livello A1 al C2, dell'Accademia ABA English che puntano molto sulla pronuncia per la preparazione alle certificazioni ESOL e TOEFL.

Nell'ottobre 2016, a Firenze, durante la seconda edizione degli "Stati Generali della lingua italiana", intitolata "Italiano Lingua Viva", è stato lanciato "Il portale della Lingua Italiana" ([www.linguaitaliana.esteri.it](http://www.linguaitaliana.esteri.it)). Realizzato dal Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, si rivolge agli stranieri e agli insegnanti di Italiano Lingua Seconda (L2) indicando loro corsi, informazioni, indirizzi, notizie e approfondimenti sull'argomento.

La lingua italiana occupa un posto di rilievo in Europa e non solo. All'estero, sono molti i figli di immigrati italiani che conoscono l'italiano perché lo hanno appreso in famiglia. Sono sempre di più gli immigrati che chiedono il permesso di soggiorno in Italia. Altri, ancora, studiano l'italiano per interesse culturale o turistico. Infatti, l'italiano è la lingua della creatività espressa nel *design*, nella moda, nella gastronomia, nell'automobilismo – in una parola: del *Made in Italy*. È anche la lingua di Dante, del belcanto, del Papa (insieme al latino) e della storia dell'arte. Vedovelli (2008: 4-6) sottolinea il forte legame della lingua italiana con la cultura, la civiltà e

### L'economia locale:

Gli stranieri hanno, nei confronti dell'italiano un atteggiamento più libero che rispetto alle altre lingue: la manipolano, la rielaborano, la fanno propria, vi si riconoscono come in uno strumento che consente ai suoi utenti stranieri forse più che altri idiomi di allargare il senso della propria identità. [...] questo atteggiamento è applicato dagli stranieri alla nostra lingua perché questa trascina con sé le altre componenti che abbiamo menzionato: culturale, civile, economico-produttiva. Senza tale legame "sistemico" fra i vari elementi di "italicità", gli stranieri non avrebbero rivolto in modo così forte e continuo la loro attenzione alla nostra lingua, alla nostra civiltà nel corso dei secoli e oggi in modo ancor più vario.

### Poi, continua parlando di "mercato globale delle lingue":

[...] i nessi lingua-cultura-società-economia, non sono in un rapporto neutro fra di loro, ma in uno di spiccata, marcata competizione. L'obiettivo è, in un primo senso, vendere beni culturali, cioè sistemi di valori, forme di vita, quali sono appunto i sistemi culturali.

### Non solo:

In tale mercato [...] non competono solo sistemi valoriali, ma anche veri e propri sistemi industriali che fanno della lingua e della cultura il loro specifico oggetto.

Secondo i dati dell'Eurobarometro - il sondaggio effettuato dalla Commissione Europea - nel 2006 l'italiano, come L2, si posiziona al sesto posto fra le lingue più parlate in Europa. Come madrelingua più parlata in Europa, nel 2012, è addirittura al secondo posto, a pari merito con l'inglese e preceduto solo dal tedesco.

Nel 2016, sono tre i corsi gratuiti e a distanza consigliati da "Il portale della Lingua Italiana" (che si rivolge agli stranieri e agli insegnanti di italiano L2 indicando loro corsi, informazioni, indirizzi, notizie e approfondimenti sull'argomento), realizzato dal Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, presentato a Firenze durante la II edizione degli "Stati Generali della lingua italiana". Fra questi, troviamo "Rai Italiano" ([www.italiano.rai.it](http://www.italiano.rai.it)), il portale dedicato all'apprendimento della lingua Italiana ma anche dei valori civici, rivolto agli stranieri, messo a disposizione dal servizio pubblico radiotelevisivo in Italia.

Al momento, una delle sfide più importanti della RAI non è più insegnare la lingua agli italiani ma insegnare l'italiano come L2 (e la

sua cultura) agli immigrati. Un buon passo per rafforzare l'industria della lingua italiana nel "mercato delle lingue" di cui scrive Vedovelli (2008) e che va ad affiancare i "sistemi valoriali" per cui l'Italia detiene da tempo una posizione privilegiata. Dal giugno 2016, un protocollo di intesa, siglato tra il Ministero dell'Istruzione e la Rai, considera il patrimonio audiovisivo di quest'ultima uno strumento di educazione, ricerca e didattica.

### 3.3.2 Il Grande Portale della Lingua Italiana

Il progetto Rai Italiano è stato realizzato da RAI Educational (oggi Rai Cultura) con il Ministero dell'Interno, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) e l'Unione Europea (Fondo europeo per l'integrazione di cittadini e di Paesi terzi), in collaborazione con Teche RAI.

Non si tratta di un corso di alfabetizzazione ma neanche un intrattenimento linguistico per la televisione generalista. È un prodotto *crossmediale* adeguato a RAI Educational e destinato in particolar modo ai corsi tenuti dai mediatori dei Centri Territoriali Provinciali. Un vero e proprio programma di cittadinanza, aggiornato con leggi correnti. Perché non basta imparare una lingua per integrarsi.

Denominato anche "Grande Portale della Lingua Italiana" (GPLI), nasce nel 2013 come sintesi arricchita di due progetti pilota, che lo hanno preceduto, ed entrambi dedicati all'alfabetizzazione di italiano L2 rivolto a giovani e adulti stranieri: "In Italia – l'Italia e l'italiano per stranieri" e "Cantieri d'Italia – l'italiano di base per costruire la cittadinanza" (Donfrancesco, Patota, 2014: 81-84).

"In Italia – l'Italia e l'italiano per stranieri" (2006-11), quattro serie televisive, 80 puntate in totale di 30 minuti l'una, per RAI Scuola e la rete generalista, con un sito *web* ([www.initalia.rai.it](http://www.initalia.rai.it)), prodotti in convenzione con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Il programma si è rivelato un utile strumento di rinforzo anche nelle classi della scuola dell'obbligo da utilizzare nelle ore di italiano e di orientamento civico non solo per gli studenti stranieri ma anche per i madrelingua italiani. Il progetto è stato premiato nel 2011 con il "Premio Areté" di Confindustria per la comunicazione responsabile.

Nella *docufiction* si raccontano le vicende della famiglia Ba – composta da immigrati che vivono in Italia. Essi decidono di fare un *grand tour* in venti città d'arte alla scoperta del territorio con le sue

tradizioni artistiche e culturali, i servizi, le opportunità di vita e di lavoro, i diritti e doveri dei cittadini. Oltre alla *docufiction*, alcune schede di approfondimento: “Le parole dell’Italiano”, una lezione frontale di soli otto minuti tenuta da Patota, utilizza il materiale filmico della *docufiction* come lavagna per riepilogare le parti linguistico-grammaticali dal livello A1 al B2 del QCER. “La bussola” serve per orientarsi fra i servizi e le opportunità del sistema-Italia presentati nella *docufiction* e semplificare i testi giuridici ai quali si è fatto riferimento. “Cartoline dall’Italia”, descrive, invece, le città con le loro risorse culturali. La rubrica “Le parole della Costituzione”, curata da Lamberti (ordinario di Diritto Costituzionale presso l’Università degli Studi di Salerno), è dedicata alla Carta Costituzionale. Infine, a disposizione sul sito *web*, anche un gioco interattivo di verifica delle competenze apprese durante il corso.

”Cantieri d’Italia – l’italiano di base per costruire la cittadinanza” (2010-11) è costituito da quaranta puntate televisive e due speciali per RAI Scuola e la rete generalista, con un sito *web* ([www.cantieriditalia.rai.it](http://www.cantieriditalia.rai.it)), prodotti in convenzione con il Ministero dell’Interno (Dipartimento per le libertà civili e l’integrazione).

Il corso - fruibile anche in autonomia - è strutturato per partire da un livello A1 fino al livello A2 del QCER. Ciascuna puntata è articolata in quattro parti: “Benvenuti in Italia!”, *sitcom* che descrive alcune situazioni tipo in cui possono trovarsi i cittadini stranieri; “Per usare l’italiano”, approfondimento linguistico e grammaticale con Patota, il “Vocabolario visivo”, breve dizionario di base; “Vivere in Italia”, approfondimenti sui diritti e doveri.

Il GPLI è, dunque, didatticamente e tecnologicamente potenziato rispetto ai precedenti progetti e ne integra i materiali. La sua *homepage* semplifica visivamente le sezioni più importanti del sito per agevolare la navigazione in autoformazione. Il portale è scritto interamente in lingua italiana e il suo *menù* a tendina è suddiviso in cinque macroaree:

- Il progetto;
- Impariamo l’italiano;
- Naviga nell’italiano;
- Cultura civica e vita civile;
- Iniziative territoriali.

### 3.3.3 Il progetto

Cliccando su “il progetto” viene presentato il portale, descritti i suoi obiettivi, il *target* a cui si rivolge e *linkate* le norme e i documenti istituzionali di riferimento.

Per individuare il *target* sono stati incrociati più dati provenienti da MIUR, RAI, “Dossier Caritas Migrantes”, corsi formali e informali tenuti in Italia. Il corso è destinato a giovani della scuola dell’obbligo e adulti dei Centri Territoriali Permanenti o dei Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti (CPIA) che intendono ottenere il permesso di soggiorno.

Pertanto, l’offerta formativa è pensata con una duplice modalità di fruizione: in classe con la presenza di docente/mediatore oppure in completa autonomia.

Inoltre, il corso è incluso nel portale [www.rai.it](http://www.rai.it) ed è consultabile da qualsiasi cittadino in quanto parte del servizio pubblico. Ogni contenuto del portale RAI Italiano è automaticamente condivisibile sui *social* dando la possibilità, a chi vuole, di interagire con altri studenti o insegnanti.

L’obiettivo è quello individuato dal Ministero dell’Interno nell’“Accordo di Integrazione” (DPR 179/2011): un patto di reciproco impegno fra lo Stato italiano e il cittadino non europeo, di età superiore ai 16 anni, che fa ingresso in Italia e intende richiedere il Permesso di soggiorno a tempo indeterminato. L’Accordo tiene presente il Decreto del Presidente della Repubblica sul “Testo Unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell’immigrazione e norme sulla condizione dello straniero” (D. Lgs 286/1998). Lo Stato si impegna a fornire allo straniero gli strumenti per acquisire la lingua italiana, la cultura e i principi della Costituzione oltre ad assicurargli il godimento dei diritti fondamentali. Il cittadino straniero si impegna ad integrarsi e rispettare le regole della società civile. Di conseguenza, il portale RAI, diventa uno strumento che attua parte degli impegni dello Stato e si mette a servizio del cittadino straniero offrendogli la possibilità di consultare e studiare anche individualmente i materiali di apprendimento della lingua e della cultura italiana.

Per ottenere il Permesso di soggiorno a tempo indeterminato, ossia la Carta di soggiorno della Comunità Europea per soggiornanti di lungo periodo, è necessario superare il “Test d’italiano per stranieri”.

In un video esplicativo, il portale esemplifica una guida pratica per comprendere in cosa consiste il *test* e come iscriversi. Ad

esempio, non devono sostenerlo i cittadini stranieri che hanno meno di quattordici anni o che sono entrati in Italia come dirigente di società, professore universitario, interprete o giornalista oppure che possiedono già uno dei seguenti certificati di livello A2 o superiore conseguiti in Italia in strutture italiane: PLIDA (Società Dante Alighieri), base.IT (Università degli Studi Roma Tre), CELI (Università per Stranieri di Perugia), CILS (Università per Stranieri di Siena), Diploma di scuola secondaria italiana di primo grado o di secondo grado, certificato di frequenza di un corso universitario o di un master, un dottorato di ricerca italiano, attestato rilasciato da un Centro Territoriale Permanente (CTP) o da un Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), oppure un certificato di inabilità all'apprendimento linguistico rilasciato da una struttura sanitaria pubblica nazionale.

In “Norme e documenti” troviamo: una *brochure* che sintetizza l’“Accordo di Integrazione” (DPR 179/2011) e altri *link* di approfondimento; il *Vademecum* MIUR (ai sensi della nota n 8571 del 16 Dicembre 2010 del Ministero dell'interno) con le indicazioni tecnico-operative per la definizione dei contenuti delle prove che compongono il *test*, criteri di assegnazione del punteggio e durata del *test*; le Linee guida MIUR per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana (7 agosto 2012)”.

### 3.3.4 Impariamo l'italiano

Nella sezione “Impariamo l'italiano”, il cuore del portale e anche la sua parte più consistente, si trovano le unità di lezione e gli strumenti che costituiscono un punto di partenza per l'acquisizione della lingua e per una cittadinanza attiva. Sia i materiali prodotti *ex novo* da Donfrancesco (Capo progetto del portale RAI Italiano) sia quelli selezionati dai precedenti progetti “In Italia” e “Cantieri d'Italia” sono stati progettati e organizzati tenendo conto dei livelli stabiliti dal QCER: A1, A2, B1, B2. L'indice delle puntate prende origine dal Sillabo. Si cercano di sviluppare le abilità di ascolto, lettura, interazione orale e scritta, produzione orale e scritta come indicate dal MIUR, nelle “Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana (7 agosto 2012)”. Gli approfondimenti linguistici e culturali sono di Patota.

Le 49 unità di lezione sono così suddivise: 15 per il livello A1; 17

per il livello A2; 13 per il B1; 4 per il B2. Ogni unità contiene *docufiction* e *sketch*, video lezioni, attività con esercizi. In totale, si hanno a disposizione per allenarsi ben 900 esercizi a risposte chiuse o aperte, anche specifici sulla punteggiatura.

Per esemplificare come sono organizzate le singole unità di lezione, analizzo l'unità 7 del livello A1 (cfr. fig. 3.2) nella quale si insegna a lasciare un messaggio in una segreteria telefonica, a ordinare qualcosa al bar e chiedere il conto, a fare la spesa al mercato, l'uso di parole gentili: vorrei/volevo, l'accento, la ripresa dei nomi in -o/-i, -a/-e, la ripresa degli articoli indeterminativi, i pronomi personali tonici (me, te, lui ecc.), gli interrogativi quanto/quale/che, le parole per fare la spesa (etti, chili, litri ecc.), i nomi dei mesi.

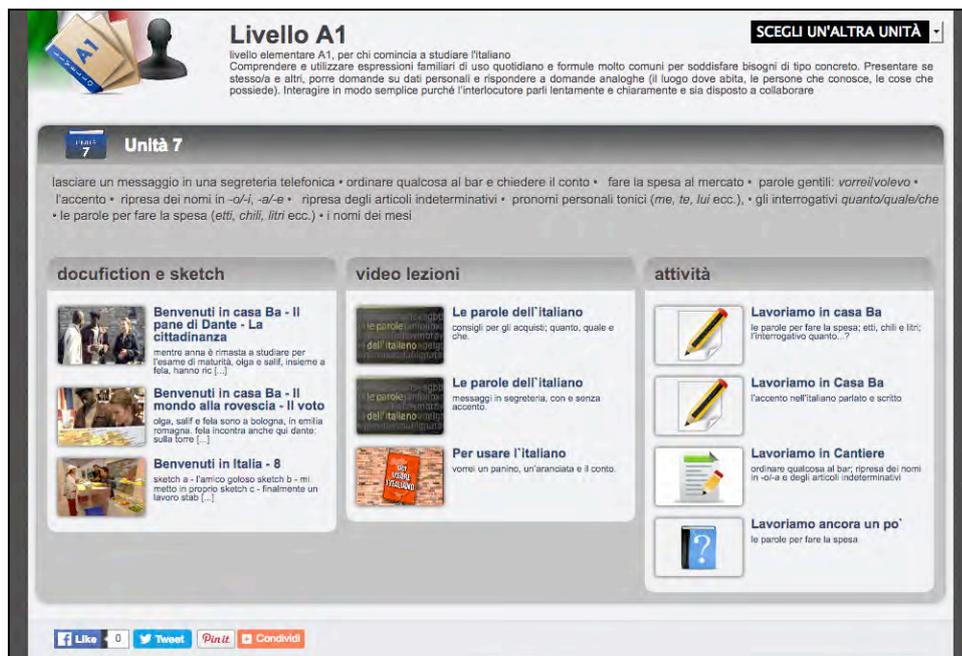


Figura 3.2 – Rai Italiano: livello A1, unità 7 (screenshot).

Queste nozioni di lingua sono disseminate nelle situazioni quotidiane descritte nei video della lezione. Ad esempio, in un video della sezione “Docufiction e sketch” assistiamo alla prima tappa del viaggio in Italia della famiglia Ba: Firenze, patrimonio culturale dell’UNESCO e patria di Dante Alighieri, considerate uno dei padri della lingua italiana. I protagonisti assistono anche ad un giuramento sulla Costituzione italiana in Palazzo Vecchio da parte di due stranieri che prendono la cittadinanza italiana. Il contesto è

un pretesto per andare a comprare un panino al mercato di San Lorenzo, per chiamare al telefono un parente rimasto a casa, per parlare di cittadinanza.

L'impostazione di ogni unità si evince già dalla struttura delle puntate di "In Italia". Ogni tema affrontato è calato in una situazione quotidiana che rimanda a precise espressioni linguistiche e a situazioni interculturali, di vita civica e civile collegate ad opportune leggi in materia. Ad esempio, nella puntata "Benvenuti in Italia" di questa unità, i quattro *sketch* hanno come tema quello di ordinare cibo. Il primo *sketch*, "L'amico goloso", si svolge alla tavola calda e mostra come fare un'ordinazione. Nel secondo, "Mi metto in proprio", i protagonisti lavorano in un'officina meccanica e, con la scusa di ordinare la colazione, approfittano per parlare di partita IVA, indispensabile per lavorare autonomamente. Nel terzo, al bar durante un compleanno, si accenna al fatto che accettando un lavoro in nero non si può ottenere il permesso di soggiorno. Nel quarto e ultimo, "Il volontario timido", si accenna al fatto che per partecipare a un corso per mediatore interculturale occorre conoscere la lingua italiana, le sue leggi, la sua storia e la sua cultura, ascoltare le difficoltà delle persone e suggerire una soluzione per ogni problema.

I dettagli linguistici di ogni puntata della *docufiction* vengono approfonditi nella sezione "Video lezioni". In questa unità "Per usare l'italiano" e "Le parole dell'italiano", Patota ripercorre alcuni dialoghi dei personaggi.

Ogni video presenta sempre la trascrizione dei dialoghi.

Infine, in "Attività" troviamo esercizi per apprendere le nozioni di lingua appena spiegate. Tali esercizi sviluppano le quattro le abilità linguistiche (lettura, ascolto, scrittura, parlato), ovviamente con dosaggi differenti a seconda del livello del corso.

La linea editoriale di RAI Italiano si avvale sempre di professionalità interne ma per spiegare meglio alcuni contenuti ricorre ad interlocutori certificati appartenenti a strutture del Terzo Settore o alle Istituzioni universitarie. Ne vediamo un esempio nell'unità 12 del livello B1 intitolata "La mediazione culturale", dove, oltre a Patota che parla di Manzoni a Firenze troviamo un ospite all'interno della *docufiction*, la psicoterapeuta e scrittrice Bagdadi che spiega come comprendere il disagio dei bambini immigrati attraverso i loro disegni. Nell'inserito "La bussola", invece, Sciatta dell'Università degli Studi di Foggia, tratta dell'integrazione scolastica degli alunni e degli adulti stranieri nel sistema di istruzione.

Apriamo il *menù* a tendina, sempre nella sezione “Impariamo l’italiano” e cliccando su “Strumenti” troviamo: valuta il tuo italiano, le parole del GPLI, vocabolario visivo, lemma (dizionario enciclopedico), piccola storia dell’italiano, DOP (Dizionario Ortografia Pronunzia), le parole del nuovo millennio, *test* d’italiano per stranieri - guida pratica.

“Valuta il tuo italiano” è un *test* di piazzamento e di autovalutazione della durata di un’ora circa perché si compone di 60 domande a scelta multipla. Se si risponde correttamente a meno di 48 domande, il livello di conoscenza della lingua è pari a A1. Diversamente il livello di partenza sarà A2. È possibile accedervi anche dall’*homepage*, prima di iniziare il percorso di studio.

“Le parole del GPLI” (Grande Portale della Lingua Italiana) è un vocabolario la cui parte interculturale è curata da Della Valle e Patota. Ne è un esempio la parola “Museo” che, oltre alla descrizione scritta, viene spiegata anche con un breve video.

Il “Vocabolario visivo” è adatto ai principianti, ed è curato da Patota.

“Lemma”: si tratta di un video-lemmario di RAI Educational (legato ad un programma *crossmediale* di alto approfondimento per la televisione generalista, satellitare, e la rete, del 1999) composto da 240 puntate, curate da Donfrancesco e dirette scientificamente da De Mauro. La parte *on line* è ancora consultabile: si compone di 200 lemmi, 40 famiglie di parole, divise in 5 grandi aree (Società, Comunicazione, Filosofia e storia, Letteratura e arti, Scienza).

Infine, il “Dizionario italiano multimediale e multilingue d’Ortografia e di Pronunzia (DOP)” con 129.000 voci (92.000 italiane e 37.000 d’altre lingue) da leggere trascritte e da ascoltare, 6.000 citazioni tratte da scrittori d’ogni secolo e ascoltabili a corredo di singole voci italiane. Redatto in origine da Migliorini, Tagliavini e Fiorelli, è stato aggiornato e accresciuto da Fiorelli e Bórrri. La versione multimediale è ideata e diretta da Parascandolo.

“Piccola storia dell’italiano”: brevi video-lezioni di Patota che si ritrovano anche all’interno delle unità di lezione.

“Le parole del nuovo millennio”: una selezione dal dizionario enciclopedico di base, realizzato da RAI Educational con Treccani. Vengono spiegati con testi e video alcuni termini e concetti di “Scienze sociali e storia”, “Arte, lingua e letteratura”, “Scienze naturali e matematiche”, “Tecnologia e scienze applicate”. Alcuni esempi sono: Articolo 7 (sui rapporti fra Stato e Chiesa), Femminicidio, Nativi digitali, Rottamazione, Biodiversità, Nobel.

“Test d’italiano per stranieri”: una video-guida - che abbiamo già descritto (cfr. cap. 2.1) - con le informazioni per capire in cosa consiste il *test* e quando sostenerlo.

### 3.3.5 *Naviga nell’italiano*

“Naviga nell’italiano” è una sezione dedicata agli insegnanti dei Centri Territoriali Permanenti.

Viene elencato l’inventario delle conoscenze e delle competenze di livello A1 e A2 delineate dal MIUR nelle “Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana”.

Inoltre, c’è anche un video in cui Patota illustra “La grande bellezza dell’italiano” parlando dei padri fondatori di tale lingua: Dante, Petrarca e Boccaccio.

### 3.3.6 *Cultura civica e vita civile*

La sezione “Cultura civica e vita civile” risponde all’obiettivo del portale e al punto di forza del corso: insegnare agli stranieri non solo la lingua italiana ma anche la storia, la cultura e i valori civici dell’Italia per raggiungere o consolidare una partecipazione responsabile alla vita civica e civile indispensabili per la cittadinanza attiva.

Qui troviamo: la “Costituzione della Repubblica Italiana”, in lingua originale e tradotta in più lingue (albanese, arabo, cinese, filippino, francese, inglese, russo, spagnolo, rumeno); la “Carta dei Valori”, in cui vengono descritti i principi di libertà e giustizia su cui si fonda l’Italia, i diritti e i doveri, la dignità della persona, il lavoro e la salute, la scuola, l’istruzione e l’informazione, la famiglia e le nuove generazioni, la laicità e la libertà religiosa, l’impegno internazionale dell’Italia; infine, le “Linee Guida per la formazione civica” del MIUR, ossia le “Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione, di cui all’articolo 3 del DPR 179/2011”.

### 3.3.7 Iniziative territoriali

In “Iniziative territoriali” troviamo due sezioni in continuo dialogo con il territorio e la sua offerta progettuale.

In “Centri territoriali permanenti” troviamo la loro mappatura divisa per regione, aggiornata all’anno scolastico 2012/13.

In “Progetti territoriali” è possibile accedere ai materiali per la formazione linguistica ed educazione civica forniti dal Ministero dell’Interno e finanziati dal Fondo Europeo per l’integrazione di cittadini di Paesi terzi dal 2007 al 2013, come questo portale.

Infine, non manca l’aspetto ludico dedicato ai corsisti più giovani. Due giochi derivati dai progetti di italiano L2 che hanno preceduto la progettazione di questo portale. Sia “Il gioco di In Italia” sia “Il gioco di Cantieri d’Italia” consistono in un *test* che valuta sia le competenze linguistiche sia quelle storico-civiche.

Nella sezione “i più recenti” appaiono notizie sempre aggiornate (es: “Premio Morante Ragazzi 2016”).

### 3.4 Lesson plan di RAI Scuola

Alcuni dei contenuti del portale “RAI Italiano” possono essere utilizzati e integrati insieme ad altri in “Lesson plan”, uno strumento di RAI Scuola, creato in collaborazione con Teche RAI e dedicato agli insegnanti.

Nel video di presentazione, Roncaglia (docente di Informatica e Discipline Umanistiche presso l’Università della Tuscia) spiega come pianificare, pubblicare e condividere una lezione strutturata a proprio piacimento e su qualsiasi area tematica.

Per iniziare è necessario iscriversi, gratuitamente, a RAI Scuola (bastano anche solo le credenziali dell’account Facebook). Lesson plan permette di assegnare un’area tematica (ad esempio: Didattica delle lingue), un ordine scolastico (fra Docenti, Scuola dell’infanzia, Scuola primaria, Scuola secondaria di I grado, Scuola secondaria di II grado, Università), un titolo e una descrizione per spiegare la struttura della lezione e i materiali scelti, infine firmare la lezione con nome e cognome o *nickname* (a seconda di come ci si è iscritti).

A questo punto si potrà selezionare - e poi trascinare nel *layout* di organizzazione della lezione - video tratti da RAI Cultura e YouTube, voci da Europeana, Wikipedia e *Digital Public Library of America* (DPLA), caricare un proprio *file* (in formato .jpeg, .pdf, .doc, .ppt) oppure scrivere un breve testo con immagini e *link*.

Quindi, si salva la lezione e si richiede l'approvazione per la pubblicazione alla redazione di Rai Scuola. Una volta concessa, sarà possibile anche condividere la lezione sui *social*.

Le lezioni "preferite", scelte in Lesson Plan, si possono fruire anche dalla *app* di Rai Scuola disponibile su App Store e Google Play.

### 3.5 Quale futuro per il duopolio televisione e apprendimento?

Apprendere tramite la televisione non è, dunque, una novità ma l'evoluzione tecnologica con il tempo l'ha resa sempre più interattiva.

In "Apocalittici e integrati 50 anni dopo. Dove va la televisione" (AA.VV., 2015) si trovano interessanti osservazioni sul futuro della televisione prendendo spunto da "Apocalittici e integrati" di Eco (1999 [1964]). Carelli (2015: 22-30), giornalista e vicepresidente di Confindustria Radio TV, ritiene che, sebbene vi sia chi sostiene una visione apocalittica della TV lineare e generalista, la storia ci insegna che i progressi tecnologici e l'avvento di nuovi *media* hanno ampliato i confini dell'intrattenimento sommandosi al già esistente. La vera rivoluzione di oggi è, piuttosto, il cambiamento della modalità di fruizione della televisione. Ad esempio, sempre più frequentemente i telespettatori utilizzano un *second screen* (soprattutto lo smartphone) durante la visione di contenuti audiovisivi trasmessi in televisione aumentando le attività sociali collegate ad essi.

All'"HbbTV European Round Table" e al "12° Forum Europeo Digitale", svoltisi a Lucca nel 2015 e organizzati da Comunicare Digitale (il gruppo per la promozione e diffusione dei *media* digitali in Europa e a livello internazionale) si è discusso della Televisione Ibrida o interattiva. Quest'ultima, dal 2017 anche in Italia, con l'adozione dello *standard* HbbTV 2.0.1 (Hybrid broadcast broadband TV) andrà progressivamente sostituendosi al precedente MHP.

Questo tipo di televisione supporta anche i servizi *web* in HTML 5, permette di interagire con *app* per l'*e-learning*, giochi, eventi, *streaming*, radio.

Sappiamo già che i contenuti saranno erogati con modalità sia *push* sia *pull* con esperienze *e-commerce* ma non mancheranno anche servizi di *call center* come TV Post (domicilio digitale), *home banking* ed altri servizi personali.

Inoltre, il mondo del diritto, sta lavorando per rinnovarsi. In Italia, l'Autorità per le garanzie nelle Comunicazioni (AgCOM) si impegna a vigilare sull'erogazione dei contenuti, sulla loro fruizione (anche personalizzata) e sulla *privacy*, garantendo pure la buona concorrenza.

Alla luce di questi progressi tecnologici, l'impronta editoriale odierna della RAI è divenuta *crossmediale* e i suoi prodotti multiplatforma. Ormai, ogni suo programma, per stare al passo coi tempi, è progettato come integrato da attività differenti che si declinano su vari *media* (Donfrancesco, Patota, 2014: 77-81).

Come sostengono gli intervenuti alla tavola rotonda e al *forum* di Lucca, la meta cui si aspira è l'interoperabilità non solo fra sistemi ma fra contenuti. Ci si chiede se la televisione diventerà uno strumento personale o rimarrà prevalentemente sociale. Rimangono ancora oscure le motivazioni e le esigenze che ne determineranno l'uso ma, in ogni caso, saranno gli utenti a deciderlo.

### 3.6 Gestione della multiculturalità: il caso di Club Med Training

#### 3.6.1 Il diversity management

Come può un'organizzazione gestire al meglio la diversità con una strategia di inclusione che possa essere occasione di crescita umana e professionale? Occorre riconoscere le diversità degli *stakeholders* interni ed esterni, rispettarle e saperle gestirle come un valore aggiunto (AA. VV., 2007).

Non basta fare riferimento alle molte leggi anti-discriminazione e sui diritti umani e, purtroppo, non esiste ancora una *best practice* unitaria. Tuttavia, la Commissione Europea ha stilato la "Diversity Management Checklist" (2012) proprio per aiutare le aziende a definire o ridefinire, in questo senso, i propri programmi.

L'adozione di una siffatta politica aziendale trae notevoli benefici (AA.VV., 2007): si rafforzano i valori culturali all'interno dell'organizzazione, si migliora la reputazione dell'impresa, si ottiene una maggiore capacità di attrarre e mantenere personale qualificato, si aumenta la motivazione, l'efficienza della forza lavoro, l'innovazione e la creatività, infine, si migliora la capacità gestionale complessiva.

Come ottenere tali risultati? Ad esempio, mettendo in atto iniziative di *work-life balance* in grado di bilanciare vita lavorativa e

privata, lavoro flessibile, *partnership* con enti esterni e non trascurando la formazione sulla diversità.

Corsi *e-learning* che trattino aspetti culturali, linguistici, usi e costumi, possono rivelarsi efficaci per gestire la diversità all'interno della propria organizzazione. L'interculturalità, infatti, è uno degli aspetti più significativi del *diversity management*.

La forza dei corsi a distanza sta proprio nella loro neutralità. I contenuti erogati attraverso percorsi multimediali, che trattano aspetti interculturali, non sono influenzati dalla soggettività di un docente in presenza. Tuttavia, possono anche ovviare alle carenze causate dalla mancanza di una figura fisica di riferimento con percorsi misti (blended) o con la creazione di culture sintetiche: ambienti virtuali di discussione che superano barriere geografiche e facilitano l'interazione fra colleghi di culture differenti.

Quanto appena descritto è ben tenuto presente dalla piattaforma "Club Med Training" ([www.clubmedtraining.com](http://www.clubmedtraining.com)), esempio di formazione finalizzata alla gestione della multiculturalità.

La piattaforma - utilizzata da maggio 2015 - per la formazione dei collaboratori di Club Med (inizialmente italiani e dal 2016 anche stranieri) è stata realizzata da Amicucci Formazione basandosi sul metodo Skilla (<http://www.skilla.com>).

La sua architettura di apprendimento è calibrata sul *target* aziendale ossia su un personale giovane. Punta alla formazione linguistica e culturale cercando di sviluppare un atteggiamento empatico verso i clienti: turisti che soggiornano nelle strutture Club Med.

### 3.6.2 Il metodo Skilla di Amicucci Formazione

Il metodo Skilla (Amicucci, 2013) si compone di dieci punti ed è frutto di ricerche e sperimentazioni nel settore per rinnovare la formazione e fornire abilità in grado di stare al passo con le innovazioni e le sfide del nostro tempo. Ne riportiamo una sintesi:

1. "Ricerca la bellezza in tutto ciò che ci circonda" attraverso una propria scuola di *design* che studia l'estetica delle interfacce e dei *software* per l'apprendimento e crea prodotti esteticamente gradevoli, che suscitano senso di leggerezza e di quiete.
2. "Cogliere con chiarezza l'essenza delle cose" grazie ad una spiccata capacità di sintesi, per semplificare la descrizione,

l'acquisizione e la memorizzazione di molteplici informazioni. Ciò permette di abbattere i tempi di apprendimento stimolando l'intelligenza sintetica individuata da Gardner (2014 [2006]) (cfr. cap. 2.10).

3. "Stimolare il desiderio e la passione di migliorare continuamente". L'educatore non tiene lezioni cattedratiche ma crea ambienti di apprendimento reali e virtuali pieni di occasioni di studio da frequentare in modo personalizzato.
4. "Dare forma ai sogni e alle aspettative delle persone e delle organizzazioni" per cogliere le opportunità offerte delle grandi trasformazioni in atto.
5. "Vivere da protagonisti e con piacere le innovazioni tecnologiche" mettendo le competenze digitali al centro di ogni programma formativo aziendale.
6. "Visualizzare pensieri per presentare e condividere idee" sfruttando infografiche e *visual thinking*.
7. "Ricerca approcci creativi e continua innovazione" per acquisire la capacità di adeguarsi al mondo in continua evoluzione.
8. "Portare nel futuro il meglio della nostra tradizione culturale ed artistica". Ogni percorso formativo Skilla menziona un'opera d'arte e un'opera di letteratura da osservare e per riflettere.
9. "Generare emozioni positive, benessere, stupore" attraverso l'utilizzo di linguaggi meno seri come cartoni animati, fumetti, giochi coinvolgenti e autoironia.
10. "Operare con concretezza, rigore scientifico, rapidità, focalizzazione" per perseguire risultati concreti.

### 3.6.3 Il Modello Dinamico della Sensibilità Interculturale di Bennett

Per la formulazione dei contenuti di Club Med Training, Amicucci formazione si è basata sui "Principi di comunicazione interculturale" di Bennett (2015: 23-131).

Bennett distingue fra "assimilazione" e "adattamento" interculturale. L'assimilazione è una sorta di emulazione del comportamento della cultura ospitante. Ad esempio, un immigrato, che si "risocializza" nel paese che lo accoglie, rischia di perdere la propria visione del mondo culturale di origine perché la rifiuta o semplicemente perché cade in disuso. L'assimilazione ha, dunque,

un effetto “sostitutivo”.

L’adattamento, invece, ha effetto “aggiuntivo” e avviene al termine di una sequenza di sviluppo perché permette di acquisire comportamenti appropriati alla nuova cultura pur mantenendo i modi della propria cultura di origine.

Pertanto, quando Bennett parla di “competenza interculturale”, intende la competenza come sinonimo di adattamento.

Per acquisire *competenza interculturale*, bisogna osservare e comprendere le differenze - fra la propria cultura ed un’altra - denominate da Bennett “cornici culturali”: uso del linguaggio, comportamento comunicativo non verbale, stile comunicativo, stile percettivo, assunti culturali e valori.

Il “Modello Dinamico della Sensibilità Interculturale” (MDSI), elaborato da Bennett a partire dal 1986, descrive, in sei fasi, il modo in cui le persone diventano “adattative” dal punto di vista interculturale.

Le prime tre fasi sono “etnocentriche”, ossia l’individuo mette al centro la sua esperienza rispetto a quella altrui: Negazione (1), Difesa (2), Minimizzazione (3).

1. In un primo momento, la “negazione” della differenza culturale porta le persone a usare stereotipi per denigrare, anche aggressivamente, la diversità dell’altro (straniero o immigrato). Ciò è dovuto all’incapacità di (o al disinteresse nel) differenziare le culture per mancanza di categorie cui fare riferimento e su cui costruire le differenze.
2. Una volta riconosciuta la diversità fra la propria cultura e quella dell’altro - anche se in modo stereotipato - si passa alla “difesa” della propria, ritenuta come l’unica valida. Si suddivide la visione del mondo in “noi” (intesi come portatori di valori positivi) e “loro” (con accezione negativa). Molto spesso non si ha una “auto-consapevolezza culturale” completa. Talvolta, perfino alcuni programmi di *mentoring* aziendali potrebbero mascherare tale atteggiamento. Esiste anche la possibilità di una “difesa al contrario” (reversal) in cui si arriva a denigrare la propria cultura perché si considera superiore l’altra. Ciò può succedere sia alle persone della cultura non dominante sia a quelle della cultura dominante.
3. Finché si giunge alla “minimizzazione” delle differenze culturali valorizzando solo le similarità fra i “nostri” e i “loro” valori universali religiosi, economici, politici, filosofici.

Le successive tre fasi sono “etnorelative”, in cui l’individuo non teme più la diversità, non cerca più di preservare categorie e ne elabora di nuove: Accettazione (4), Adattamento (5), Integrazione (6).

4. L’“accettazione” come riconoscimento della differenza sia nel comportamento sia nei valori. Si apprezza che ognuno abbia la propria visione del mondo. Si interpretano i comportamenti dell’altro all’interno del contesto di riferimento. Non è detto che accettare sia sinonimo di accordo. Si trovano in questa fase anche coloro che possiedono abilità linguistiche o comportamentali di un’altra cultura, anche se non conoscono la loro applicazione in modo culturalmente appropriato.
5. Quando si riesce ad assumere la prospettiva altrui, allora si possiede “competenza interculturale”. Ciò crea ricettività, una sensibilità alle differenze culturali, alle situazioni e alle esperienze alternative che Bennett definisce con il termine “empatia”: un “adattamento” reciproco che porta alla costruzione di una “terza cultura” virtuale perché esiste solo nell’interazione fra la propria cultura (la prima) e l’altra (la seconda).

Bennett (*Ivi*, 172-194) distingue anche fra “simpatia” ed “empatia”. Grazie alla simpatia, ci si mette nei panni altrui ma considerando le esigenze degli altri in modo etnocentrico (ovvero mettendo al centro la propria visione). Quando c’è empatia, invece, si interagisce con l’altro immaginando di mettersi nella sua posizione. È una “presa di prospettiva”, è l’atteggiamento corretto da assumere in una realtà in cui sono presenti più culture. Per raggiungere l’empatia bisogna superare sei fasi: (a) assumere la diversità: immaginarsi diversi; (b) conoscersi: per non perdersi occorre essere coscienti della propria identità costituita dai nostri valori, dalle credenze culturali e individuali; (c) sospendere il sé: mettendo da parte la propria identità per espandere questo confine; (d) consentire l’immaginazione guidata: per partecipare all’esperienza altrui; (e) consentire l’esperienza empatica: per vivere momentaneamente l’esperienza dell’altro; (f) ristabilire il sé: tornare in se stessi arricchiti.

6. Infine l’“integrazione” comporta la creazione di una nuova identità aggiuntiva a quella di origine.

### 3.6.4 Club Med Training

Club Med Training è realizzato su piattaforma Moodle con tipologia *blended* perché, dopo lo studio *on line*, sono previsti incontri in presenza, come *briefing* e *coaching*, per verificare e completare l'apprendimento.

Nella prima schermata del sito, oltre al *form* per il *login*, sono presenti dei video introduttivi. Nel primo di questi, il direttore, Patrick Calvet spiega ai suoi collaboratori - chiamati G.O, ossia Gentile Organizzatore - quali sono i cinque valori su cui si fonda Club Med e che dovranno essere da loro condivisi ed espressi alla clientela: multiculturalità, spirito pioniere, gentilezza, responsabilità, libertà.

Eseguendo l'accesso con le proprie credenziali, si accede alla *home*. La prima schermata è composta da un'animazione interattiva in cui troviamo i *link* a differenti aree: *training*, *corporate*, *le luxe*, *welcome*, formazione obbligatoria e sicurezza, *iniziative academy*, *video intro*, *credits* e le quattro lingue della piattaforma (inglese, italiano, greco e portoghese).

L'area presa in analisi è "Welcome". All'interno di essa si trova la sezione "Arte dell'accoglienza" che contiene pillole formative sull'accoglienza del cliente e la gestione della multiculturalità. Vi sono, innanzitutto, tre *cartoon* riguardanti l'arrivo del cliente, il viaggiare informati e le informazioni. Seguono, poi, più pillole formative che mirano a far scoprire al collaboratore Club Med come avere un atteggiamento empatico nei confronti di culture diverse dalla propria per relazionarsi meglio con tutti i clienti. La prima si intitola "Favorire l'interculturalità". Le altre sono specifiche sulle diverse culture: conoscere la cultura indiana, conoscere la cultura cinese, conoscere la cultura russa, conoscere la cultura francese.

Le pillole formative sono tutte strutturate in modo simile e affidano la maggior parte della loro efficacia comunicativa al *medium cartoon*. I video non superano mai i tre minuti, ci sono anche infografiche riassuntive e sistemi di *gamification* per verificare le nozioni acquisite. Ciascuna pillola è composta da una schermata con una decina di pulsanti: *Intro*, *Quiz*, *Video*, Carta d'Identità, *Cartoon*, *Visual Thinking*, *Tutorial*, Lezione di lingua, Vero o falso?, *Book*.

### 3.6.5 Favorire l'interculturalità

Il primo passo da fare è visionare la pillola formativa “Favorire l'interculturalità” che introduce all'argomento con un breve video e un *cartoon* che illustra vari monumenti del mondo per dare un'idea visuale delle differenti culture.

Si propone una “tecnica” per sviluppare un atteggiamento empatico nei confronti di culture diverse dalla propria fornendo all'utente una scheda da compilare (scaricabile in PDF) per imparare a descrivere i comportamenti dei membri di una cultura attraverso le cornici culturali. Si deve provare a descrivere ogni oggetto trovabile da un rivenditore (ossia boutique all'interno dei villaggi turistici che vendono prodotti brandizzati Club Med principalmente di abbigliamento) scrivendo a cosa potrebbe servire, se sembra in buono stato oppure conservato male.

Seguono, una “mappa visuale” per avere sempre con sé i contenuti dei *tutorial* e cinque *video-tutorial* per capire cos'è la cultura e come riconoscerla.

La cultura è spiegata con la metafora dell'*iceberg*. Nella parte emersa troviamo simboli ed espressioni artistiche visibili, considerate variabili oggettive: la lingua, l'arte, la musica, la danza, la letteratura, la cucina e il modo di vestire. Nella parte sommersa, invece, stanno le variabili soggettive: le relazioni di genere e ruolo, gli stili di comunicazione verbale e non verbale, il rapporto con la natura e gli animali, il senso del tempo e dello spazio, i concetti di bellezza, giustizia, amore, famiglia e amicizia.

Inoltre, la cultura può essere di differenti tipologie: nazionale, etnica, panetnica, regionale, di genere, di orientamento sessuale, generazionale, di abilità fisica, di classe.

Per riconoscere una cultura, generalmente basta identificare uno o più degli aspetti oggettivi ma per relazionarsi con essa non è sufficiente. La comunicazione interculturale prende in considerazione anche gli aspetti soggettivi che costituiscono la cornice culturale di riferimento e sono indispensabili per sviluppare l'accettazione della diversità dalla propria cultura.

Una volta che il G.O di Club Med riesce a riconoscere le differenze fra la sua cultura e quella del cliente, può sviluppare un atteggiamento empatico che gli permetterà di non imporsi ma relazionarsi con essa, proprio come dimostra Bennett.

La lezione continua - attenendosi al punto 8 del manifesto Skilla – riportando come esempi di empatia due opere del passato cui fare riferimento: “Il Milione” di Marco Polo e i *murales* dall'artista

Haring.

Prima di concludere la pillola formativa, troviamo un sistema di *gamification* intitolato “Vero o Falso” per verificare, in sole cinque domande, quanto si è appreso e un “Book” in PDF riassuntivo dell’intera lezione.

Infine, come spunto di approfondimento sull’argomento, la piattaforma medesima consiglia la lettura dei “Principi di comunicazione interculturale” di Bennett.

### 3.6.6 Relazionarsi con le altre culture

Le altre pillole formative della sezione insegnano ai G.O di Club Med a relazionarsi con persone provenienti da altre culture. Prendiamo in esame quella indiana, cinese, russa e francese.

Queste pillole hanno qualche pulsante in più rispetto a quella iniziale sul “Favorire l’interculturalità” ed in particolare un “Quiz” iniziale, la “Carta d’identità” e la “Lezione di Lingua”.

Il “Quiz” iniziale, composto da meno di 10 domande, permette di mettersi alla prova e scoprire quanto si conosce della nazione in oggetto. In base al numero di risposte corrette, il sistema assegna un profilo. Ad esempio, nel caso della Francia, alcune delle domande sono: Qual è la lingua ufficiale? Qual è la capitale ufficiale? Chi è l’attuale capo di Stato francese? Qual è la bevanda preferita in Francia? Se si risponde correttamente a tutto, il profilo assegnato è denominato “Re Sole”, con una risposta errata, invece, è “Napoleone” e così via.

La “Carta d’identità” è un *file* PDF che sintetizza alcune caratteristiche geopolitiche del paese. In pratica risponde alle domande poste nel *quiz* iniziale, così il G.O. può rendersi conto subito di quanto sta migliorando la sua conoscenza del paese oppure può servire per aggiornarsi.

La “Lezione di lingua” allena all’ascolto e alla comprensione di alcuni comuni vocaboli: numeri fino a dieci e saluti. Nella prima schermata si leggono i vocaboli da imparare nella propria lingua e si ascolta la pronuncia nella lingua *target*.

Poi, nelle schermate seguenti, parte un *quiz*: si ascolta la pronuncia di una parola nella lingua *target* e si deve riconoscere il significato nella propria lingua cliccando sulla parola esatta. Alla fine, vengono conteggiati gli errori fatti e data la possibilità di ripetere il *test*.

Nelle successive sezioni “Cartoon”, “Visual Thinking” e “Tutorial”

si imparano i trucchi fondamentali per relazionarsi con le culture di riferimento. In particolare, si parla del Linguaggio, dell'Approccio e del Linguaggio del corpo (cfr. fig. 3.3).



Figura 3.3 – Club Med Training: *visual thinking* sull'India (screenshot).

Ad esempio, si impara che in cinese il numero “quattro” ha una pronuncia molto simile alla parola “morte” quindi è da molti considerato portatore di sventura. Ne consegue che non è il caso di assegnare ad un cinese la stanza n. 4 al quarto piano! Se una persona è più anziana, bisogna abbassare il capo in segno di riguardo. Se è necessario indicare qualcosa, non si deve farlo con un dito - è maleducazione - ma con l'intera mano e muovendo leggermente le dita. Non bisogna mai infilare le bacchette in verticale in una ciotola di riso: sarebbe un gesto di ostilità verso il padrone di casa. Per rispetto, infine, è bene moderare il tono della voce in base a quello dell'interlocutore, non interromperlo ma non stare neanche in silenzio: sarebbe segno di imbarazzo.

Per i francesi un sorriso forzato da parte di una persona sconosciuta, e magari anche di genere diverso, può essere mal interpretato come un invito. Quindi, è bene che l'addetto alla *reception* sorrida solo se spontaneamente. Se si parla con un francese è bene guardarlo negli occhi. Abbassando lo sguardo potrebbe pensare che si sta mentendo. Inoltre è meglio esprimersi

in modo chiaro e diretto e riuscire a riprendere il discorso in caso di interruzione perché i francesi tendono a spezzare la conversazione per dimostrare il loro interesse all'argomento. Inoltre, considerano scortese parlare ad alta voce in spazi condivisi mentre gli italiani, purtroppo, lo fanno spesso quando parlano al cellulare.

Al contrario dei cinesi, che arrivano prima del tempo agli appuntamenti, per gli indiani il tempo è elastico e possono arrivare anche dopo ore. Prudenza nel linguaggio del corpo: il contatto visivo deve essere breve, bisogna stare ad un metro di distanza e fare attenzione a come si risponde alle domande perché muovere la testa con un movimento ondulatorio può voler dire sia sì che no. Occorre, inoltre, usare un linguaggio indiretto: gli indiani tendono a non sostenere la propria opinione ma dicono ciò che pensano si voglia sentir dire. Ad esempio, non bisogna offendersi se un regalo non viene subito scartato: un indiano non lo farà mai in pubblico.

I russi sono sempre più puntuali, si aspettano che ci si tolga i guanti per salutarli, anche se la temperatura è molto rigida. Apprezzano il contatto visivo diretto. Durante una conversazione è bene tenersi alla distanza di un braccio. Sono molto riservati e tendono a girare intorno all'argomento, soprattutto se lo considerano scomodo. Non sorridono agli estranei. Possono apparire molto chiusi ma, se se ne rispetta la riservatezza, possono aprirsi e diventare anche molto diretti. Ad esempio, trovano normale andare a trovare qualcuno senza essere invitati. Fischiare a una manifestazione sportiva per loro è un segno di disapprovazione e il gesto "OK!" o il pollice su sono da maleducati.

Infine, il "Test finale" verifica l'apprendimento e il "Book" PDF stampabile riassume la lezione inserendo qualche nozione in più su come servire il cliente di una data cultura alla *reception*, in camera e al ristorante.

Fra le nozioni aggiuntive sui cinesi, apprendiamo che: è bene riservare ai *manager* stanze a un piano superiore rispetto a quelle dei loro collaboratori; occorre indicare loro le aree dove è possibile fumare perché è molto probabile che siano dei grandi fumatori; si deve far trovare le bacchette al ristorante e un bollitore in camera con bustine di tè e una bottiglia d'acqua.

Per i francesi è meglio: interagire nella loro lingua oppure con un inglese molto semplice o in italiano; far trovare loro dei *croissant*, pane, burro e marmellata per colazione; proporre due o tre *menù* fissi per *budget* diversi; offrire un canale tv o la stampa francese in camera.

Gli indiani vanno accolti con servizi personalizzati di grande

qualità e con possibilità di pagamento in contanti; al ristorante gradiscono cucina vegetariana e *menù* in inglese; si aspettano il servizio in camera 24h/24.

I russi, infine, apprezzano molto essere serviti con sollecitudine, gradiscono trovare piatti e bicchieri colmi quando si siedono a tavola e porzioni abbondanti. Immane deve essere la zuppa e il vino rosso. In camera, invece, desiderano il riscaldamento a temperatura elevata, un divano e il *frigobar* con *vodka* liscia.

### 3.7 Conclusioni e suggerimenti

Per rispondere alla domanda iniziale - “come creare contenuti che tengano conto degli aspetti culturali della lingua target?” - ho volutamente lasciato da parte gli strumenti che hanno la capacità di mettere in relazione - anche a distanza - due o più interlocutori di madrelingua, cultura e civiltà differenti (come ad esempio la telefonata, la videoconferenza e i social). Infatti, tali strumenti non bastano - da soli - per imparare ad osservare la cultura del proprio interlocutore se non ci è stato insegnato ad osservarla, come dimostra Balboni (cfr. par 3.1).

Allo stesso modo anche un prodotto audiovisivo isolato - come un film, un video o un *cartoon* - può non bastare per formare una propria *competenza comunicativa interculturale*, se non è inserito in una giusta cornice, come un corso di lingua, appunto. Ho, comunque, preferito prendere in considerazione l’audiovisivo, non solo perché ritenuta - dagli insegnanti che hanno risposto al mio sondaggio “Come insegni le lingue on line” - la più valida per veicolare i valori culturali, i linguaggi verbali e non verbali, all’interno di tali corsi ma anche per i risultati che avevo ricavato dal mio questionario diffuso tra gli studenti dell’Università di Firenze sulla “Comunicazione interculturale attraverso i video”: i video - anche presi isolatamente al di fuori di un corso - per la loro alta diffusione in differenti *mass media* e fra differenti strati della popolazione, hanno la capacità di sensibilizzare l’opinione pubblica suscitando interesse verso temi interculturali e sono in grado di far assorbire valori culturali e stereotipi.

Per questo motivo, ho deciso di approfondire l’argomento prendendo in analisi due casi di studio - il portale “Rai Italiano” di ambito pubblico, realizzato con il MIUR e la piattaforma “Club Med Training”, un esempio di *diversity management* all’interno di un’azienda internazionale - che hanno scelto entrambi di creare

contenuti audiovisivi per trasmettere valori culturali.

Nel primo caso, il corso *on line* “Rai Italiano, il grande portale della lingua italiana”, curato da Donfrancesco e Patota, sono stati adoperati materiali audiovisivi nella forma di *docufiction*, *sketch*, video lezioni che riescono a trattare gli aspetti storici, culturali e i valori civici del nostro paese, indispensabili a chi intende ottenere il permesso di soggiorno. Del resto, il servizio televisivo pubblico in Italia si è occupato, grazie alla RAI fin dal 1954, di didattica della lingua italiana, formando a distanza migliaia di italiani e oggi cerca di insegnare l'italiano come L2 agli immigrati attraverso prodotti *crossmediali* e multiplatforma.

Nel secondo caso, la piattaforma *e-learning* “Club Med Training” - realizzata da Amicucci Formazione basandosi sul metodo Skilla e sul “Modello Dinamico della Sensibilità Interculturale” (MDSI) di Bennett – ha scelto di creare dei *cartoons*, perché ritenuti privi di distrazioni che possano dare origine a incomprensioni, per insegnare ai suoi dipendenti come gestire la multiculturalità all'interno dei suoi villaggi turistici. Questa scelta mi ha fatto ripensare a un contributo di Diadori (2013: 71-102) nel quale ci si domandava se esistessero dei principi per insegnare la L2 tenendo conto dei diversi codici gestuali e del loro ruolo nella comunicazione interculturale. Il primo passo è conoscere, riconoscere e comprendere il significato dei gesti del popolo di cui si studia la lingua. Per quanto riguarda i messaggi del corpo, quelli più frequenti saranno studiati fin dai primi livelli di apprendimento, gli altri solo nei livelli avanzati. Per l'uso dei gesti simbolici, il soggetto deciderà se assimilarlo, rifiutarlo oppure trovare un parziale compromesso. È da queste considerazioni che nasce la differenza fra “bilinguismo” (l'utilizzo di una o più lingue oltre quella madre) e “biculturalismo” (pensare, sentire e agire in più modi). Quest'ultimo può essere insegnato solo a livello di pratiche ma non di valori profondi che vanno a incidere sull'identità del soggetto. In questa casistica rientra anche la gestualità. Ogni individuo deciderà se farne uso e in quale misura. Diadori, a proposito delle nuove tendenze, ha notato anche che il contatto fra le culture, dovuto ai *mass media*, alle migrazioni e al turismo (le tre aree prese in considerazione in questo capitolo) sta facendo nascere nuovi gesti condivisi in tutto il mondo (come il pollice alzato in senso di approvazione). Il cosiddetto “global english” o “globish”, invece, essendo ormai svincolato da codici non verbali ed elementi culturali sta provocando in chi lo parla un appiattimento della gestualità a favore di una più fiorente verbosità. Senz'altro la scelta di Club Med è orientata in questa direzione per evitare potenziali incomprensioni

fra i propri dipendenti e i turisti. Al contrario, esistono diverse *app* per insegnare agli stranieri i gesti degli italiani. La pioniera fu, nel 2011, “Italian Gestures” di Pasquini e Cistulli: un vero e proprio dizionario del linguaggio non verbale degli italiani, nato da un’attenta ricerca bibliografica. Fra gli autori ritroviamo Balboni, Celentin e Diadori.

Ritengo i casi analizzati utili come spunti per progettare, in ogni corso di lingua *on line*, una sezione dedicata agli aspetti culturali della lingua *target* - diversificata appositamente a seconda della provenienza/appartenenza culturale degli studenti - per sviluppare la capacità di osservazione della diversità, la *competenza comunicativa* interculturale, oltre alla *competenza linguistica*.

Sappiamo che, dagli anni Ottanta del secolo scorso, la comunicazione visiva in ambito educativo, che inizia a distinguere fra l’educazione “ai” *media* e “con” i *media* (Calvani, 2011: 15-42. Cfr. par. 2.6), mira a formare soggetti consapevolmente critici che abbiano “competenza mediale”. In tali casi, l’utilizzo sistematico di fonti medialità all’interno di un “sistema formativo integrato”, diviene spunto stimolante per l’argomentazione di videoconferenze, telefonate o altre forme di interazione fra docente e uno o più studenti.

Qui, entra in gioco, il valore aggiunto che può dare l’insegnante. Secondo quanto suggerito nel sondaggio “Come insegni le lingue on line?” (cfr. par. 2.13), dal momento che la maggior parte dei corsi di lingua sono costruiti senza far riferimento alla lingua madre e agli aspetti culturali degli studenti, è bene che l’insegnante li conosca il più possibile per rendere agli studenti più facile l’acquisizione di alcuni concetti della lingua *target*, soprattutto se è il docente a dover scegliere i video selezionati in base ad esigenze personalizzate per ogni studente.

In tali casi, però, non è da sottovalutare un’altra problematica: la traduzione. Come fa notare Di Sabato (2007: 47-57), una traduzione efficace è garantita solo quando sono ben chiari gli obiettivi da raggiungere. La tendenza odierna è rivalutare il processo più che il prodotto, ossia dare più importanza all’efficacia pragmatica della comunicazione in lingua anziché raggiungere un alto grado di accuratezza nella traduzione. In un percorso di apprendimento della lingua tramite le nuove tecnologie, in una prospettiva di *learning by doing* che consideri l’interculturalità, la traduzione dovrebbe essere considerata non con lo scopo di “imparare a tradurre” ma come tecnica di apprendimento per l’acquisizione della *competenza comunicativa e interculturale*.

Le nuove tecnologie – e in particolare gli strumenti audiovisivi – se ben sfruttati, possono, quindi, aiutare a favorire l'integrazione culturale e a crearsi una *competenza comunicativa interculturale* imparando a osservare la cultura altrui e comprendendo meglio anche la propria ma la vera sfida sarà determinata dalle persone: starà a loro apprezzarsi a vicenda senza perdere i valori della cultura di partenza.

## Capitolo 4

### Videoscrittura, dislessia e lingue straniere

Come gestire la videoscrittura in modo inclusivo  
per favorire l'apprendimento delle lingue  
nei soggetti con dislessia?

#### *4.1 Perché è difficile leggere un testo*

“Non siamo nati per leggere”. Con questa affermazione, la neuroscienziata cognitivista Wolf inizia il suo libro “Proust e il calamaro” (2015 [2007]) e prosegue dicendo che la dislessia è la prova che il nostro cervello non è mai stato predisposto per la lettura ma che sono possibili differenti organizzazioni cerebrali. Ogni tipo di sistema di scrittura ha richiesto forme di adattamento da parte del nostro cervello. Ad esempio, leggere i geroglifici egizi o i caratteri cinesi attiva aree del cervello diverse da quelle che occorrono per leggere testi alfabetici come il greco o l'inglese. È possibile imparare a leggere grazie all'innata plasticità del cervello e, una volta imparato, esso cambia fisicamente. La scrittura è un'invenzione culturale relativamente recente per aver già cambiato il cervello ma, indubbiamente, lo allena al progresso. Non possediamo geni in grado di leggere ma solo strutture legate alla visione e alla parola. E quel che è peggio, è che esigiamo da ogni bambino che impari a leggere in sei-sette anni, quando alla nostra specie sono occorsi circa duemila anni di progressi cognitivi per leggere un alfabeto. L'emisfero sinistro è generalmente utilizzato per la comunicazione verbale e per la lingua scritta, mentre l'emisfero destro è sfruttato più per operazioni creative, la deduzione di schemi e le abilità contestuali. La dislessia, però, obbliga a utilizzare con sistematicità più il cervello destro di quello sinistro. L'emisfero destro, pertanto, come misura compensativa, rafforza tutti i suoi collegamenti sviluppando strategie uniche che stimolano una maggiore creatività e un pensiero fuori dagli schemi. Non esiste una sola forma di dislessia ma un “continuum” di disabilità evolutive della lettura (Wolf, 2015 [2007]: 9-241).

Daloiso (2014: 11-23) sintetizza gli studi del suo gruppo di ricerca Dislessia Evolutiva e Apprendimento delle Lingue (DEAL) e fa

presente che i problemi maggiormente riscontrati dai soggetti con DSA (Disturbi Specifici di Apprendimento) nell'apprendimento di una lingua sono la difficoltà di memorizzazione e la riflessione metalinguistica. Ogni individuo possiede una “memoria lessicale” - fondamentale nell'apprendimento di una lingua - che cataloga le parole in base alle caratteristiche sonore, grafiche e semantiche ecc. Nei soggetti con DSA, la difficoltà di memorizzazione causa grosse difficoltà ad organizzare coscientemente le informazioni immagazzinate e, poi, a creare dei modelli linguistici indispensabili per utilizzare la lingua sia in forma scritta sia parlata. Nella comprensione scritta, ad esempio, i soggetti con DSA hanno problemi di decodifica anche perché non riescono a recuperare con rapidità la forma grafica delle parole archiviate nella mente dalla memoria lessicale.

Per cercare di risolvere tali problematiche, il Centro Linguistico (CLi) dell'Università di Pisa, dall'anno accademico 2015-16 ha attivato un corso gratuito in aula di “Lingua inglese” per gli studenti con dislessia evolutiva certificata. Il corso nasce per dare modo a tutti di raggiungere il livello CEFR B1 - richiesto dalla maggior parte dei corsi di studio e indispensabile, quindi, per il completamento del percorso formativo universitario – dal momento che i corsi di lingua curricolari non sono pensati per essere inclusivi. In questi corsi dedicati agli studenti con dislessia, invece, i materiali utilizzati sono sviluppati appositamente dalle docenti Cappelli e Noccetti, nell'anno 2015-2016. La didattica in aula (tenuta nell'A.A. 2016-17 dalle docenti CLi Corrieri e Brucciani) si è basata sul principio della multisensorialità applicata all'insegnamento e all'apprendimento linguistico (Cappelli, Noccetti, 2016: 37-64). Ovverosia, sfruttano i sensi (in particolare vista, tatto e udito) proprio per stimolare la memorizzazione di singole parole e di strutture sintattiche.

L'avvento della stampa nel XV secolo, nonostante gli iniziali limiti tecnici, che non consentivano di far interagire immagini e parole (come in alcuni manoscritti antichi), ha contribuito a dare una visione lineare del testo e a stereotiparlo, conferendogli primaria importanza rispetto alle immagini (ottenute con complessi procedimenti xilografici o calcografici).

Nel XX e nel XXI secolo, però, la fotocomposizione, prima, e la videoscrittura, poi, hanno permesso di superare i limiti tecnici dei caratteri tipografici di piombo facendo interagire nella stessa pagina parole e immagini in modo anche non lineare grazie all'uso di tabelle, mappe e segni.

Carlini ne “Lo stile del Web” (2006 [1999]: 46-61, 97-127) sostiene

che l'invenzione dell'ipertesto modifica la concezione del libro come testo imm modificabile (anche se note e citazioni sono in qualche modo gli antenati dei link) destrutturando il testo nella forma classica e fondendo, insieme alle parole, anche immagini e suoni. Questo provoca un nuovo tipo di lettura che ricerca punti di evidenza e, per questo, diventa saltellante, per frammenti e associativa mutando, così, il ritmo e il tempo del racconto.

Oggi, la comunicazione è composta da immagini e parole sempre più strettamente connesse fra loro: basti pensare alle infografiche, ai fumetti (eredi degli affreschi di un tempo), alle icone che ci guidano all'aeroporto o alle mostre, alle *emoticon* che facilitano (o meno) l'espressione delle nostre sensazioni nei *post* sui *social* o in un SMS, alle infinite possibilità che ci offrono *tablet* e *smartphone* ecc.

Frutiger in "Segni e Simboli" (1998: 312-315) afferma che oggi "l'espressione scritta o a stampa deve necessariamente essere integrata dalla comunicazione per mezzo di immagini". Identifica, perciò, segni, simboli e segnali che fungono da ponte tra il passato e il futuro. Tratta, inoltre, della forma delle lettere, dei numeri e dei segni di punteggiatura, della loro evoluzione (dalla scrittura a mano all'invenzione dei caratteri tipografici, fino a occuparsi della loro leggibilità).

In "Capire il fumetto" di McCloud (2013 [1993]: 32-67) si trova una spiegazione visuale del perché l'estrema stilizzazione e astrazione iconica sia necessaria al lettore per identificarsi con essa e considerare in "soggettiva" il significato che vuole esprimere (un concetto oppure, nel nostro caso, uno stato d'animo). Una rappresentazione più realistica del volto umano (come una fotografia o un ritratto) non funzionerebbe perché "complessa", "specificata" e "oggettiva". Mentre le figure sono informazioni "ricevute", il cui messaggio si comprende senza bisogno di un'educazione formale, invece la scrittura è un'informazione "percepita" che necessita di tempo e di una conoscenza specialistica per decodificare i suoi simboli astratti. Quindi, più le figure vengono rappresentate in modo astratto, allontanandosi dalla realtà, maggiore dovrà essere il livello di percezione richiesto per decodificarle, avvicinandosi a quello richiesto per decodificare un testo. Per quanto riguarda il testo, invece, più le parole sono scritte in modo chiaro e diretto, più richiedono livelli bassi di percezione per essere compresi velocemente, avvicinandosi al modo in cui si percepiscono le figure.

Ecco perché gli insegnanti di lingua trovano che il fumetto *on line* sia un valido strumento per insegnare le lingue agli allievi con Disturbi Evolutivi Specifici (cfr. cap. 1).

L'idea di Perondi in "Sinsemie. Scritture nello spazio" (2012: 10-13) è di non considerare la scrittura come composta solo da un alfabeto e di capire fino a che punto l'immagine possa essere trattata come scrittura. Perché il confine tra ciò che è considerato "scrittura" e ciò che è considerato "grafica" è più sfumato.

Le informazioni testuali non si succedono più solo in modo lineare - come ci aveva abituato l'alfabeto occidentale - ma sono sempre più trattate anche dal punto di vista grafico con grassetti, corsivi, interpunzione, colori e tanti altri elementi che possiedono un "peso ottico" e sono disposti considerando uno spazio visivo che spezza inevitabilmente tale linearità (Rosati, 2011).

Una lettera in uno spazio bianco ha un'altra valenza rispetto alla stessa in mezzo ad altre, fa notare sempre Perondi (2012: 66-67). Le interrelazioni fra essa e le altre lettere si amplificano se si formula una parola e poi una frase. Nei primi anni di scolarizzazione, si impara proprio a riconoscere e ad automatizzare il processo di lettura di queste sequenze di lettere, parole, frasi con la loro dimensione spaziale, grammaticale, semantica e sonora.

Wolf (2015 [2007]: 208-210) riporta che in lingue poco regolari, come l'inglese e il francese, che richiedono un'abilità fonologica rilevante nell'apprendimento della scrittura, sono fattori predittori di dislessia (nel bambino) l'insufficiente consapevolezza fonemica e l'inesattezza di decodifica. In lingue ortograficamente più trasparenti come lo spagnolo, il tedesco, il finlandese, l'olandese, il greco, l'italiano e nei sistemi di scrittura più logografici, il fattore di predizione è la velocità di elaborazione e la dislessia, pur dando meno problemi nel decodificare le parole, causa più difficoltà nella fluidità di lettura e nella comprensione dei testi.

Perondi (2012: 64-65) descrive i due modi che esistono per processare l'informazione visiva in lettura e che sono stati individuati con il modello neuropsicologico "a due vie" - oggi detto "modello a tre vie" - elaborato dagli anni Settanta del XX secolo da Rumelhart e McClelland e perfezionato da Coltheart (1978): una via "lessicale", che fa affidamento sulla forma visiva e sulla fonologia relativa a una parola intera (usata, ad esempio, dagli inglesi), e una via "segmentale", che processa lettera per lettera, convertendo ogni grafema-fonema (usata, ad esempio, dagli italiani). Probabilmente, le lingue con ortografia più trasparente permettono di sfruttare regole ben definite di conversione grafema-fonema, mentre le lingue con ortografia irregolare - come l'inglese che non possiede evidenti corrispondenze grafema-fonema e regole sistematiche per la conversione dei suoni - costringono al confronto fra parole.

Come avviene il riconoscimento lessicale durante il processo di lettura? Com'è possibile aiutare chi ha dislessia? Perondi (2012: 65-68) descrive l'Ipotesi Nuclei Visivi (INV), un modello elaborato con il gruppo di ricerca Exp nel 2004 e nato da un'intuizione di Kisic. Secondo l'INV, all'interno delle parole esistono dei nuclei visivi attrattori o organizzatori di valore che ordinano le interconnessioni fra porzioni di lettere. Questi nuclei sono composti, generalmente, da due o tre lettere che, insieme, sono caratterizzanti della parola e che permettono di distinguerla dalle altre. Questi nuclei sono individuati da rapidi movimenti oculari non lineari che intervengono in qualsiasi atto visivo: sia in un'immagine sia in un testo scritto. La lettura - specie sugli schermi dei *computer* e dei dispositivi mobili - è esplorativa e non lineare.

Ecco che le norme della percezione visiva di un'immagine sono valide anche per la formulazione grafica di un testo scritto. Vengono in mente le parole di Munari (1993: 75) secondo cui:

[...] conoscere la comunicazione visiva è come imparare una lingua, una lingua fatta solo di immagini ma di immagini che hanno lo stesso significato per persone di qualunque nazione e quindi di qualunque lingua.

Questa visione spaziale della scrittura è descritta con il termine "Sinsemìa", coniato nel 2007 da Lussu e Perri, per indicare "il modo in cui i segni stanno assieme nello spazio", con lo scopo di comunicare, contrapponendosi alla "visione lineare e alfabeticentrica della scrittura" (Perondi, 2012: 124; Perondi, Romei, 2010).

La sinsemìa è definita come:

[...] la disposizione deliberata e consapevole di elementi di scrittura nello spazio con lo scopo di comunicare, attraverso l'articolazione spaziale e le altre variabili visive, in modo ragionevolmente univoco e secondo regolarità. Queste regolarità possono essere valide soltanto per quel testo - ma coerenti, rigorose e interpretabili senza bisogno dell'aiuto dell'autore - oppure definite da precisi schemi e abitudini di fruizione consolidate (Perondi, 2012: 127).

In pratica, la sinsemìa organizza nel testo gli stimoli per favorire la lettura: guida l'attenzione automatica verso gli aspetti rilevanti e permette all'attenzione selettiva di costruire percorsi alternativi.

Secondo Wolf (2015 [2007]: 231-248), la capacità di leggere oltre il testo per "vedere" i pensieri altrui ha permesso di interiorizzare la coscienza di altri esseri umani anche di un'altra epoca o di un'altra

cultura. La scrittura ci ha permesso di documentare, codificare, classificare, organizzare, interiorizzare il linguaggio, ci ha dato la consapevolezza di sé e degli altri e la consapevolezza della stessa consapevolezza. Oggi, la lettura al *computer* implica nuove abilità cognitive e promette sviluppi interessanti ma ancora da indagare per i soggetti con dislessia. Nei nativi digitali si stanno formando indubbiamente nuove capacità cerebrali. Wolf teme che le nuove generazioni rischino di rimanere dei “decodificatori di informazioni” che non sentono il bisogno di andare oltre l’informazione offerta - peraltro accessibile senza sforzo critico - rischiando di perdere la capacità di leggere oltre il testo e sviluppare il loro potenziale intellettuale. Per questo, Wolf propone di insegnare fin da bambini a essere “multitestuali” ossia a usare tutti gli strumenti che abbiamo a disposizione per apprendere e tramandare il sapere, dalla carta stampata al digitale, su qualsiasi tipo di supporto o dispositivo.

Anche l’esperienza del CLi dell’Università di Pisa – come riportano le sue docenti – suggerisce che, per il futuro dei corsi di lingua per studenti con dislessia, occorrono materiali dedicati, congiunti allo sviluppo di metodologie adeguate e al supporto multimediale e multimodale, che aiutino tali studenti a superare i limiti della lettura e scrittura lineare e a svolgere in autonomia lo studio a casa. Per questo, tale corso si svolge in aule attrezzate con la LIM e in laboratori e sfrutta la piattaforma *e-learning* Moodle, come spazio di condivisione dei materiali – in particolare di video e presentazioni (create con Microsoft Power Point) – da visionare anche a casa o dal proprio *smartphone* (attraverso l’apposita app di Moodle) per un *training* apposito.

#### 4.2 Strumenti compensativi: un aiuto inclusivo

Le “Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento” (D.M. 12 luglio 2011), diffuse dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, offrono ai docenti indicazioni sulle strategie didattiche utili per impostare percorsi individualizzati. Il fine è garantire il diritto allo studio degli allievi con DSA, (dislessia, disgrafia e disortografia, discalculia) individuati come tali dalla Legge 170 del 2010 (L. 170/2010).

In Italia, la Legge 170 del 2010 sulle “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico” (L. 170/2010) prevede, all’articolo 5, come misure educative e didattiche

di supporto per garantire pari opportunità agli allievi con DSA:

[...] l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere.

Al contempo indica:

[...] per l'insegnamento delle lingue straniere, l'uso di strumenti compensativi che favoriscano la comunicazione verbale e che assicurino ritmi gradualmente di apprendimento, prevedendo anche, ove risulti utile, la possibilità dell'esonero.

Sebbene questa legge sia talvolta un po' generica dal punto di vista glottodidattico - come fa notare Daloso (2011) - essa indica comunque la volontà di migliorare la formazione degli studenti con DSA.

Quali strumenti possono essere considerati compensativi e come sceglierli? Melero Rodríguez (2012b: 518-19), propone una suddivisione in tre categorie dei mezzi informatici per l'"Accessibilità glottodidattica", aggiungendone una terza alle due già individuate da Balboni (2008: 155): 1) sussidi (non sono indispensabili), 2) catalizzatori (necessari per l'azione didattica), 3) integratori (mezzi compensativi informatici che possono fungere da catalizzatori, compensatori e sussidi a seconda dell'uso che se ne fa). Quindi, nella scelta dei "mezzi compensativi informatici" da utilizzare in aula, l'obiettivo deve essere quello di cercare un mezzo "integratore" che possa essere il medesimo per tutta la classe, apportando, così, un valore aggiunto alla didattica comune.

Inoltre, Melero Rodríguez (2012a: 154-159), aggiunge che tali mezzi informatici, per essere considerati adeguati all'apprendimento inclusivo, dovrebbero anche consentire un'alta "curva di apprendimento" (dall'inglese "learning curve") e non far perdere tempo nel capirne il funzionamento ma potersi dedicare appieno all'attività o al *task* assegnato. Questi accorgimenti aumentano l'autostima degli studenti DSA o con altri disturbi perché li "includono" in modo naturale nella didattica comune a tutta la classe anziché "escluderli" assegnando loro compiti differenti dal resto della classe. Un altro aiuto per gli studenti DSA è avere un mezzo multifunzione (che eviti l'utilizzo di più dispositivi) e *multitasking* (che consenta di svolgere più attività contemporaneamente) perché consentono di alleggerire il carico della memoria di lavoro. I *tablet* sono dispositivi ideali per risolvere le problematiche sopraindicate

perché il *touchscreen* impiega un basso carico cognitivo, la *sandboxed* consente di gestire i contenuti dalle icone delle *app* in modo intuitivo, la tastiera virtuale consente di cambiare *layout* a seconda della lingua di scrittura e possiede anche programmi di riconoscimento vocali affidabili per la dettatura del testo. In pratica, i testi elettronici sono preferibili ai testi stampati perché consentono di essere letti da un sintetizzatore vocale e questo può fare la differenza non solo per studenti DSA ma anche per gli ipovedenti e i ciechi.

Le tecnologie consigliate per aiutare la scrittura di studenti DSA sono Word processor, predizione ortografica, *software* con riconoscimento vocale, correttori ortografici e sintesi vocali. Mentre per migliorare la lettura, OCR (Optical Character Recognition) e *scanner*, sintesi vocali, libri digitali, libro parlato e audiolibri, *scanner* a penna (AA.VV., 2010).

L'Università di Pisa, ad esempio, è molto sensibile al tema degli ausili tecnologici come ha testimoniato Fanucci durante la settimana di formazione sull'“Accessibilità, Istruzione e Diritti” organizzata dall'Università di Firenze nel 2017. Fra gli strumenti tecnologici inclusivi per studenti con disabilità visiva, auditiva, motoria, temporanea ma utili anche ai DSA, nonché agli studenti *part-time*, troviamo: LIM, materiale didattico e videolezioni sempre disponibili su *cloud*, lettura facilitata che evidenzia il paragrafo e la parola che si sta leggendo, libro parlato, sintesi vocale, microfono *wireless* per trascrizione della voce del docente in tempo reale, cuffie con profilo audiometrico, che consentono di sentire la voce del docente senza altri rumori, telepresenza con *screening* del docente, condivisa su Skype con gli studenti.

Micheletta ed Emili (2013: 15-29) si sono chiesti in quale misura e in quali contesti, le tecnologie possano essere efficaci per la dislessia. L'indagine ha rilevato positivamente l'utilizzo della sintesi vocale, del riconoscimento vocale, del Computer-Assisted Instruction (CAI), dell'ipermedialità e multimedialità del testo elettronico, dei programmi di lettura e *spelling* e quelli di consapevolezza fonologica purché adeguatamente calibrata e finalizzata.

Non solo, anche il mondo virtuale e il gioco multimediale sono considerati strumenti efficaci per insegnare le lingue agli allievi con DSA dagli insegnanti che hanno risposto al sondaggio “Come insegni le lingue on line?” (cfr. cap. 1).

Coppola (2016: 13-15), indica che, fra i vantaggi dell'utilizzo del mondo virtuale 3D per l'apprendimento delle lingue, c'è il fatto che la conoscenza viene costruita dallo stesso studente e che l'apprendimento, coinvolgendo diversi canali sensoriali, attutisce

alcune problematiche legate alla dislessia. Tuttavia, tali mondi sono stati progressivamente abbandonati in seguito allo sviluppo delle *app* su *mobile* perché più semplici, accattivanti e usabili. Pertanto, l'indagine condotta da Coppola, conclude che i mondi virtuali sono considerati dagli studenti una risorsa da affiancare a modalità di insegnamento e apprendimento della lingua in presenza, in quanto non ritenuti sufficienti da soli, seppur di buon livello.

Spaziani (2016: 13-17; 106-110), non vedente dalla nascita, ritiene che, oggi, le nuove tecnologie siano in grado di rendere inclusive attività prima impossibili da svolgere per le persone con disabilità visiva, uditiva, cognitiva, motoria o con disturbi della comunicazione e di apprendimento. Da assiduo utilizzatore, le ha identificate non solo in quelle cosiddette *assistive* - progettate *ad hoc* - ma in qualsiasi tecnologia e servizio accessibile, progettato nell'ottica del *design for all*: la progettazione universale utilizzabile da tutti nella maniera più estesa possibile.

Peccianti (apr. 2016) spiega che bisogna stare attenti a personalizzare i progetti di studio perché potrebbero finire per “escludere” taluni alunni dal resto della classe anziché “includerli”. Il compito della scuola, invece, è “includere”, ossia “tenere dentro”, accogliere tutti e fare in modo che ognuno possa avere un ruolo attivo. Ogni classe è composta da individui con bisogni educativi differenti ma che studiano con attività il più possibile omogenee. In effetti, le case editrici stanno cercando già da tempo di produrre materiali e libri misti che rispondano ai bisogni educativi di differenti tipologie di studenti ma non è semplice trovare soluzioni adeguate. Un esempio è il progetto Giunti “Star bene a scuola”, che cerca di creare un solo libro accessibile per tutti gli allievi, con percorsi graduali e che stimolano le diverse intelligenze.

A detta degli alunni DSA - riporta Daloiso (2014: 25-39) – i punti di forza delle espansioni *on line* dei manuali di lingua (considerati strumenti compensativi perché prevedono anche sezioni con materiale dedicato ai DSA) sono la grafica più accattivante, l'impostazione ludica, *input* multimodali, la possibilità di personalizzazione e verificare in autonomia il proprio apprendimento (correzione istantanea, indicazioni per migliorarsi). I punti di debolezza risultano essere la scarsa usabilità e accessibilità del sito che supporta il corso. Talvolta le attività ricalcano troppo quelle del manuale cartaceo, non sono utilizzate a scuola per mancanza di strumenti informatici e sono talora pure poco conosciute dagli insegnanti. La mancata integrazione fra questi

strumenti e quelli cartacei fa sì che vengano percepiti come aggiuntivi e poco utili se fruiti senza una guida da parte di un *tutor*/insegnante.

#### 4.3 Accessibilità e Usabilità: soddisfare le esigenze di tutti

Nella progettazione di un corso a distanza sono da considerare, innanzitutto, le abilità dei suoi interlocutori e come queste possano influire sulla corretta fruizione.

Le norme di accessibilità del Web sono state stabilite a livello internazionale dal Web Accessibility Initiative (WAI) - una sezione del World Wide Web Consortium (W3C) - incaricata di standardizzare le informazioni sul Web e renderle accessibili a tutti. Il termine “accessibilità” è definito dal W3C/WAI come:

[...] la capacità di un sito web di essere acceduto efficacemente (alla sua interfaccia e al suo contenuto) da utenti diversi in differenti contesti. Rendere un sito web accessibile significa permettere l'accesso all'informazione contenuta nel sito anche a persone con disabilità fisiche di diverso tipo e a chi dispone di strumenti hardware e software limitati.

Il W3C ha stabilito normative e *standard* relativi all'accessibilità, contenuti in linee guida che si differenziano a seconda dei destinatari e dei prodotti. Le linee guida “Web Content Accessibility Guidelines” (WCAG), stilate nel 1999 e aggiornate nel 2008 alla versione 2.0 (W3C 2008), sono rivolte a chi progetta i contenuti per il Web e contengono le raccomandazioni necessarie per renderli accessibili al maggior numero possibile di utenti, cercando di soddisfare le esigenze di tutti, considerando una vasta gamma di disabilità e anche la difficoltà di apprendimento.

In Italia, la Legge Stanca (L. 9 gennaio 2004 n. 4, D.M. 20 marzo 2013) tratta dell'accessibilità dei siti della Pubblica Amministrazione (PA), fra cui rientra anche l'ambito della formazione, in quanto svolge un servizio pubblico. Dal sito dell'Agenzia per l'Italia digitale (abbreviato AgID, ex DigitPA, ex CNIPA, [pubbliaccesso.gov.it](http://pubbliaccesso.gov.it)) è possibile richiedere l'analisi del proprio sito (per un approfondimento si rimanda a Pederzoli 2014).

L'accessibilità non è l'unico fattore misurabile in un sito o di un'applicazione, esiste anche l'usabilità intesa come perfetta interazione uomo-macchina data dal grado di facilità e di soddisfazione nell'utilizzo di un sito. Data la sempre più massiccia convergenza tecnologica, l'usabilità include anche l'interoperabilità

dei sistemi, per permettere la fruizione dei contenuti della rete con qualsiasi dispositivo in ogni momento. L'*International Organization For Standardization* la definisce con uno standard ISO come:

[...] l'efficacia, efficienza e soddisfazione con le quali determinati utenti raggiungono determinati obiettivi in determinati contesti (ISO 9241-11:1998).

Nielsen, Norman e Tognazzini del Nielsen Norman Group hanno individuato le linee guida dell'usabilità, ricavate da ricerche comportamentali effettuate sin dal 1994 e pubblicate da Nielsen in "Designing Web Usability" (1999), che è divenuto il manifesto del settore. In "Web Usability 2.0", Nielsen - questa volta insieme a Loranger (2006 [2010]) - fa il punto della situazione sull'usabilità ad anni di distanza delle linee guida pubblicate negli anni Novanta. Nonostante sia migliorata la tecnologia, i *designer* abbiano imparato a correggere gli errori più grossolani e gli utenti si siano abituati a certe convenzioni del Web, alcuni problemi sono rimasti invariati. Le aspettative degli utenti sono più alte rispetto al passato: vogliono capire subito e richiedono un *design* di qualità. I dati raccolti da Nielsen pervengono da osservazioni empiriche provenienti sia da *test* su utenti di tutto il mondo sia da un accurato lavoro di ricerca. Fra i problemi più facilmente riscontrabili, vi sono, per esempio, i *link* che non cambiano colore dopo essere stati visitati, il pulsante "indietro" che non funziona, l'uso di parti dell'interfaccia che si camuffano da pubblicità, oppure contenuti inadeguati che violano le convenzioni del Web. Da ciò si comprende che tali problemi riguardano, in particolar modo, i seguenti fattori: mancanza di usabilità nella progettazione dell'Architettura Informativa (AI), scarsa reperibilità delle informazioni (navigazione, link), bassa qualità del *design* della pagina (bassa leggibilità, layout, multimedia), informazioni (contenuti, prodotti e prezzi), supporto agli obiettivi dell'utente (privacy, moduli), malfunzionamento di alcune parti del sito (link, finestre pop-up intrusive).

Ovviamente AgID (Agenzia per l'Italia Digitale) tiene presente tutto questo e sul suo sito è possibile leggere i dodici criteri di valutazione per garantire la fruibilità delle informazioni e contribuire a migliorare l'usabilità dei siti e delle applicazioni della Pubblica Amministrazione: percezione, comprensibilità, operabilità, coerenza, tutela della salute, sicurezza, trasparenza, facilità di apprendimento, aiuto e documentazione, tolleranza agli errori, gradevolezza, flessibilità. Mentre, per la misurazione dell'usabilità, AgID si ispira

anche alle tecniche elencate nei protocolli eGLU 2.1 e eGLU-M (Cornero, 2015).

Sempre dal sito AgID è possibile accedere alle “Linee guida di design per i servizi *web* della Pubblica Amministrazione” che, alla sezione “Content design” trattano i temi di Architettura dell’informazione, di SEO (Search Engine Optimization) e di Linguaggio. Fare tesoro di certi accorgimenti durante la creazione di contenuti per una piattaforma *e-learning* o una *app*, migliora non solo la trovabilità, la fruibilità, l’ottimizzazione e la gestione dei contenuti ma favorisce la comprensione delle informazioni anche ai soggetti con DSA.

#### 4.4 Content design: favorire la comprensione delle informazioni

La prima cosa da domandarsi, quando si pubblica qualcosa – magari sulla piattaforma *e-learning* condivisa coi propri studenti – è come rendere reperibili le informazioni che si stanno caricando, ovvero non solo come farle trovare dagli utenti ma anche come approfondirle gradualmente, sfruttando i *link*, e come monitorare i *feedback* degli studenti che le hanno studiate e condivise.

Di seguito, accennerò solo ad alcuni degli accorgimenti più diffusi - validi per tutti e non solo per i soggetti con DSA – per favorire la comprensione e la trovabilità delle parti testuali di una pagina digitale.

Per raggiungere un ordine di navigazione, non basta dividere il contenuto in categorie, disporlo per titoli, richiamarlo da *link* con parole chiave e fare uso di elenchi puntati. È necessario stabilire una vera e propria “Architettura dell’Informazione” (Information Architecture).

Quest’ultima è definita da AgID come:

[...] una organizzazione semantica e logica degli ambienti formativi che favorisce la trovabilità e la fruibilità dei contenuti.

Per essere progettata correttamente deve essere *User-Centered Design* (UCD), ossia rispettare i bisogni reali delle persone. Per questo occorre, innanzitutto analizzare gli utenti, il contenuto e il contesto cui si rivolge il sito o la *app*.

Esistono diversi modelli della classificazione degli argomenti di un sito o di una *app* Rosati (2007: 137-145) ne esemplifica cinque:

1. Tassonomia o classificazione gerarchico-enumerativa: la

classificazione tassonomica è fatta per categorie ed è anche chiamata classificazione gerarchico-enumerativa, ovvero classifica le informazioni in cartelle e sottocartelle imitando la logica delle macchine. È stata sfruttata nel Web 1.0 con la “struttura ad albero” che dall’*homepage* si ramifica nelle altre pagine. È il sistema ancora oggi più diffuso nelle biblioteche, nei *file system* dei *computer* e nelle *directory*. Le informazioni sono approfondite telescopicamente, ossia gradualmente (dando così l’opportunità all’utente di scegliere se approfondire o meno l’argomento), purché rispettino la “regola dei 2 click”: l’informazione cercata deve essere trovata in soli due *click* perché soddisfi l’utente senza permettergli di distrarsi o di perdersi all’interno del sito o della *app*.

2. Classificazione a faccette (analitico-sintetica o multidimensionale): ideata negli anni Trenta del XX secolo dal bibliotecario indiano Ranganathan. I percorsi per raggiungere uno stesso ragionamento sono molteplici, tanti quanti le “faccette” impiegate (così come un cubo ha sei facce). Ogni faccetta/proprietà/matrice descrive un aspetto differente del soggetto da classificare/posizionare. Il reperimento delle informazioni avviene attraverso caselle da spuntare e *menù* a tendina.
3. Folksonomia o *social tagging*: Il termine “folksonomy”, coniato da Vander Wall nel 2004, è generato dalla fusione di “folks” (gente) e “taxonomy” (classificazione), per definire l’ordinamento collaborativo delle informazioni etichettate tramite “tag”, una parola chiave scelta dallo stesso utente. L’informazione “taggata”, viene trovata dal motore di ricerca senza seguire più un percorso obbligato. Oppure viene *linkata* da un “tag cloud”, la nuvoletta che visualizza le parole chiave assegnate all’informazione dimensionandole in proporzione alla popolarità del *tag* stesso.
4. Poligerarchie: a metà tra la tassonomia e il sistema a faccette. Organizza i contenuti secondo una struttura gerarchica ad albero in cui ogni elemento può avere più di un concetto padre. Ad esempio, una gallina può essere classificata sia sotto la voce “animali della fattoria” che sotto la voce “uccelli”.
5. Sistemi misti: uniscono tutti i punti precedenti.

Considerando che gli utenti della rete hanno sempre meno tempo e che la lettura su video è stancante - anche per chi non ha dislessia - Nielsen (sett. 1998), ha definito i “microcontent”, ossia i pochi

caratteri che occorrono per spiegare in modo sintetico il contenuto della pagina *web*, “macrocontent”. Ciò vale non solo per la formulazione dei testi ma anche dei microtesti dell’interfaccia come *slogan*, titoli, sottotitoli, *tagline*, *menù*, pulsanti e *link*, ovverosia quella segnaletica in grado di catturare l’occhio distratto dell’utente, orientarlo e permettergli di interagire.

Handley (2016 [2014]), grazie alla sua esperienza nella creazione e gestione dei contenuti per il Web, delinea una serie di linee guida per scrivere contenuti di successo. Alcuni fra questi possono essere utili anche nella presentazione di contenuti per un corso di lingua. Ad esempio, suggerisce di inserire, dopo un titolo d’effetto, le idee (e dunque le parole) fondamentali all’inizio di ogni frase per migliorarne la comprensione. È bene rimanere inerenti al titolo, semplificare il contenuto, ordinando bene gli argomenti. Tenere sempre presente l’obiettivo del messaggio e sviluppare empatia con il lettore, mettendolo al centro della questione e rivolgendosi a lui con il “tu”. Chiedersi sempre perché e come il lettore debba essere interessato all’argomento, e quale utilità può trarne. Per questo, può essere utile fare delle analogie concrete per spiegare anche cose astratte, cercare di mostrare invece di descrivere. Per aumentare la leggibilità del testo, bisogna costruire paragrafi con non più di tre frasi e frasi con non più di venticinque parole. Sono preferibili: parole semplici e termini *standard*; la forma attiva invece di quella passiva; grassetti per evidenziare le parole chiave; sottotitoli per spezzare il testo; elementi visuali per illustrare concetti (grafici, foto, slideshow, infografiche); lasciare spazi bianchi per dare respiro alla lettura; curare la coda del pezzo sintetizzando il concetto fondamentale, inserendo un elemento sorpresa o cambiando tono da informale a formale, oppure lasciando l’ultima parola all’esperto. Inoltre, invitare il lettore all’azione (call to action) chiedendosi cosa si vuole che faccia dopo che ha letto: iscriversi al sito per saperne di più, registrarsi per partecipare ad un evento o per ottenere una prova gratuita, comprare un libro, scaricare un contenuto. Infine, non sottovalutare l’*editing* prima di pubblicare.

Handley cita Crestodina (2014) riguardo alle lunghezze ideali dei contenuti per *blog* e *social*. Crestodina (2014) consiglia, per il *post* di un *blog*, di mantenersi sulle millecinquecento parole. Mentre per il soggetto di una *e-mail* è bene contenersi entro i cinquanta caratteri o meno. La riga del testo di un sito non deve superare le dodici parole e il paragrafo le quattro righe. Perché non decada l’attenzione, la lunghezza ideale di un video su Youtube varia dai tre minuti ai tre minuti e mezzo. Un *podcast*, invece, può dilungarsi anche ventidue

minuti. Un *post* di Facebook è sui cento o centoquaranta caratteri, un Tweet sui centoventi o centotrenta caratteri. Infine, un buon *title tag* è di cinquantacinque caratteri, la *meta description* di centocinquantacinque al massimo e il *domain name* di otto caratteri o meno.

Queste indicazioni sono molti utili anche per ottimizzare i contenuti per la SEO, migliorandone l'indicizzazione "organica" (ovvero naturale e non a pagamento) sui motori di ricerca.

Grazie a strumenti come l'Indice di leggibilità di un testo, si può definire addirittura il grado di comprensibilità di un testo. Handley (2016 [2014]: 77-81) raccomanda di farne uso. Il più noto metodo per misurare la leggibilità di un testo è Flesch-Kincaid elaborato nel 1975 (che si ritrova anche in Yoast per SEO, un plugin di WordPress). Secondo Flesch, la lettura di un testo avviene per "punti successivi", pertanto più una frase è lunga più tempo il cervello impiega per comprenderla. Calcolando questa difficoltà da zero (difficile) a cento (semplice) avremo un indice di leggibilità buona dal sessanta in giù. Quindi da novanta a cento è facilmente comprensibile a un bambino di undici anni (scuola elementare-media, fumetti, campagne pubblicitarie), da sessanta a settanta idoneo per uno studente di dai tredici ai quindici anni (medie-superiori, riviste), da zero a trenta adeguato ad un laureato (polizze assicurative).

Nella versione italiana, gli indici utilizzati sono Gulpease e Gunning's Fog. La formula Gulpease, è stata realizzata nel 1988 nell'ambito delle ricerche del Gruppo Universitario Linguistico Pedagogico dell'Università di Roma e detta anche Indice Gulpease - la leggibilità di tale testo è valutata con cinquanta, in una scala che va da zero (la più bassa) a cento (la più alta) calcolando sia la lunghezza della parola sia la lunghezza della frase rispetto al numero delle lettere. Quindi, il testo in questione può essere difficile da leggere per chi ha la licenza media. In base a questo risultato, possiamo decidere di semplificare la descrizione - se il nostro partecipante/studente di riferimento ha una età inferiore ai quattordici anni - oppure *linkarla* alla fine di un breve approfondimento graduale composta da titolo e sottotitolo descrittivo.

#### 4.5 Accessibilità glottodidattica: gli aspetti grafico-stilistici

Pertanto, quando si parla di progettazione di materiali glottodidattici accessibili, Daloso (2014; 2016) mette in guardia dal considerare idonei dal punto di vista dell'"Accessibilità

glottodidattica” (paradigma formulato da Daloiso) tutti i manuali per studenti DSA.

Secondo Daloiso l’Accessibilità glottodidattica è:

[...] il processo che conduce alla costruzione di un ambiente di apprendimento linguistico privo di barriere per l’allievo con Bisogni Specifici Speciali. L’accessibilità glottodidattica interessa tutte le fasi dell’insegnamento linguistico, e si realizza attraverso interventi glottodidattici su due livelli: il livello “macro” [...] [e] il livello “micro”(Daloiso, 2016: 211).

Il livello “micro” si realizza anche “massimizzando l’accesso (e dunque rimuovendo le relative barriere) ai materiali, ai percorsi e alle attività didattiche sul piano fisico, psico-cognitivo, linguistico e metodologico” (Daloiso, 2014: 42).

Per valutare l’Accessibilità glottodidattica dei materiali di apprendimento, occorre quindi considerare le operazioni cognitive che l’allievo compie quando interagisce con esso attraverso un processo di “riconoscimento” (contatto superficiale con il materiale didattico), “elaborazione” (comprensione e studio del materiale didattico) e “applicazione” (applicazione delle conoscenze, esercitazione delle abilità).

Gli aspetti tipografici possono rappresentare il primo ostacolo nella lettura di un testo e sono, purtroppo, fra gli aspetti più sottovalutati.

Ciò fa comprendere quanto sia importante la scelta del *font* nella videoscrittura, specialmente se si deve insegnare una lingua straniera che necessita dello sviluppo di diverse abilità e presuppone, quindi, un grande sforzo intellettuale per chiunque, a maggior ragione se con problemi di dislessia.

Anche il termine “font” è spesso confuso erroneamente con il termine “carattere”. In realtà, quest’ultimo indica solo lo stile grafico di un insieme di lettere dell’alfabeto mentre il *font* indica il *set* di una tipologia di carattere registrato su *file* e solitamente soggetta a *copyright*.

Falcinelli (2014: 179-185) si chiede se esista un carattere più leggibile di un altro e sottolinea come il carattere sia solo una parte del problema. La leggibilità si gioca nella relazione che questo ha con le altre parti dell’impaginazione del testo: dall’interlinea alla lunghezza della riga, al bianco della pagina, le qualità del supporto e la sua illuminazione.

Secondo Daloiso (2014: 32), fra le aree dei manuali di lingua che gli allievi con DSA faticano a comprendere si trovano proprio gli “aspetti grafico-stilistici”: uso di *font* poco leggibili, inadeguatezza

delle dimensioni del carattere, dei grassetto e del colore che non aiutano a identificare le parole chiave; mancanza di immagini, disegni e grafici - dove servirebbero di più - nelle sezioni grammatica e lessico. Infine, l'intera impostazione del manuale solitamente non è accessibile perché le sezioni non sono ben evidenziate. Riguardo al *font*, Daloiso fa riferimento anche alla "Dyslexia Style Guide" redatta dalla British Dyslexia Association" (tr. it. Daloiso, 2014: 47-51; fonte: British Dyslexia Association) che elenca alcuni accorgimenti per scegliere un *font* - fra quelli esistenti - che possa risultare più leggibile per un soggetto con DSA. Ad esempio, consiglia i *font* Arial e Comic Sans oppure Verdana, Tahoma e Century Gothic, perché senza "grazie" (cfr. par. 4.6 e fig. 4.1) o a "bastoni" e con una distanza sufficiente fra le lettere.

E, infatti, i corsi per studenti con dislessia, organizzati dal CLi dell'Università di Pisa, personalizzano il carattere e l'organizzazione del testo dei materiali di studio in base alle esigenze degli studenti iscritti. Riguardo alla scelta del carattere, molti degli studenti - anche se non tutti - preferiscono proprio l'Arial con corpo 12. Inoltre, per il riconoscimento dei caratteri, di solito necessitano di un forte contrasto fra il testo e lo sfondo e, talvolta, prediligono il testo disposto in colonne per facilitare la lettura.

La visibilità di un testo, però, è oggettiva mentre la sua leggibilità è soggettiva. Di conseguenza, anche la *performance* di lettura è soggettiva. Per questo, utilizzare un *font* progettato per normolettori, e che non tiene conto delle difficoltà che può riscontrare un soggetto con dislessia, può non essere una scelta ottimale, anche se la consuetudine a leggere un determinato *font* (come nel caso dell'Arial al CLi di Pisa) può, comunque, essere d'aiuto per uno studente con dislessia.

Per questo motivo, sono stati progettati *font* appositamente per soggetti con dislessia (come, ad esempio, l'Opendyslexic) ma, anche tale opzione, rischia di escluderli dal resto di una classe composta da normolettori.

Allora, come è possibile rendere facilmente leggibile per tutti un medesimo testo? Sarebbe utile poter condividere lo stesso *file* su una piattaforma *e-learning* con tutti i propri studenti, oppure stamparlo per un compito in classe.

#### 4.6 La scelta del font e la visibilità del testo

Non esiste una classificazione riconosciuta internazionalmente dei

caratteri ma, in Italia, Novarese (1957) ha tentato una suddivisione per famiglie a seconda delle caratteristiche stilistiche: lapidari, medioevali, veneziani, tradizionali, bodoniani scritti, ornati, egiziani, lineari e fantasia (Fioravanti, 1984: 90-93). La sua scelta va collegata a preferenze stilistiche a seconda dell'obiettivo espressivo stabilito oppure alla difficoltà di comprensione formale e dunque alla velocità di lettura che varia secondo diversi fattori. Tra questi, le *grazie* sono considerate tra le più distintive (cfr. fig. 4.1).



Figura 4.1 - Esempio di lettera con le *grazie* e senza.

In realtà, il loro uso è arbitrario e la comprensione ottica dipende solo dall'abitudine. Per questo motivo, alcuni soggetti con dislessia preferiscono un *font* senza le grazie (trattavamo prima l'esempio dell'Arial, cfr. par. 4.5) perché hanno familiarità con esso, e altri, invece, possono trovare illeggibile lo stesso *font*.

È ormai consuetudine consolidata usare caratteri con grazie per riviste e saggi mentre i caratteri senza grazie sono preferiti per i manifesti, la segnaletica, i pannelli espositivi e per il Web. Esempi di caratteri con le grazie sono: Bodoni, Garamond e Times. Senza le grazie sono invece: Arial, Comic Sans, Helvetica e Verdana. Ma anche queste abitudini stanno mutando e, comunque, non sono adottate in modo uniforme in tutto il mondo.

La progettazione del carattere è detta "type design" mentre la sua scelta e la composizione del testo viene definita "lettering". Prima dell'avvento del *computer*, il disegno del carattere si costruiva manualmente con riga e compasso, colorandolo con china o tempera. Poi, si è passati ai trasferibili elencati nel catalogo Letraset, che era considerato dai grafici come una bibbia nella quale trovare tutti i caratteri esistenti. Oggi, esistono *software* vettoriali appositi per il disegno tipografico come Fontographer e FontLab ma qualsiasi *software* di scrittura e di impaginazione contiene moltissimi *font* e su Internet è possibile scaricarne di nuovi (ad esempio, da Google Fonts). Con il diffondersi dei CMS (Content Management System, ossia i software di gestione dei contenuti, come Wordpress) è possibile integrare un *font* direttamente nel sito e renderlo visibile su tutti i dispositivi. Fino a qualche anno fa, però, Internet aveva uno

*standard* per cui era possibile vedere solo pochi caratteri. Infatti, i *browser*, i sistemi operativi e i sintetizzatori vocali per non vedenti, non consideravano compatibili tutti i caratteri. Per questo, i *software* per la creazione di siti *web*, come l'*editor* Adobe Dreamweaver, propongono ancora oggi automaticamente solo tre serie di caratteri. Ogni serie è composta da tre tipologie di caratteri simili (per es.: Arial, Helvetica, Sans-serif) che si alternano quando il sito viene visualizzato da un *computer* che non contiene il primo *font* della serie (Arial).

Le differenze fra i caratteri dipendono dall'“anatomia del carattere” che può essere più o meno leggibile a seconda del supporto. Il *design* di ogni carattere è, infatti, strutturato da “corpo” (dimensione del carattere), “spalla” (il bianco della gabbia in cui sta il carattere), “occhio” (parte visibile del carattere), “grazie” (dette anche “serif”, linee ornamentali nelle parti terminali delle aste e degli archi) e “aste” (dette anche linee o tratti ascendenti e discendenti) che formano appunto la gabbia del corpo e l'anatomia del carattere (Tognozzi, 2003: 63-88. Cfr. fig. 4.2).

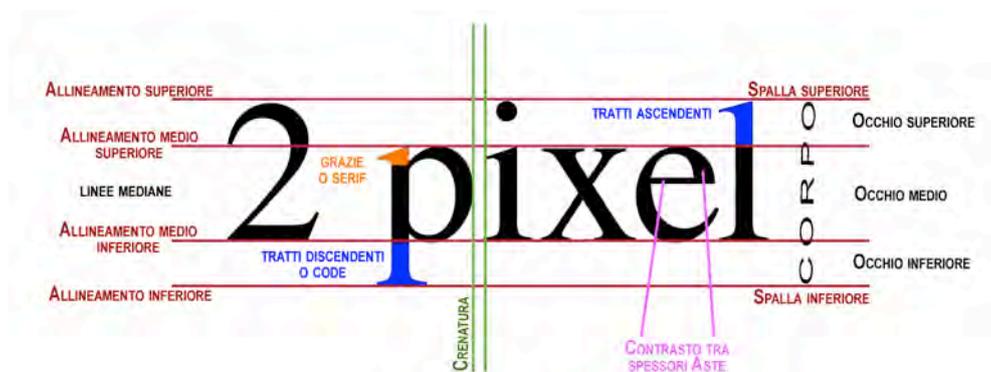


Figura 4.2 - Anatomia del carattere. (Immagine © Pederzoli).

Per consentire una buona lettura, è indispensabile saper dosare il corpo, ossia la dimensione del carattere, ottenuta misurando l'altezza di un gruppo di lettere tra il punto più basso (per esempio l'asta discendente di una “p” minuscola) e il punto più alto (asta ascendente di una “d” minuscola). Lo strumento che una volta era utilizzato per misurare i caratteri tipografici - e tutto ciò che concerne loro - è il tipometro.

L'unità di misura usata è il “punto tipografico” detto anche “Punto Didot”, perché inventato da quest'ultimo nel XVIII sec., che misura

0,376 mm. (quindi un terzo di millimetro). Un punto tipografico corrisponde alla dodicesima parte della riga tipografica che misura 4,58 millimetri. Tale riga era misurata anche con altre due unità di misura: “Cicero” per il sistema decimale e “Pica” per il sistema anglosassone, a tutt’oggi utilizzato dai *computer*. Sulla carta stampata può bastare usare il corpo nove o dieci mentre sul *monitor* è meglio leggibile un dodici o un quattordici (per un approfondimento si rimanda a Spera, 2002).

Altri fattori indispensabili per la visibilità del testo, sia per il cartaceo che per il Web, sono l’“interlinea” (spaziatura verticale tra le righe), la “crenatura” (spaziatura orizzontale tra coppie di lettere) e la spaziatura tra i paragrafi che, insieme alla soluzione degli elenchi puntati, rappresentano un metodo efficace per rendere leggero e percorribile un testo dandogli respiro con spazi bianchi. Tali accorgimenti permettono di uniformare la composizione del testo in ogni pagina rendendo più piacevole la lettura.

L’ingombro del testo e la sua visibilità sono influenzati anche dall’allineamento del testo (ordinato a bandiera, centrato o giustificato).

- L’“allineamento a sinistra”, detto anche composizione a “bandiera”, pareggia il testo a sinistra. Adatto per i testi lunghi, soprattutto se la colonna è stretta come quelle usate nei quotidiani. Anche sul Web risulta la soluzione migliore in quanto la non uniformità del testo nella parte destra dello schermo non ne impedisce la leggibilità e permette la liquidità del testo.
- L’“allineamento a destra” o composizione a “bandiera” pareggia il testo a destra. Adatto solo per testi brevi altrimenti diventa illeggibile poiché è contro le regole della scrittura occidentale, che inizia sempre da sinistra. Sul Web è sconsigliato perché la parte destra del monitor è quella più trascurata dallo sguardo.
- Il “testo centrato” o a “epigrafe”, invece, non pareggiando il testo può rendere faticosa la lettura. Si consiglia di usarlo solo per testi brevi come titoli o per epigrafi sia sulla carta stampata che sul Web.
- La “composizione giustificata” o a “pacchetto” è il più adatto per i testi lunghi perché dà loro una composizione ordinata per l’occhio. Il disporsi forzatamente delle parole in uno spazio predisposto, però, può essere anche un limite alla leggibilità del testo (per un approfondimento si rimanda a Tognozzi,

2003: 81).

Nelle “Linee guida di design per i servizi Web della Pubblica Amministrazione” redatte da AgID, nella sezione dedicata alla “User interface”, si tratta anche del *font*, considerato fondamentale per la leggibilità del testo. Si consiglia di non usare un corpo del carattere inferiore a dodici pixel, un peso *regular*, mai *light* o *bold* e un’interlinea pari al 150% della dimensione del corpo del carattere. Riguardo al colore è bene non utilizzarlo come significante a sé. Meglio limitarsi a una palette di sole cinque tonalità HSB (Hue, Saturation, Brightness). Naturalmente, il contrasto migliore è quello ottenuto fra il carattere nero e il fondo bianco. Si posso usare anche altri colori purché il contrasto minimo fra testo e sfondo sia di 4,5:1 (AA), come raccomandato dalle specifiche di accessibilità WCAG 2.0 AA (W3C, 2008).

In poche parole, sarebbe buona pratica progettare le pagine Web pensandole in scala di grigi. Se la differenza di tono fra i colori chiari e i colori scuri rende leggibili tutti i contenuti, significa che lo sono per tutte le tipologie di utenti. (Pederzoli, 2012: 49-50).

#### 4.7 TestMe: un font progettato anche per i DSA

Ognuno – normolettore o soggetto con DSA - ha il suo modo di leggere e parrebbe impossibile creare un *font* per migliorare la *performance* di lettura, in particolare nei casi di dislessia (che non si manifesta nello stesso modo in tutti), che permetta di arrivare ad un’unica soluzione per qualsiasi esigenza. Lo Studio QRZ di Lucca ha raccolto la sfida e Perondi e Romei hanno progettato il *font* TestMe che, al contempo, funziona sia per i DSA sia per i normolettori, considerando le caratteristiche tipografiche e le difficoltà di lettura in un’ottica di progettazione inclusiva anziché esclusiva. I due autori (Perondi, Romei, lug. 2013) spiegano che hanno creato quattro versioni del *font*, tenendo conto di una serie di parametri che si trovano nei caratteri progettati *ad hoc* per i casi con DSA e che, a parer loro, rischiano di isolarli: infatti, un normolettore legge con difficoltà quando vengono usati tali caratteri. D’accordo con i più generali studi di grafica editoriale, anche secondo Perondi e Romei (2013), le differenze considerabili tra *font* diversi sono sintetizzabili in pochi parametri, pressappoco i medesimi sin dall’invenzione dei caratteri tipografici per la stampa nella seconda metà del XV secolo: dimensione dell’occhio medio a parità di corpo; lunghezza di

ascendenti e discendenti; presenza/assenza delle grazie; spessore delle aste. Inoltre, Perondi e Romei (2013) hanno considerato *performance* di lettura differenti per: velocità (tempo impiegato per leggere una porzione di testo); affaticamento (rallentamento dei riflessi dopo la lettura); comprensione (ciò che il lettore ha capito); accuratezza (errori di lettura compiuti); grado di riconoscimento (capacità di distinguere le singole lettere o glifi).

Pertanto, le soluzioni da adottare per migliorare la *performance* di lettura dei dislessici sarebbero: l'eliminazione o la riduzione dell'uso del corsivo; la forte differenziazione formale tra le lettere simili come I (i maiuscola) – l, m – n – u, b – d – p – g – q; la differenziazione delle singole lettere che hanno larghezze troppo simili tra loro perché tendono a somigliarsi; ascendenti e discendenti alte, più visibili rispetto all'insieme delle lettere.

Il *font* TestMe è rilasciato sotto la licenza SIL Open Font License, quindi, oltre ad essere scaricabile gratuitamente (<https://synsemia.org/typefaces/>), permette la modifica di tutti i suoi parametri - con *Free Software* dedicati come FontLab, RoboFont, Glyph, FontForge - a patto che venga ri-condiviso con la stessa licenza.

Le sue quattro versioni sono le seguenti: TestMe Sans è priva di grazie; TestMe Sans Alternate ha le grazie solo su alcune lettere; TestMe Serif con le grazie; TestMe Serif Alternate ha le grazie e forme nettamente differenziate.

Il *font* TestMe si può installare su qualsiasi *computer* e dispositivo mobile.

Su EdiTouch, il primo *tablet* per l'apprendimento facilitato, è installato di *default* proprio il *font* TestMe. Questo *tablet*, realizzato dalla *startup* milanese Digitally Different Srl, nata nel 2012 su iniziativa di Marco Iannacone, è rivolto ai soggetti con BES e con DSA della scuola primaria e secondaria ed è riconosciuto dal servizio sanitario (ASL) come strumento compensativo utilizzabile a scuola e a casa in linea con la Legge 170 del 2010 (L. 170/2010).

#### 4.8 PickEditor: gestire la videoscrittura in modo inclusivo

Perondi e Romei (lug. 2013), ispirandosi alla sinsemia, si sono trovati vicini anche ai principi del “Design for all”, dell'Usabilità e dell'Accessibilità creando un *font* che evita discriminazioni e fraintendimenti.

Per migliorare la *performance* della lettura non basta, però, utilizzare un *font*. Occorre anche poter intervenire sulle variabili della struttura del testo. La piattaforma PickEditor (realizzata dallo studio QRZ di Lucca), che utilizza il *font* TestMe, permette proprio questo.

PickEditor (<http://www.pickeditor.com/>) è un progetto sperimentale ancora in fase di studio, è disponibile in lingua italiana e inglese e i suoi strumenti per gestire la videoscrittura in modo inclusivo sono semplicissimi da utilizzare.

La prima cosa da fare appena si accede a PickEditor è scrivere o incollare nello spazio indicato il proprio testo. Solo dopo sarà possibile modificarlo, valutando, di volta in volta, il risultato che ci sembra migliore in termini di leggibilità. Infatti, non c'è una regola unica per tutti che renda un testo oggettivamente più leggibile di un altro ma solo scelte soggettive dettate dall'abitudine. In poche parole, si legge meglio ciò a cui siamo abituati. Ad esempio, è limitativo considerare le grazie del carattere come unica variante che influenza la leggibilità. I *font* si differenziano per tante altre caratteristiche e i dati emersi dalla piattaforma TestMeFont.com - lanciata nel 2013 e sulla quale è stato testato il *font* TestMe - hanno evidenziato proprio questo. Per tale motivo, è stata successivamente progettata la piattaforma PickEditor che permette di apportare molte più variazioni sulla scrittura cercando di risolvere più problemi che possono compromettere la leggibilità di un testo.

La prima scelta di variazione al testo che si è appena digitato o incollato consiste proprio nello scegliere il *font* TestMe con le grazie o senza.

Poi, si può intervenire sulle lettere doppie, diversificandole (una con le grazie e l'altra senza) o mantenendole uguali - entrambe con le grazie o senza. Tale scelta può aiutare molto la *performance* di lettura e non si trova in nessun'altro *editor* di scrittura. Secondo Lo Presti, Psicologo professionista in Psicopatologia dell'Apprendimento, è consigliato utilizzare tale opzione se si ha a che fare con bambini della scuola primaria (Lo Presti, feb. 2016).

In seguito, è possibile variare lo spazio fra le lettere: la crenatura. Questo strumento non si trova negli *editor* per la scrittura come Microsoft Word o Pages per Os/iOs ma solo in quelli per l'*editing* editoriale come Quark XPress e Adobe InDesign. Se le lettere sono attaccate tra loro, possono creare confusione. Al contrario, se si distanziano troppo, possono confondersi con lo spazio tra le parole. Secondo Lo Presti, fare uso di questo strumento è ideale per i soggetti con dislessia fonologica.

Per questo motivo, PickEditor, dà anche la possibilità di

intervenire sulla distanza fra le parole possibilità che non si trova in altri strumenti per la scrittura. Utile, soprattutto, secondo Lo Presti (*Ibidem*), se si ha a che fare con chi ha una dislessia lessicale.

Infine, si può modificare la distanza fra le righe. Generalmente si parla di interlinea singola, doppia, ecc. e solitamente è bilanciata con la distanza fra lettere e parole. Lo Presti (*Ibidem*) consiglia di usarla nei casi in cui i bambini saltano il rigo durante la lettura.

È pure possibile stabilire la grandezza del corpo del carattere e se usare, o meno, il grassetto selezionando le parole o le frasi interessate. Il corsivo non è previsto perché compromette la *performance* di lettura dal *monitor*, sul cartaceo e nei soggetti DSA.

Altri elementi – non adattabili – ma che aiutano la visibilità del testo sono la lunghezza del rigo, che non viene mai troppo lunga, il colore del testo, che è rigorosamente nero su fondo bianco e l'allineamento del testo, che è a bandiera a sinistra perché consente una migliore *performance* di lettura.

Le variabili usate nell'esempio di Italiano L2, che ho creato, senza pretesa esaustiva (cfr. fig. 4.3), sono le seguenti:

- il *font* non ha le grazie,
- il *font* ha le doppie differenti,
- le lettere sono spaziate leggermente in eccesso al 102%,
- le parole sono distanziate maggiormente, rispetto al normale, al 114%,
- l'interlinea è aumentata al 147%,
- il corpo del carattere è grande per i titoli e piccolo nel resto dell'esercizio,
- i grassetti evidenziano solo i connettivi da scegliere e i numeri che elencano gli esercizi,
- inoltre, ho distanziato il titolo dagli esercizi e ogni frase per aiutare la leggibilità e la comprensione del testo che, comunque, è semplificato il più possibile,
- l'unico allineamento usato è la bandiera a sinistra,
- il colore del testo e dello sfondo sono gli unici consentiti: nero su bianco.



Figura 4.3 - Esercizio di Italiano L2 impaginato con PickEditor.

Bisognerebbe utilizzare “manualmente” più *editor* di scrittura – o uno professionale - per ottenere un risultato che si avvicina a questo. PickEditor è un vero e proprio strumento compensativo, rivolto in prevalenza ai soggetti con DSA in età scolastica. Il servizio che offre è gratuito e *on line* quindi sempre accessibile in ogni momento e da qualsiasi dispositivo.

Inoltre, permette di stampare il testo, o salvarlo in Google Drive, cliccando semplicemente su una delle due icone relative nel suo *menù*.

Salvare il documento in Google Drive, ad esempio, consente di condividere il documento con altri utenti Google e di visionare tutti lo stesso *file* su PickEditor così com'è stato impaginato. Così è possibile predisporre testi che siano idonei alle necessità di ognuno.

#### 4.9 Conclusioni e suggerimenti

Questo capitolo esamina in maniera più approfondita l'argomento trattato in un mio contributo (Pederzoli, 2017). Entrambi si pongono

la stessa domanda: come gestire la videoscrittura in modo inclusivo per favorire l'apprendimento delle lingue nei soggetti con dislessia?

Ho cercato dapprima di chiarire come la *performance* di lettura varia in ogni soggetto - normolettore o con dislessia - ed è influenzata da fattori sia oggettivi (caratteristiche del font, scelte d'impaginazione del testo) sia soggettivi (abitudini di lettura dei font).

Abbiamo visto come gli strumenti compensativi possono essere d'aiuto per uno studente con DSA e rendere inclusiva la didattica.

Poi, mi sono chiesta in quale modo migliorare davvero la *performance* di lettura nei soggetti con dislessia in corsi di lingua *on line* che non sempre possono assicurare un'adeguata personalizzazione a causa dell'alto numero di iscritti.

Fra le varie problematiche ho scelto di affrontare quella della gestione della videoscrittura e del *font* in particolare perché rappresenta il primo scoglio da affrontare nella lettura di un testo, specialmente se in lingua straniera, ed è, invece, ancora sottovalutato. Una delle prime soluzioni adottabili in un corso di lingua *on line* o su *app* è dare la possibilità di visualizzare il testo con un altro *font*, oltre a poter variare la grandezza del corpo e il colore dello sfondo, secondo le norme di Accessibilità. Oppure, fornire il testo (almeno di spiegazioni ed esercizi) in un *file* a parte in modo che il soggetto con dislessia possa adattarselo come preferisce. In ogni caso, è bene tenere presente le norme di Accessibilità, Usabilità e i suggerimenti degli Indici di leggibilità. Ricordo le linee guida stilate dall'AgID riguardo al *content design* e alla *user interface*.

Dopo la ricerca effettuata, la soluzione che suggerisco, è quella di sfruttare il servizio offerto dalla piattaforma *on line* PickEditor - considerato strumento compensativo - che aiuta a gestire la videoscrittura in modo inclusivo dando la possibilità di intervenire sulle variabili della struttura del testo. Inoltre, il suo *font*, TestMe, è progettato per essere leggibile sia dai DSA sia dai normolettori. Per concludere, gli insegnanti possono sfruttare PickEditor per creare testi ed esercizi adeguati alle caratteristiche di tutti gli studenti, da condividere su Google Drive oppure da stampare; gli studenti con DSA, invece, per adattare in autonomia testi che non comprendono, appagando la loro autostima, mentre le case editrici e i corsi *on line* possono pubblicare libri digitali e pagine *web* con gestione fluida della videoscrittura.

## Capitolo 5

### Misurare la performance dei corsi di lingua *on line* e su *app*

Come riconoscere un buon corso di lingua *e-learning* o *m-learning*?

#### 5.1 Una visione d'insieme: come nasce la Certificazione Matrice DUMAS®

Come si può pretendere di insegnare una lingua a distanza se gli strumenti a disposizione possono generare tante problematiche che vanno a sommarsi e ad amplificare quelle che si generano durante l'apprendimento anche in contesti tradizionali di insegnamento? Un corso di lingua ben progettato, permette ai suoi partecipanti - insegnanti, *tutor* e studenti - di concentrarsi senza interferenze e raggiungere il proprio obiettivo senza inutili perdite di tempo. Il nocciolo della questione è: come riconoscere un buon corso di lingua *on line* o su *app*?

Il Web è un intero universo, non è una città. Chi abita dentro il Web con un sito deve fare il possibile per apparire, rispetto agli altri concorrenti, il più rispettabile possibile agli occhi degli utenti che lo dovrebbero scegliere in confronto ad altri.

E chi può dire se un sito sia migliore di un altro? Per questo sono nate più validazioni e certificazioni. Ne esistono molte (certificazioni di competenza linguistica e informatica, di Accessibilità, di Usabilità), ognuna specifica per un determinato campo. Essendo un sito o una *app* opere multimediali e, dunque, composte da molte parti specifiche (testi, immagini, musica, video ecc.), ogni parte necessita di regole e certificazioni.

Ma tutto ciò non basta. A questo punto ci si chiede come sia possibile misurare la *performance* di un corso erogato *on line* o tramite *app* per capire se sia stato realizzato adeguatamente per permettere di imparare una lingua a distanza. Sono tanti i fattori da considerare, e non in modo a sé stante ma nell'interazione degli uni con gli altri. Per questo, ho ideato la Certificazione Matrice DUMAS®, per valutare la potenzialità di successo di corsi di lingua

*on line* e su *app*, attestandone la *performance*.

Frutto di anni di ricerca e di analisi, a partire dal 2006, per individuare sperimentalmente i suoi punti di controllo, è già descritta nel 2011 in due miei contributi (Pederzoli, 2011b: 144-192; 2011d: 135-143) nei quali analizzo, con le linee guida della Certificazione, i siti e le relative *app* di Busuu, Babbel e PrologMedia. Nel 2012, ho depositato il marchio e, dall'anno seguente, è *on line* il sito *web* ufficiale <http://www.matricedumas.eu> dal quale è possibile richiedere e ottenere gratuitamente la Certificazione seguendo poche e semplici istruzioni. Può essere richiesta da chi eroga corsi di lingua *on line* e/o su dispositivo mobile come: Centri Linguistici di Ateneo, Laboratori linguistici, Scuole di lingua, Corsi di lingua, Università, Scuole, Istituti, Associazioni, Enti ma anche aziende o privati che promuovano corsi a distanza. A chi la ottiene, viene rilasciato il marchio della Certificazione Matrice DUMAS® (in conformità ai parametri descritti nel Regolamento - Pederzoli, 2012) da apporre al proprio corso *on line* o su *app*.

Ho avuto modo di trattare della Certificazione Matrice DUMAS® anche in altri contributi, pubblicati successivamente alla messa *on line* del sito ufficiale (Pederzoli 2013: 221-243; 2014: 469-493) e in due interviste *on line* più recenti dal titolo “Quanto ne sai di m-learning?” rilasciata a eLearningSpecialist.it (Pederzoli, 06/12/2016) e “Il coinvolgimento dello studente nell'apprendimento” per OpenBadges.it (Pederzoli, 10/04/2017).



Figura 5.1: Il marchio della Certificazione Matrice DUMAS® (design di Laura Pederzoli).

La Certificazione Matrice DUMAS® si aggiunge alle certificazioni già esistenti dando, però, più garanzie: essa considera, in una visione d'insieme, i vari aspetti della veicolazione e della gestione dell'insegnamento e dell'apprendimento di una lingua attraverso siti *web* e *app*. Essa verifica la presenza delle cinque caratteristiche della Matrice, identificate nell'acronimo DUMAS, stabilendo se il sito o la *app* veicolino correttamente il corso di lingua a distanza.

Quali sono queste cinque caratteristiche?

1. *Diffusione* dei materiali d'apprendimento: che considera competenze e motivazioni dei partecipanti ma anche il metodo di riferimento;
2. *Unificazione* degli elementi tecnologici: ossia la standardizzazione necessaria per la compatibilità;
3. *Molteplice unità* (come coinvolgimento) dei partecipanti: ovvero il loro grado di partecipazione, condivisione, collaborazione;
4. *Altrove* come ambiente virtuale di apprendimento: perché la lezione avviene a distanza, non frontalmente;
5. *Scorrevolezza* dell'interazione: intesa come facilità d'uso da parte dei partecipanti.

La Certificazione Matrice DUMAS®, dunque, evidenzia un problema: per rendere efficace la didattica delle lingue *on line*, occorre saper ben progettare e gestire i servizi *on line* che intendono supportarla. Cerca di rispondere alla domanda: quali sono i fattori da tenere presenti per un utilizzo corretto di tali tecnologie? Proponendosi come soluzione e coprendo un buco di mercato, considera le certificazioni già esistenti e rilascia, all'azienda che eroga un tale corso, una certificazione. Tale certificazione valuta non solo i vari aspetti della comunicabilità (quindi la trasparenza verso gli utenti e la chiarezza nei regolamenti), della veicolazione e della gestione dell'insegnamento e dell'apprendimento attraverso siti *web* e *app* ma misura anche la *performance* del corso, verificando la presenza delle cinque caratteristiche dell'acronimo DUMAS, garanzia di una potenzialità di successo. L'analisi individua, quindi, sia i punti di debolezza - di aiuto per migliorare il servizio - sia i punti di forza - utili per distinguerlo meglio dai *competitors*. Inoltre, è gratuita perché mira a diffondersi *on line* creando una rete di siti e *app* che ne possiedono le caratteristiche offrendo, così, un servizio a insegnanti e studenti che vogliono usufruire di un efficace corso di lingua a distanza.

## 5.2 Come misurare la performance dei corsi di lingue on line e su app con la Certificazione Matrice DUMAS®

Lo scopo della comunicazione è quello di scambiare messaggi efficaci. Tuttavia, perché possano anche essere tali, occorre che i partecipanti alla comunicazione interattiva abbiano una preparazione adeguata a sfruttare le tecnologie, in modo da poter contribuire

attivamente ed evitare il *digital divide*. Il problema non sta, quindi, solo nell'ottenere il massimo rendimento dai nuovi servizi offerti da Internet ma nel saperli, innanzitutto, ben progettare e gestire: un problema che coinvolge tutti, dal momento che, grazie alle nuove tecnologie Web 2.0, diventiamo tutti (sia insegnanti che studenti) autori di contenuti *on line*.

In generale, non è facile capire se un sito/app sia costruito bene e possa essere efficace per imparare una lingua. Per questo, è stata creata la Certificazione Matrice DUMAS®: che non si occupa di individuare le regole della lingua o del linguaggio (anche artistico) ma di come queste vengano trasmesse e gestite attraverso le nuove tecnologie - in particolare con siti e *app* - misurandone la loro *performance* (ovvero misurando la performance del corso erogato tramite sito o app).



Figura 5.2: Il percorso di validazione della *performance* del sito attraverso la “Domanda di Certificazione Matrice DUMAS®” (formata dalle cinque caratteristiche e dai tre relativi punti di controllo per ognuna di esse) per

L'ottenimento del marchio della Certificazione (immagine tratta da <http://www.matricedumas.eu>).

La verifica del sito o della *app* avviene attraverso la compilazione della “Domanda di Certificazione Matrice DUMAS®” rispondendo alle cinque caratteristiche della Matrice, identificate nell'acronimo D.U.M.A.S., ognuna delle quali ha tre punti di controllo da superare (D1, D2, D3; U1, U2, U3; M1, M2, M3; A1, A2, A3; S1, S2, S3). Ogni punto di controllo, a sua volta, è formato da più voci alle quali rispondere con sì o no (per una sessantina di voci in totale).

L'idoneità alla Certificazione Matrice DUMAS® si ottiene rispondendo positivamente almeno ad una voce (non è perentorio che le rispetti tutte) di ognuno dei quindici punti di controllo delle cinque caratteristiche della Matrice DUMAS (cfr. fig. 5.2). Questo perché la Certificazione Matrice DUMAS® non intende uniformare i corsi certificando i soliti punti per tutti ma rispettare le peculiarità di ogni corso determinate da molti fattori (dall'adozione dell'approccio, del metodo e delle strategie, alle scelte di mercato, come il pubblico cui si rivolge, gli strumenti utilizzati e la differenziazione del prodotto rispetto alla concorrenza) per questo non è indispensabile rispondere “sì” a tutte le voci, ossia, dichiarare di possedere tutte le peculiarità elencate. L'insieme di queste caratteristiche, punti di controllo e voci, compone, infatti, le linee guida che rappresentano l'essenza della Certificazione Matrice DUMAS®.

Si parla di idoneità perché la Certificazione Matrice DUMAS® non vuole sostituirsi ma aggiungersi a quelle già esistenti, tenendone conto per verificare i singoli punti. Per questo motivo, non prevede più livelli di conformità perché non basta che ogni parte funzioni a sé, bensì insieme alle altre. Pertanto, se il corso preso in esame non rispetta tutti i suoi quindici punti di controllo, potrà limitarsi ad apporre i loghi delle altre certificazioni che rispetta.

Vediamo, in sintesi, in cosa consiste la “Domanda di Certificazione Matrice DUMAS®”:

#### *Diffusione dei materiali d'apprendimento*

- D1. Valutazione del grado di competenza digitale dei partecipanti per una diffusione adeguata del materiale d'apprendimento.
- D2. Valutazione della competenza della lingua/linguaggio dei partecipanti per una diffusione adeguata del materiale d'apprendimento.
- D3. Evitare equivoci tra partecipanti per una diffusione e comprensione adeguata del materiale d'apprendimento.

In un corso di lingua *e-learning* o *m-learning* occorre stabilire il grado di diffusione dei materiali di apprendimento erogati all'interno dell'ambiente virtuale, adeguandoli sia ai mezzi di comunicazione sfruttati dal corso sia al ruolo dei partecipanti (soggetti erogatori e fruitori) e al tipo di *feedback* che ci si aspetta da essi, valutando, quindi, pure il loro grado di *competenza digitale* e di competenza della lingua/linguaggio. Occorre anche verificare se il metodo d'insegnamento è progettato tenendo conto delle caratteristiche di un corso a distanza, delle competenze e degli obiettivi dei suoi partecipanti. Se si contribuisce a insegnare o divulgare anche lingue e linguaggi non verbali o la loro storia e cultura. Se si tiene conto di problematiche interculturali o di etichetta internazionale. Se c'è attenzione ad evitare utilizzi scorretti del mezzo.

#### *Unificazione degli elementi tecnologici*

- U1. Dichiarazione degli strumenti utilizzati per la costruzione del corso.
- U2. Dichiarazione dei criteri seguiti per la costruzione tecnologica e di monitoraggio del corso.
- U3. Verifica degli elementi informatici del corso.

L'accessibilità e l'interoperabilità tra sistemi della stessa natura è data da codici unificati quali il sistema binario per le tecnologie digitali e il linguaggio HTML per il Web. Inoltre, il consorzio W3C, attraverso l'Iniziativa per l'Accessibilità del Web, ha stabilito delle linee guida, che si differenziano a seconda dei destinatari e dei prodotti. Occorre, quindi, valutare se il sito o la *app* dichiarano gli strumenti utilizzati e i criteri seguiti per la costruzione del corso e per il suo monitoraggio, oltre alla verifica degli elementi informatici del corso.

#### *Molteplice unità (come coinvolgimento) dei partecipanti*

- M1. Primo livello coinvolgimento dei partecipanti: partecipazione.
- M2. Secondo livello coinvolgimento dei partecipanti: condivisione
- M3. Terzo livello coinvolgimento dei partecipanti: collaborazione.

La rete è formata dai milioni di utenti che collaborano all'arricchimento dei contenuti e ha mutato il modo di comunicare dallo schema unidirezionale "da uno a uno" - del telefono - e "da uno a molti" - della radio, della televisione e dei giornali - al dialogo (bidirezionale) "da molti a molti". Quindi, per una gestione corretta

della molteplice unità all'interno del corso, sarà necessario suddividerlo in tre livelli di coinvolgimento dei partecipanti - partecipazione, condivisione, collaborazione - ai quali corrisponderanno gli insegnanti e i *tutor* più idonei alle tipologie di strumenti e di competenza della lingua richiesti.

*Altrove* come ambiente virtuale di apprendimento

- A1. Dichiarazione della strumentazione necessaria a supportare e amministrare il corso.
- A2. Dichiarazione della strumentazione necessaria ai partecipanti per seguire e gestire il corso.
- A3. La proiezione virtuale come luogo d'incontro e d'apprendimento della lingua/linguaggio.

I servizi della rete sono una finestra su un *altrove* virtuale. Pertanto, per permettere ai partecipanti una gestione corretta delle prestazioni e dei contenuti, assicurando loro un *altrove* sicuro e funzionale, occorrerà valutare se il sito o la *app* dichiarano la strumentazione necessaria a supportare e amministrare il corso e necessaria ai partecipanti per seguire e gestire il corso e come la proiezione virtuale possa essere considerata luogo d'incontro e d'apprendimento della lingua/linguaggio.

*Scorrevolezza* dell'interazione

- S1. Progettazione dell'interfaccia.
- S2. Progettazione dei contenuti testuali.
- S3. Verifica dell'interazione fra partecipanti e corso.

Perché un corso *e-learning* o *m-learning* risulti efficace, non basta che il suo sito *web* o la *app* risultino esteticamente accattivanti. Occorre che abbiano quell'efficacia comunicativa che si ottiene con un'adeguata progettazione dell'interfaccia e dei contenuti testuali ma anche che verifichino l'interazione fra partecipanti e corso, o meglio, l'usabilità. Ciò permetterà all'utente di apprendere l'argomento di studio dandogli una buona *user experience*.

### 5.3 Conformità dei corsi *e-learning* goFLUENT alla Certificazione Matrice DUMAS®

Durante il *webinar* dal titolo "Flipping the class: perchè capovolgere la classe è così importante", che ho tenuto presso la sede milanese di goFLUENT (Pederzoli, 09/03/2016) - azienda internazionale esperta nell'erogazione di soluzioni *blended* per l'apprendimento della lingua inglese in ambito aziendale (cfr. cap.

2.5, 2.9, 2.12) - ho avuto modo di spiegare il lavoro di analisi effettuato con le linee guida della Matrice DUMAS® (da gennaio 2016 a gennaio 2017) e il perché del rilascio della Certificazione a goFLUENT.

Riporto di seguito tale analisi come esempio di corso di lingua *on line* ben progettato, ben gestito e di successo all'interno della sua nicchia di mercato: goFLUENT, infatti, è presente in diciassette nazioni e ha già formato oltre 200.000 dipendenti di 2.000 aziende, rendendoli più efficienti nel fare *business* e nella gestione di situazioni interculturali.

### 5.3.1. Semplicità d'interazione e compatibilità per ottenere la massima autonomia



Figura 5.3: Semplicità d'interazione e compatibilità per ottenere la massima autonomia (immagini © GoFLUENT. Infografiche designed by Freepik con modifiche di L. Pederzoli. Analisi Certificazione Matrice DUMAS® di L. Pederzoli. Fonte: L. Pederzoli, 09/03/2016).

Per quanto riguarda l'*Unificazione degli elementi tecnologici* (cfr. sch. 5.1) e *Scorrevolezza dell'interazione* (cfr. sch. 5.2), dando anche solo una veloce occhiata alla piattaforma, si nota subito che è costruita con il criterio per ottenere la massima compatibilità e semplicità di interazione, essenziali per l'autoapprendimento.

GoFLUENT è fruibile sia da Web sia da applicazione per dispositivo mobile.

Il sito, che è composto da una parte generale di presentazione e da

un portale LMS (Learning Management System) accessibile solo agli iscritti, mantiene la stessa fruibilità dai principali *browser* (Google Chrome, Mozilla Firefox, Apple Safari) e dai sistemi operativi Windows e Mac OS, oltre ad essere navigabile anche da *mobile*, preferibilmente dal *browser* Puffin.

La *app*, per *tablet* e *smartphone*, è scaricabile da App Store e da Google Play, dunque, compatibile con i sistemi operativi Apple e Android (cfr. fig. 5.3).

Dalla *app* si accede ad una parte dei contenuti del portale LMS. Se è necessario averli interamente a disposizione, basta accedere al portale tramite *browser* sia da postazione fissa sia mobile. L'attività eseguita sulla *app* viene integrata a quella fatta dal sito in modo che lo studente possa monitorare il suo apprendimento in una unica schermata.

Anche l'interazione è semplice per non distrarre dall'apprendimento. La progettazione dell'interfaccia, con una *corporate identity* (logo e immagine coordinata) che è riconoscibile in tutte le pagine, funge da bussola per la navigazione. Ciò permette allo studente di gestire senza distrazioni e in maniera autonoma l'intera gamma di risorse con le sue tempistiche.

I clienti di goFLUENT, che hanno seguito proprio questo percorso *blended* si sono dimostrati soddisfatti dell'investimento fatto sia per la qualità dei risultati raggiunti sia per l'affidabilità del portale LMS. Il loro *feedback* è importante. A tal proposito, goFLUENT esegue regolarmente interviste telefoniche, *web survey* e brevi test di *think-aloud* per valutare l'effettiva usabilità del portale e della *app*.

U1: goFLUENT dichiara, in una pagina del sito generale, i suoi *partner* per la tecnologia e la sicurezza dei dati: Liferay (<https://www.liferay.com>) e NTT Communications (<http://www.ntt.com/en/index.html>). Il *software* è stato progettato utilizzando la tecnologia di Liferay mentre la struttura è stata consolidata in tutto il mondo grazie a NTT Communications.

U2: all'interno del portale LMS c'è un sistema di monitoraggio dell'attività di apprendimento. Lo studente può verificare in autonomia il suo apprendimento con le statistiche del profilo, il grafico delle attività completate, il *report*, le informazioni sul livello e le *newsletter* che gli permettono di decidere se tenersi in allenamento oppure cercare di migliorarsi. Gli insegnanti possono controllare l'uso che ogni studente fa del portale per meglio assegnargli le attività. Gli *Human Resources manager* possono anch'essi monitorare l'attività dei propri dipendenti iscritti al corso in qualsiasi momento. La frequenza di aggiornamento dei contenuti del portale LMS è quotidiana. Il sito generale e il portale LMS sono navigabili anche da dispositivo mobile con il *browser*. Inoltre, goFLUENT è anche *app* sia per dispositivi Apple sia Android.

U3: la pagina di entrata del sito generale (<http://www.gofluent.com>) ha superato il test con Web Developer for Firefox, una lista di strumenti di valutazione di

accessibilità nel Web. Il sito generale (<http://www.gofluent.com/it-it/>) ha superato il *test* di compatibilità con i dispositivi mobili di Google: “Mobile Website Speed Testing Tool” e “Mobile-Friendly Test”.

Scheda 5.1: dettagli delle voci rispondenti ai tre punti di controllo dell'*Unificazione degli elementi tecnologici* (analisi effettuata da L. Pederzoli con la “Domanda di Certificazione Matrice DUMAS®”).

S1: il logo e l'immagine coordinata descrivono sufficientemente l'argomento del corso, sono costanti in tutte le pagine e lo rendono riconoscibile anche nei servizi ad esso associati. Sui *social*, ad esempio, anche i singoli dipendenti sono fotografati con il logo sullo sfondo e quindi sempre identificabili. I colori (logo azzurro #4197E4, sfondo bianco #FFFFFF e grigio chiaro #F2F2F2, con i testi in nero #000000 o grigio scuro #666666), il carattere e la dimensione del testo danno una buona leggibilità ai contenuti. La progettazione dell'interfaccia è adeguata, stabile, di semplice interazione che non distrae dall'apprendimento.

S2: goFLUENT offre solamente corsi di lingua inglese, pertanto il nome del sito e del portale LMS corrisponde al nome del corso e fa indubbiamente riferimento alla fluenza nel parlare la lingua, dunque anche facile da ricordare. Inoltre, è utilizzato senza variazioni in tutti i servizi associati. Il nome, l'argomento e l'obiettivo del sito e del corso sono immediatamente comprensibili. I testi sono semplici e i *link* soddisfano le attese.

S3: secondo lo strumento di verifica AChecker, la pagina di entrata del sito generale ([www.gofluent.com](http://www.gofluent.com)) rispetta una conformità di livello AA (ossia medio) alle linee guida 2.0 di accessibilità del contenuto secondo le Web Content Accessibility Guidelines, WACG 2-AA. Sul portale LMS sono regolarmente eseguite analisi tramite interviste telefoniche e *web survey*. Durante i seminari introduttivi e in occasione dei contatti telefonici di monitoraggio, si effettuano brevi *test* di *think-aloud*. I risultati sono poi analizzati e condivisi con la divisione goFLUENT di Ricerca e Sviluppo.

Scheda 5.2: Dettagli delle voci rispondenti ai tre punti di controllo della *Scorrevolezza dell'interazione* (analisi effettuata da L. Pederzoli con la “Domanda di Certificazione Matrice DUMAS®”).

### 5.3.2 Verifica delle competenze per creare un clima favorevole all'apprendimento

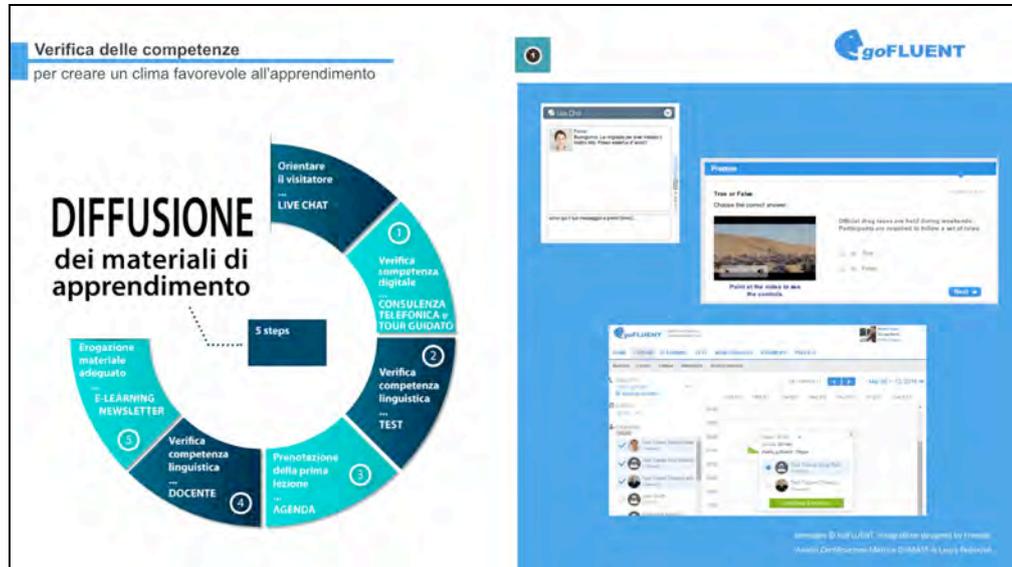


Figura 5.4: Verifica delle competenze per creare un clima favorevole all'apprendimento (immagini © GoFLUENT. Infografiche designed by Freepik con modifiche di L. Pederzoli. Analisi Certificazione Matrice DUMAS® di L. Pederzoli. Fonte: L. Pederzoli, 09/03/2016).

La *Diffusione dei materiali di apprendimento* (cfr. sch. 5.3) è erogata da goFLUENT in modo personalizzato e non generico come in tante altre piattaforme.

Come si può leggere nell'infografica della figura 5.4, non appena si entra nel sito generale si attiva un servizio sincrono di *chat live* per rispondere ad eventuali domande commerciali dei visitatori e orientarli come potenziali clienti.

Una volta iscritti al corso e ottenute le credenziali per accedere al portale LMS, viene effettuata una prima assistenza telefonica da parte di un consulente didattico che verifica la *competenza digitale* dello studente e lo aiuta nell'esplorazione e nell'utilizzo della piattaforma. Questo servizio, offerto in quattordici lingue, è sempre *on line* (24/24h e 7/7g) e rimane a disposizione per tutta la durata del corso. Per un ripasso generale delle funzioni principali, esiste anche un *video-tour* guidato sempre fruibile.

A questo punto, goFLUENT chiede di effettuare un *test* di circa venti minuti per verificare la competenza linguistica dello studente, comprendere l'uso che fa della lingua, in cosa si sente carente e quali obiettivi vuole raggiungere.

Successivamente, è possibile prenotare la prima lezione telefonica

con uno degli insegnanti (collocati in tutto il mondo e quindi disponibili 24/24h e 7/7g). Pertanto, si sceglie il proprio fuso orario, un giorno e un'ora compatibile con i propri impegni per dedicarsi alla lezione, iniziando a creare una vera e propria agenda. Sarà il docente a chiamare lo studente e, durante la prima lezione, ne completerà la verifica della competenza linguistica iniziata con il suddetto *test*.

Solo dopo questo percorso, il docente e la piattaforma offriranno allo studente degli spunti di attività per iniziare. Quindi, erogando materiale adeguato alle sue competenze ed esigenze.

Ogni venti lezioni telefoniche, il docente rilascia un'attestazione di livello. L'esame finale consiste in un *test* scritto e in una telefonata da parte del docente.

A questo punto, goFLUENT rilascia allo studente un attestato che indica la frequenza al suo corso, il livello di conoscenza della lingua pareggiato con il sistema di livelli determinati dal CEFR (da A1 a C2) e ai certificati rilasciati da ETS, ovvero, Educational Testing Service (la società statunitense che è riconosciuta come ente certificatore mondiale per la valutazione della conoscenza dell'inglese). Essendo in collaborazione con quest'ultima, goFLUENT può rimandare ad essa gli studenti che facciano richiesta esplicita della certificazione, ad esempio TOEFL o TOEIC.

### 5.3.3 Contenuti e obiettivi adeguati ai bisogni di apprendimento

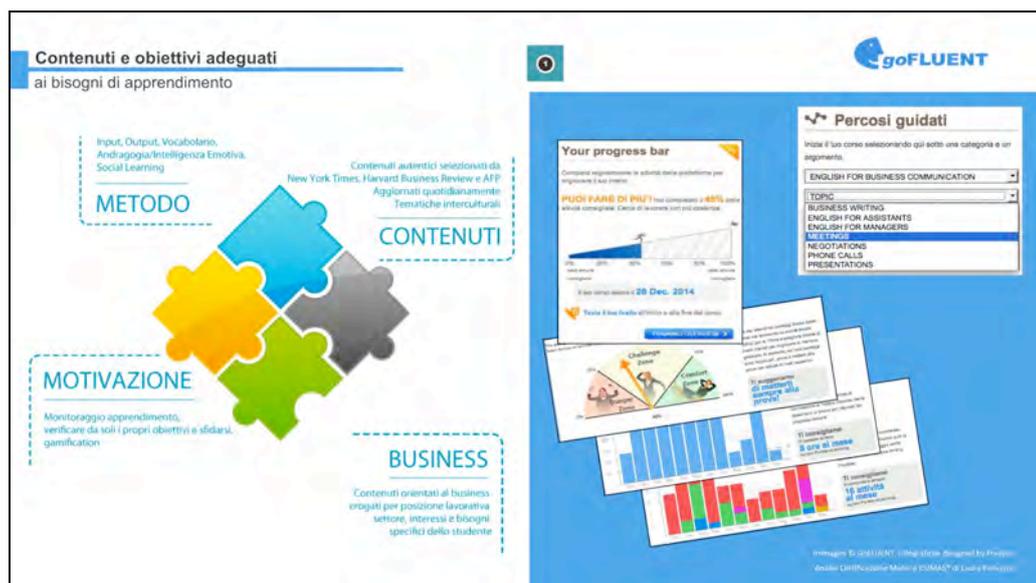


Figura 5.5: Contenuti e obiettivi adeguati ai bisogni di apprendimento (immagini © GoFLUENT. Infografiche designed by Freepik con modifiche di L. Pederzoli. Analisi Certificazione Matrice DUMAS® di L. Pederzoli. Fonte: L. Pederzoli, 09/03/2016).

Fa sempre parte della *Diffusione dei materiali di apprendimento* (sch. 5.3) il modo in cui goFLUENT adegua contenuti e obiettivi adeguati ai bisogni dei propri studenti (cfr. fig. 5.5).

Tre sono i passaggi effettuati da goFLUENT per produrre i contenuti erogati nei suoi corsi e aggiornati quotidianamente: seleziona notizie da fonti autentiche (New York Times, l'Harvard Business Review e l'Agence France-Presse), ne elabora i testi con un *software* che, basandosi sui vocabolari di frequenza, assegna ad ogni testo un livello di complessità, come stabilito dal CEFR (dal livello base A1 al C2), revisiona (con l'aiuto di docenti e didatti) tali testi semplificando ulteriormente alcuni vocaboli e assegnando ad ognuno dei *tag* affinché vengano indicizzati nel sito sotto esplicite categorie (cfr. cap. 2.5).

Gli argomenti dei contenuti sono orientati al *business* ed erogati in base alla posizione lavorativa, al settore, agli interessi e ai bisogni specifici dello studente. La sezione "Percorsi guidati" offre la possibilità di scelta da un *menù* a tendina fra tre categorie "English for business communication", "General english" e "Industry-specific english" ognuna delle quali ha più *topic* da selezionare a seconda del proprio livello di conoscenza della lingua o dell'interesse. Cercando, si trovano anche testi di tematica interculturale, un valore aggiunto al sito: come la gestualità degli italiani, tradizioni folkloristiche e argomenti storico-artistici.

Il metodo goFLUENT, frutto della decennale esperienza dell'azienda e della collaborazione dei linguisti Browne e Leonardia, è basato su cinque punti cardine:

1. *Input* linguistico
2. *Output* linguistico
3. Vocabolario
4. Andragogia e intelligenza emotiva
5. *Social Learning*

In sostanza, più l'*input* linguistico è appropriato alle esigenze (lavorative) dello studente, più l'*output* di quest'ultimo sarà adeguato al suo obiettivo e quindi efficace. Per ottenere ciò, viene insegnato un numero di parole che permettano allo studente di comunicare (vocabolario), gli diano la possibilità di interazione con insegnanti e allievi (social learning) e la giusta dose di sfida che lo motivi a migliorarsi (andragogia e intelligenza emotiva).

Come abbiamo detto, la motivazione dello studente, è fondamentale per goFLUENT. A tal proposito, il suo portale LMS

mette a disposizione diversi strumenti che consentono allo studente di monitorare in autonomia il suo apprendimento. Le statistiche del profilo, il grafico delle attività completate, il *report*, le informazioni sul livello e le *newsletter* fungono da sistema di *gamification*, in grado di lanciare una sfida - qualora si siano raggiunti gli obiettivi fissati - per provare a uscire dalla propria zona di *comfort*. Non a caso, anche se a ogni allievo viene assegnato un livello CEFR, goFLUENT permette di avere sempre a disposizione le risorse di tutti i livelli in modo che egli possa ripassare ciò che ha già fatto, tenersi in allenamento oppure cercare di migliorarsi.

D1: non si specifica apertamente il livello di *competenza digitale* dei soggetti erogatori o il livello necessario ai fruitori ma, al momento dell'iscrizione ad un corso, goFLUENT mette a disposizione di ogni allievo una consulenza telefonica didattica di supporto e di verifica della *competenza digitale*, dalla quale si evince la preparazione digitale degli erogatori. Pertanto, l'erogazione dei materiali d'apprendimento è adeguata alle competenze digitali sia dei soggetti erogatori sia dei fruitori.

D2: goFLUENT specifica che i suoi insegnanti sono madrelingua che vivono nel loro paese d'origine. È evidente che la piattaforma insegna inglese *business* (dal livello A1 al C2). A goFLUENT si rivolgono gli *Human Resources manager* che si occupano della formazione di medie e grandi aziende: sono loro a scegliere il personale da iscrivere ai corsi goFLUENT, solitamente già con una discreta conoscenza della lingua. Appena iscritto, l'allievo è tenuto a sottoporsi ad un *test* di verifica di conoscenza della lingua inglese e dell'utilizzo che si è soliti farne. Poi, con la prima lezione telefonica, un docente ne completerà la verifica. I materiali di apprendimento sono erogati in conseguenza di tale verifica linguistica. A fine corso, goFLUENT rilascia un attestato di frequenza con indicato il livello di conoscenza della lingua, pareggiato ai livelli CEFR e ai certificati rilasciati da ETS.

D3: goFLUENT eroga i suoi materiali di apprendimento in modo personalizzato alla competenza e ai bisogni dello studente. In "Strumenti" c'è una guida che offre suggerimenti per una formazione efficace e *video-tour*, sempre fruibili, illustrano le principali funzionalità della piattaforma. Talune lezioni trattano tradizioni locali, linguaggi non verbali ed eventuali problematiche interculturali. *Chat live* e consulenza telefonica didattica sono disponibili 24/24h e 7/7g per fornire informazioni o supporto didattico. Inoltre, nei contatti - sia del sito generico sia del portale LMS - si trovano un indirizzo *e-mail* e un numero di telefono per ogni nazione in cui è presente goFLUENT. "English Desk" è un *blog* che permette agli studenti di discutere su un tema di approfondimento linguistico (pillole di grammatica, espressioni idiomatiche, nuovi vocaboli ed espressioni di Business English) scelto dal Team Risorse, del quale fanno parte insegnanti di inglese, *ex* pedagogisti, scrittori e specialisti della lingua. Gli studenti hanno, così, la possibilità di trarre beneficio dai *feedback* di migliaia di altri studenti in tutto il mondo. Tutte le comunicazioni pubblicate sul portale sono moderate dall'amministratore. Il codice etico di goFLUENT protegge i dati e la *privacy* dei suoi clienti e insegnanti. Tutti gli insegnanti sono dipendenti diretti, nessun *freelance*. Il metodo goFLUENT è adeguato sia al mezzo di comunicazione sia ai

suoi partecipanti. Si basa su cinque punti cardine: *Input* linguistico, *Output* linguistico, Vocabolario, Andragogia e intelligenza emotiva, *Social Learning*. Inoltre, sia il portale LMS sia la *app* possono essere personalizzate a seconda dell'azienda che ne fa richiesta per i suoi dipendenti. Il Portale LMS può essere personalizzato in due modi: nei contenuti (come nel caso dell'azienda statunitense Oi) oppure nel *menù* di navigazione che integra i contenuti goFLUENT a quelli dell'azienda, adattandosi anche graficamente all'immagine coordinata di quest'ultima (come nel caso di Natixis). Per quanto riguarda la *app*, *GoFLUENT English Sage* è stata creata appositamente per l'azienda Sage.

Scheda 5.3: Dettagli delle voci rispondenti ai tre punti di controllo della *Diffusione dei materiali di apprendimento* (analisi effettuata da L. Pederzoli con la “Domanda di Certificazione Matrice DUMAS®”).

### 5.3.4 Partecipanti e strumenti per l'autoapprendimento e la progettazione comune



Figura 5.6: Partecipanti e strumenti per l'autoapprendimento e la progettazione comune (immagini © GoFLUENT. Infografiche designed by Freepik con modifiche di L. Pederzoli. Analisi Certificazione Matrice DUMAS® di L. Pederzoli. Fonte: L. Pederzoli, 09/03/2016).

goFLUENT è un *ambiente virtuale di apprendimento*, un *Altrove* (cfr. sch. 5.5) accessibile dal *computer* o dal dispositivo mobile da una *Molteplice Unità di partecipanti* (molteplici individui: studenti e insegnanti, cfr. sch. 5.4) che interagiscono fra loro, grazie al sito e alla *app*, con vari gradi di *coinvolgimento*: partecipazione individuale, condivisione fra loro, collaborazione durante la quale fondono le loro individualità in un unico progetto creato con unità di intenti. Gli strumenti che hanno a disposizione sono molti; sia asincroni sia

sincroni (cfr. fig. 5.6).

Generalmente, nella partecipazione, quindi durante lo studio individuale dedicato all'apprendimento di nozioni e regole, vengono sfruttati strumenti asincroni: come lo stesso portale LMS oppure la *app* ma anche l'"eWriting" che dà la possibilità, ad ogni lezione, di esercitarsi nella scrittura e ricevere la correzione da parte dell'insegnante; l'"eTesting", ossia il *test* scritto eseguito all'inizio del percorso, ai passaggi di livello e all'esame; l'"English Desk", il *blog* dove il Team Risorse di goFLUENT (del quale fanno parte insegnanti di inglese, ex pedagogisti, scrittori e specialisti della lingua) pubblica pillole formative che innescano discussioni (sempre moderate) con gli allievi su modi di dire, traduzioni, differenze fra l'inglese britannico e lo statunitense, *false friends* e curiosità varie (cfr. par. 2.9).

Per dare un'idea di come sono strutturate le lezioni, prendo come esempio quella intitolata "In a restaurant" (pari al livello A1 del CEFR). L'introduzione spiega ciò che è raffigurato nell'immagine sottostante, ovvero sia che cliccando con il cursore sopra le persone e gli oggetti all'interno del ristorante appaiono le relative scritte dei nomi e se ne ascolta la pronuncia in inglese: *waitress, customer, table, chair, menù*. I contenuti non sono mai tradotti per una totale immersione nella lingua. Sotto ancora, gli obiettivi della lezione: imparare i nomi degli oggetti e delle persone di un ristorante. Nella sezione "learn" alcuni spunti di cosa si può fare in un ristorante: *I read the menu, I call the waiter, I eat food, I get the menu*, ecc. Poi, la sezione "practice" con un *quiz* con domande a scelta multipla e scrittura di parole. Infine, è possibile migliorare le proprie abilità di scrittura inviando a un docente un riassunto personalizzato della lezione. Esso invierà una risposta con le correzioni entro due giorni lavorativi.

La condivisione, che in altre piattaforme è ottenuta sfruttando una *community* per fare *peer-tutoring*, in goFLUENT, che ha la possibilità di avere dei veri e propri insegnanti, viene realizzata con strumenti sincroni come le lezioni telefoniche individuali (da 30 a 90 minuti) e le *virtual classroom*, nelle quali quattro o cinque studenti si collegano in videoconferenza con un docente.

Infine, anche per la collaborazione e la progettazione comune, si sfruttano strumenti sincroni che innescano processi decisionali che favoriscono l'apprendimento nell'adulto: la lavagna interattiva (supporto formato .IWB), un supporto per la scrittura che viene sfruttato sia dal docente sia dall'allievo durante le lezioni telefoniche per chiarire ciò che non si comprende a parole; e il *workshop*

*telefonico* (di 90 minuti) fra un docente e un allievo con tematica *business*.

M1: il portale LMS e la *app* offrono ai partecipanti la possibilità di consultare e studiare i materiali di apprendimento in qualsiasi luogo e momento. In ogni lezione si ha la possibilità di migliorare le proprie abilità esercitandosi nella comprensione, nella lettura e nella scrittura attraverso diversi strumenti (fra cui *eWriting*).

M2: la condivisione fra partecipanti avviene attraverso strumenti sia asincroni sia sincroni. Lo studente può condividere i suoi documenti e *file* personali con il docente. Ha a disposizione lezioni telefoniche individuali e *virtual classroom* di gruppo per migliorare le abilità di espressione e comprensione orale.

M3: lo studente può decidere di focalizzare la lezione su un'esperienza specifica (workshop telefonico). Per sviluppare le abilità di scrittura, può inviare materiale ad un docente e ottenere da questo la correzione (*eWriting*) o avere suggerimenti scritti in tempo reale durante la lezione (lavagna interattiva). Inoltre, c'è un *blog* (*English Desk*) per condividere esperienze fra studenti e con gli insegnanti. Tutti i contenuti presenti nel sito goFLUENT sono coperti da *copyright*. Ogni pagina riporta la dicitura: © 2005-2016 goFLUENT Group SA. Tutti i diritti riservati. L'accesso al portale LMS è riservato ai soli utenti registrati. I commenti in *English Desk* sono moderati dal *Team Risorse* al fine di evitare utilizzi scorretti del mezzo.

Scheda 5.4: Dettagli delle voci rispondenti ai tre punti di controllo della *Molteplice Unità (come coinvolgimento) dei partecipanti* (analisi effettuata da L. Pederzoli con la "Domanda di Certificazione Matrice DUMAS®").

A1: goFLUENT gestisce automaticamente la disponibilità di banda in funzione del numero di utenti iscritti al corso. I suoi *server* sono ubicati in Francia. Tali informazioni non sono indicate sul sito ma sono divulgate a chiunque ne faccia richiesta. Sul sito sono, comunque, indicate tutte le sedi degli uffici.

A2: per l'accesso al corso sono sufficienti i normali strumenti di accesso a Internet sia da postazione fissa sia da *mobile*. È specificato che non è necessario scaricare alcun *software* o installare *plug-in* e che il corso è compatibile con tutti i *browser*. La *app* è disponibile su App Store e su Google Play, quindi per i sistemi operativi Apple e Android. Inoltre, è specificato che è preferibile utilizzare il *browser* Puffin per navigare nel sito da *mobile*. Si precisa che goFLUENT è 100% *on line*, disponibile sempre e ovunque. Esiste un servizio di *demo* gratuita per le aziende, per provare la piattaforma compilando semplicemente un *form*. Per iniziare un corso, è indispensabile iscriversi contattando goFLUENT: non è possibile iscriversi al portale in altro modo. Una volta iscritti, la consulenza telefonica chiarisce il funzionamento del portale LMS e dei suoi strumenti. La *live chat*, sempre a disposizione, è la prima forma di contatto che si può avere soprattutto se si vogliono porre domande commerciali.

A3: sono strumenti asincroni, oltre al portale LMS e alla *mobile app*, *eWriting*, *eTesting* e *English Desk*. Strumenti sincroni: *Virtual Classroom* e Lavagna interattiva (IWB) - disponibili anche dalla *app* - lezioni telefoniche e *Workshop telefonico*. GoFLUENT fa uso di sistemi di *gamification* che stimolano la motivazione all'apprendimento attraverso il superamento di *test* e il passaggio di

livelli di competenza linguistica e comunicativa. La pagina “Storie di successo” descrive la soddisfazione di 2000 clienti, *business case*, testimonianze. Mentre la pagina “Premi” elenca i premi ricevuti: Premio per la migliore innovazione didattica (2010), ASTD excellence in Practice Awards, Vincitore del premio Brandon Hall, Best use of Blended Learning, Finalista al Learning Awards 2012.

Scheda 5.5: Dettagli delle voci rispondenti ai tre punti di controllo dell'*Altrove come ambiente virtuale di apprendimento* (analisi effettuata da L. Pederzoli con la “Domanda di Certificazione Matrice DUMAS®”).

#### 5.4 Conclusioni e suggerimenti

L’analisi effettuata con la Certificazione Matrice DUMAS® ha evidenziato che la *performance* del sito goFLUENT veicola meglio di altre piattaforme l’insegnamento e l’apprendimento delle lingue *on line* perché risponde a tutte le sue cinque caratteristiche possedendo tutti e quindici i suoi punti di controllo. Il percorso di validazione della *performance* del sito è completo, segno che goFLUENT è risultato idoneo al rilascio della Certificazione Matrice DUMAS®.

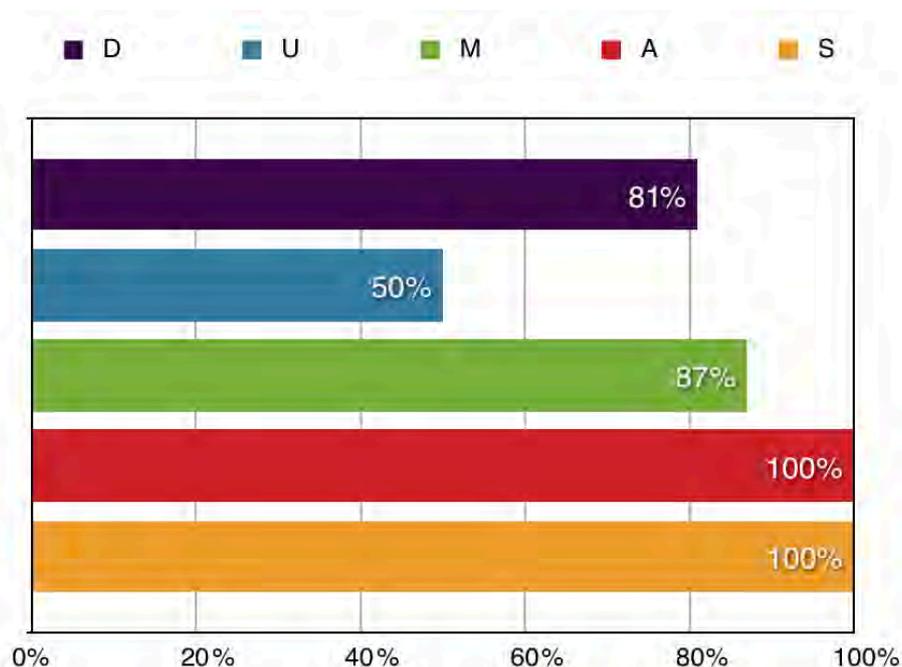


Diagramma 4.1: Percentuale di conformità di goFLUENT ad ognuna delle cinque caratteristiche della Matrice DUMAS.

Volendo comunque scendere nel dettaglio, come si può leggere nel diagramma 4.1, la percentuale di conformità di goFLUENT (sito

generale e portale LMS) ad ognuna delle cinque caratteristiche della Matrice DUMAS è molto alta:

- Diffusione dei materiali d'apprendimento, 81%
- Unificazione degli elementi tecnologici, 50%
- Molteplice unità (come coinvolgimento) dei partecipanti, 87%
- Altrove come ambiente virtuale di apprendimento, 100%
- Scorrevolezza dell'interazione, 100%



Diagramma 4.2: percentuale di ognuna delle cinque caratteristiche rispetto al totale di conformità di goFLUENT alla Matrice DUMAS.

La percentuale totale delle risposte positive alla certificazione è, pertanto, dell' 85%.

Nel diagramma 4.2, si può notare, nello specifico, l'incidenza, in percentuale, di ogni caratteristica, rispetto a questo totale:

- Diffusione dei materiali d'apprendimento, 21%
- Unificazione degli elementi tecnologici, 8%
- Molteplice unità (come coinvolgimento) dei partecipanti, 11%
- Altrove come ambiente virtuale di apprendimento, 20%
- Scorrevolezza dell'interazione, 25%

In base a tale analisi, ho rilasciato a goFLUENT il marchio della Certificazione Matrice DUMAS® con la seguente motivazione: “i corsi e-learning goFLUENT sono conformi alla Certificazione Matrice DUMAS®. L’analisi (2016-2017) ha evidenziato che la *performance* del sito e della *app* veicolano al meglio l’apprendimento della lingua a distanza”.

Quindi, tornando alla domanda iniziale “Come riconoscere un buon corso di lingua on line o app?” suggerisco agli insegnanti di lingua di prendere tale analisi come un esempio di corso vincente, per quanto riguarda l’educazione alla lingua inglese nell’adulto, grazie all’uso del *blended learning* abbinato alla tecnica della *flipped classroom* (cfr. par. 2.12) e di tutte le caratteristiche appena esaminate.

Questo non significa, però, che un corso di lingua *on line* non possa risultare efficace sfruttando altri strumenti, altri percorsi e approcci.

Ogni corso deve trovare il suo modo, la sua nicchia di mercato, il suo pubblico. La Certificazione Matrice DUMAS® è pronta a valutare ogni specificità e ad indicare a insegnanti e studenti una rete di efficaci corsi di lingua *on line* e *app* che, seppur differenti fra loro, rispondano egualmente alle sue linee guida.

## Conclusioni

Come gestire efficacemente un corso  
di lingua *e-learning* o *m-learning*?

Cosa possono ricavare gli insegnanti di lingue dalle risposte, dalle analisi e dagli esempi concreti trattati in ogni capitolo al fine di migliorare la gestione dei propri corsi *on line* o in forma di *app* rendendoli davvero più efficaci? Riepilogando conclusioni e suggerimenti - ad essi indirizzati - in fondo ad ogni capitolo, provo a tracciare un risultato complessivo.

I corsi di lingua *on line* e su *app* analizzati fanno uso, nella maggioranza dei casi, di approcci e metodi storici della glottodidattica ri-assemblandoli e innestandoli in soluzioni riprese da altre discipline orientandosi verso il segmento di mercato e gli *stakeholder* cui si rivolgono. L'insegnante può migliorare la sua prestazione se riesce innanzitutto a saper scegliere, comporre e adattare alle necessità degli studenti il materiale a sua disposizione. Poi, deve saper gestire le attività di interazione con gli studenti, le attività di *training* e quelle di verifica. Per fare davvero la differenza, occorre che egli riesca a mantenere attiva la motivazione allo studio, somministrando ad ogni studente nuova linfa al momento giusto e nelle quantità adeguate alle sue esigenze e agli obiettivi che si è imposto. Questo è possibile se l'insegnante considera il monitoraggio degli obiettivi, dei progressi e delle difficoltà che lo studente ha incontrato nel suo percorso di apprendimento. È vero che già i *software* interpretano questi *feedback* proponendo contenuti e percorsi di ripasso (come, ad esempio, Mosalingua) ma l'intervento di un insegnante può risultare più mirato e stimolante. Soprattutto se può considerare anche la lingua madre dello studente oppure la preparazione di *topic* specifici utili per il suo ambito lavorativo (come riesce a fare goFLUENT). Ossia, se riesce a dare un valore aggiunto alla parte tecnologica e automatica del corso. Pertanto, il ruolo dell'insegnante, anche se mutato rispetto al passato, rimane comunque chiave all'interno del corso di lingua a distanza perché rappresenta quella marcia in più che ancora la tecnologia non ha

saputo (o voluto del tutto) rimpiazzare.

Per quanto riguarda la veicolazione degli aspetti culturali si è visto come un prodotto audiovisivo, seppure possa suscitare interesse verso temi interculturali, non basta per formare una competenza comunicativa interculturale se non è veicolato all'interno di un corso di lingua (come nei casi analizzati di “RAI Italiano” e “Club Med Training”). Se, dunque, il docente riesce a considerare anche gli aspetti culturali del paese di provenienza dello studente, potrebbe scegliere i prodotti audiovisivi più idonei per insegnargli ad osservare gli aspetti culturali della lingua *target* e orientarlo anche civilmente. Ciò favorirebbe l'integrazione culturale dello studente e lo sviluppo autonomo delle sue capacità di osservazione della diversità dunque la sua *competenza comunicativa interculturale* oltre a quella *linguistica*.

Altro aspetto da non trascurare è la videoscrittura, perché può essere un fattore rilevante per la comprensione di un testo da parte di un soggetto con DSA. Il suggerimento per l'insegnante, che vuole rendere i testi adeguati alle caratteristiche di tutti gli studenti, è di scegliere un *font* ad alta visibilità oppure fare uso di strumenti *on line* come la piattaforma PickEditor con il *font* TestMe. Inoltre, durante la scrittura *on line*, è bene tenere presente l'esistenza delle norme di accessibilità e usabilità e fare il più possibile uso dei suggerimenti di *content design* e altri accorgimenti come l'ottimizzazione SEO dei contenuti e l'indice di leggibilità del testo.

Un insegnante può trarre anche spunto dall'analisi effettuata su goFLUENT, esempio di corso *on line* e *app* ben progettato e gestito, come attestato dalla Certificazione Matrice DUMAS® che ne ha misurato la *performance*.

Infine, è possibile condensare quanto detto in poche linee guida per gli insegnanti? Un *Mini Vademecum* è utile ad ogni insegnante di lingua per sapere come migliorare la gestione del proprio corso, agli *instructional designer* che intendano progettare corsi di lingua a distanza e agli studenti che vogliano valutarne uno da scegliere. A condizione, però, che tali indicazioni servano per ricollegarsi a quanto scritto nel resto di questo lavoro, evitando la superficialità che una tale sintesi potrebbe incoraggiare. Pertanto, per rispondere al tema centrale della ricerca, le tre linee guida per migliorare la gestione di corsi di lingua *e-learning* o *m-learning*, senza trascurare l'inclusione, sono:

1. *Personalizzare* monitorando l'attività dello studente per guidarlo e motivarlo secondo le sue competenze ed esigenze.
2. *Educare* all'osservazione della cultura propria e altrui e all'orientamento civico, attraverso strumenti audiovisivi.
3. *Facilitare* la comprensione delle informazioni e la visibilità del testo, facendo attenzione agli aspetti grafico-stilistici e permettendo una gestione fluida della videoscrittura.

I risultati di questa ricerca hanno dato conferma che i punti di analisi scaturiti dal sondaggio “Come insegni le lingue on line” (cfr. cap. 1) erano un buon punto di partenza per cercare di comprendere come migliorare la gestione dei corsi di lingua *e-learning* e *m-learning*.

Esistono già dei corsi che hanno provato a risolvere *parte* delle problematiche di cui questa ricerca si occupa ma lo hanno fatto, appunto, non considerando *tutti* gli aspetti.

Inoltre, l'analisi della *performance*, condotta adoperando la Certificazione Matrice DUMAS®, ha dimostrato che goFLUENT è un corso *e-learning* e *m-learning* che è realizzato adeguatamente per permettere di imparare una lingua a distanza perché, a differenza di altri suoi concorrenti, rispetta *tutte e cinque* le sue linee guida:

1. *Diffusione* dei materiali d'apprendimento,
2. *Unificazione* degli elementi tecnologici,
3. *Molteplice unità* (come coinvolgimento) dei partecipanti,
4. *Altrove* come ambiente virtuale di apprendimento,
5. *Scorrevolezza* dell'interazione.

Tuttavia, tale corso potrebbe essere addirittura migliorato se permettesse ai suoi insegnanti di rispettare tutti e tre i punti del *Mini Vademecum* anziché solo il primo (in gran parte).

Quindi, un corso efficace *on line* o su *app*, dovrebbe attenersi alle cinque linee guida della Certificazione Matrice DUMAS® per dimostrare di avere una buona *performance* - la matrice, infatti, *valuta il corso* - ma, nel caso preveda anche l'utilizzo di insegnanti, dovrebbe anche consentire loro di applicare le tre linee guida del *Mini Vademecum*, che *migliorano la gestione dei corsi* di lingua da parte degli insegnanti.



## Ringraziamenti

In questi tre anni di ricerca ho contattato e incontrato molte persone per dare alla mia ricerca un taglio interdisciplinare, pratico e aggiornato alle avanguardie del settore. Farò del mio meglio per non dimenticare nessuno in queste pagine.

Un grazie, innanzitutto ai miei *tutor* dell'Università di Firenze:

- a *Enrico Borello*, primo *tutor* di questa ricerca (nonché relatore della mia tesi di laurea e coordinatore del Master dell'Università di Firenze in cui ho lavorato per otto anni) che ha continuato a seguire i miei passi in amicizia, svolgendo con simpatia il ruolo di *avvocato del diavolo* sino all'ultima battuta;

- e del pari a *Maria Marchese*, che lo ha sostituito degnamente e che ha revisionato il mio lavoro che cresceva passo dopo passo.

Un sentito ringraziamento anche:

- a *Benedetta Baldi* (Università di Firenze), che mi ha dispensato consigli costruttivi per la forma definitiva del volume.

Poi, ringrazio coloro che hanno contribuito ad alcune parti della tesi, nell'ordine in cui compaiono al suo interno:

- *Luca Sadurny* (Co-founder & Head of Business Development di MosaLingua) per avermi spiegato le caratteristiche distintive dei corsi *mobile learning* MosaLingua.

- *Antonio Saladino* (Quality Control Manager presso Rai Way) per avermi gentilmente fornito i contatti in RAI.

- *Isabella Donfrancesco* (Capo progetto del portale RAI Italiano di RAI Cultura) per l'entusiasmo con cui mi ha fatto partecipe della sua lunga esperienza in RAI nello sviluppo di molti progetti fra cui il portale "RAI Italiano".

- *Giuseppe Patota* (Università di Siena) per la premura con cui mi ha raccontato la sua collaborazione alla parte linguistica del portale "Rai italiano". Insieme a Donfrancesco, mi ha fornito tutto il materiale necessario per affrontarne meglio l'analisi.

- *Franco Amicucci* (Founder Amicucci Formazione e Skilla) per avermi dato l'occasione di partecipare alla prima edizione di "Exploring eLearning" a Milano (il primo evento nazionale sull'e-learning per le imprese) e per avermi chiesto di stilare una "Lista ragionata di siti *web* e *app* di corsi per l'apprendimento delle lingue

straniere”, pubblicata sul sito dell’evento nell’area riservata ai partecipanti della conferenza “eLearning sull’interculturalità e il diversity management”. È in questa occasione che ho scoperto anche il metodo Skilla, sul quale si basa la piattaforma Club Med Training, e conosciuto

- *Antonio Minichini* (South Europe Recruitment & Training Manager di Club Med), che mi ha dato il permesso di esaminarla.

- Lo *Studio QZR* di Lucca e, in particolare, *Arnaldo Filippini* (CEO Progettazione grafica, Type Designer di PickEditor.com) per avermi spiegato la piattaforma PickEditor e i dettagli della progettazione tipografica e della videoscrittura per l’inclusione.

- *Luca Fanucci* (Delegato del Rettore per l’integrazione degli studenti e del personale con disabilità e DSA dell’Università di Pisa) per avermi segnalato il corso di “Lingua inglese” per studenti con dislessia evolutiva certificata e messo in contatto con

- *Silvia Bruti*, (Direttrice Centro Linguistico dell’Università di Pisa) che a sua volta mi ha presentato le docenti

- *Gloria Cappelli* e *Sabrina Noccetti*, che lo hanno ideato.

- *Nicola Musazzi* (Direttore per il Sud Europa ed il Brasile, goFLUENT) e *Antonia Serra* (PR Communication & Partners, goFLUENT) per avermi spiegato la *mission* aziendale, il sito, la piattaforma LMS e la *app* goFLUENT, fornito le chiavi di accesso per la sua analisi e dato la loro piena disponibilità durante il mio lungo e dettagliato lavoro di analisi. Inoltre, li ringrazio sentitamente per avermi invitata come relatore, nella sede di Milano, al *webinar* “Flipping the class: perchè capovolgere la classe è così importante” per illustrare ai loro clienti la mia analisi e il motivo del rilascio della Certificazione Matrice DUMAS® ai corsi di inglese goFLUENT. Un grazie ancora ad Antonia per la traduzione in inglese del mio sondaggio “Come insegni le lingue online?” e per averlo inviato agli insegnanti goFLUENT, in tutto il mondo, invitandoli a rispondere.

Inoltre, ringrazio tutti i *docenti* e i *tutor* che, in anonimato, hanno gentilmente risposto a tale sondaggio (e che lavorano presso gli enti elencati nel par. 1.3).

Grazie di cuore ad *Alessandro*, mio marito, cui dedico la mia ricerca, per non aver mai smesso di sostenermi e incoraggiarmi e per aver riletto pazientemente tutta la tesi.

Dopo i ringraziamenti e la dedica, è il momento dell’assunzione di responsabilità per le cose che ho scritto. Eventuali errori, infatti, devono essere imputati a *me* soltanto.

## Bibliografia

### *Riferimenti bibliografici*

- AA.VV., (2015), *Apocalittici e integrati 50 anni dopo. Dove va la televisione*, I Quaderni di CRTV, Rubettino Editore, Catanzaro.
- Arnheim R., (2000 [1954]), *Arte e percezione visiva*, Feltrinelli, Milano.
- Austin J. L., (1988 [1978]) "Come agire con le parole tre aspetti dell'atto linguistico" in M. Sbisà (a cura di), *Gli atti linguistici. Aspetti e problemi di filosofia del linguaggio*, Feltrinelli, Milano: 61-80.
- Balboni P., (2013), *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino.
- Balboni P., (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Balboni P., (2009 [2007]), *La comunicazione interculturale*, Marsilio Editori, Venezia: 11-31.
- Balboni P., Margiotta U., (2007), "Lingue e tecnologie multimediali e di e-learning nella politica linguistica e nelle realizzazioni operative dell'Unione Europea" in E. Borello, M. C. Luise, *L'offerta linguistica in Italia*, UTET, Novara: XI-XVI.
- Baldi B., (2013), "Uguali e diversi: il paradosso della cultura" in B. Baldi, E. Borello; M. C. Luise (a cura di) *Aspetti comunicativi e interculturali nell'insegnamento delle lingue. Cittadini europei da nido all'università. Atti del convegno (Firenze, 14 marzo 2013)*, Edizioni dell'Orso, Alessandria:177-219.
- Bandura A., (1977), *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Bennett M. J. (a cura di), (2015), *Principi di comunicazione interculturale*, Franco Angeli, Milano.
- Borello E., (2014), *Val più la pratica che la grammatica. Storia della glottodidattica*, Pacini Editore, Pisa.
- Borello E., (1999), *Computer Assisted Language Learning*, TTS, Chieri (TO).
- Borello E. (1996), *600 anni di insegnamento delle lingue. Storia della glottodidattica*, TTS, Chieri (TO).
- Borello E., Baldi B., (2003), *Teorie della comunicazione e glottodidattica*, UTET, Torino.
- Boscolo P., (1986), *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, UTET, Torino.
- Buzan T., (2006), *Come realizzare mappe mentali*, Frassinelli, Milano.
- Buzan T., Buzan B. (2003), *Mappe mentali*, Alessio Roberti Editore, Bergamo.
- Calvani A. (a cura di), (2011), *Principi di comunicazione visiva e multimediale. Fare didattica con le immagini*, Carocci Editore, Roma.
- Camilleri L., (2005), *Il peso del suono. Forme d'uso del sonoro ai fini comunicativi*, Apogeo, Milano.
- Cantoni L., Botturi L., Succi C., New MinELab, (2004), *ELearning. Capire, progettare, comunicare*, Franco Angeli, Milano: 23-24.

- Caon F., Serragiotto G. (a cura di), (2012), *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, UTET, Torino.
- Cappelli G., Noccetti, S., (2016), "Teaching specialised vocabulary to dyslexic adult second-language learners: a proposal for multimodal lexical input processing enhancement", in V. Bonsignori, B. Crawford Camiciottoli, *Multimodality across Communicative Settings, Discourse Domains and Genres*, Cambridge Scholars Publishing: 37-64.
- Carelli E., (2015), "Televisione: le radici del futuro" in AA.VV., *Apocalittici e integrati 50 anni dopo. Dove va la televisione*, I Quaderni di CRTV, Rubettino Editore, Catanzaro: 22-30.
- Carlini F., (2006 [1999]), *Lo stile del Web. parole e immagini nella comunicazione di rete*, Einaudi, Torino.
- Celentin P., (2007), *Comunicare e far comunicare in Internet. Comunicare per insegnare, insegnare a comunicare*, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia.
- Celentin P., (1998), *Building expertise: Cognitive methods for training and performance improvement*, Silver Spring, MD, International Society for performance improvement.
- Chomsky N., (1957), *Syntactic structures*, The Hague/Paris, Mouton.
- Clark R. C., (2000), "For architectures on learning", *Performance Improvement*, 39 (10): 31-77.
- Coltheart M., (1978), "Lexical access in simple reading tasks", in G. Underwood (a cura di), *Strategies of information processing*, Academic Press, New York.
- Daloso M., (2016) (a cura di), *I Bisogni Linguistici Specifici*, Erickson, Trento.
- De Mauro T., (2005 [1963]), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari.
- Diadori P., (2013), "Gestualità e didattica della seconda lingua: questioni interculturali" in B. Baldi, E. Borello; M. C. Luise (a cura di), *Aspetti comunicativi e interculturali nell'insegnamento delle lingue. Cittadini europei da nido all'università. Atti del convegno (Firenze, 14 marzo 2013)*, Edizioni dell'Orso, Alessandria: 71-102.
- Eco U., (1999 [1964]), *Apocalittici e integrati. Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*, Bompiani, Milano.
- Falcinelli R. (2014), *Critica portatile al visual design. Da Guttemberg ai social network*, Einaudi, Torino: 179-185.
- Fioravanti G., (1984), *Grafica e Stampa*, Zanichelli, Bologna: 90-93.
- Freddi G., (1970), *Metodologia e didattica delle lingue straniere*, Minerva Italica, Bergamo.
- Frutiger A., (1998), *Segni & simboli. Disegno, progetto e significato*, Stampa Alternativa & Graffiti, Pavona (Roma).
- Gardner H. (2014 [2006]), *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano.
- Gardner H., (1993), *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano.
- Gardner H., (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
- Handley A., (2016 [2014]), *Le nuove regole della scrittura. Strategie e strumenti per creare contenuti di successo*, Hoepli, Milano.
- Hofstede G., (1997), *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, McGraw-Hill, New York.
- Hymes D., (1979 [1972]), "La competenza comunicativa" in F. Ravazzoli (a cura di), *Universali linguistici*, Feltrinelli, Milano.
- Hymes D., (1980 [1974]), *Fondamenti di Sociolinguistica. Un approccio etnografico*, Zanichelli, Bologna: 3-56.

- Knowles M., (1990), *The Adult Learner. A Neglected Species*, Merrill, Houston.
- Landriscina F., (2011), “Modelli di riferimento per l’uso didattico della comunicazione visiva”, in A. Calvani (a cura di), *Principi di comunicazione visiva e multimediale. Fare didattica con le immagini*, Carocci Editore, Roma: 43-74.
- Luise M. C., (2007), “Il consumo di italiano per stranieri” in E. Borello, M. C. Luise (a cura di), *L’offerta linguistica in Italia*, UTET, Novara: 69-128.
- Mayer R. E., (2001), *Multimedia Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- McCloud S., (2013 [1993]), “Capire il fumetto” in *Il libro del fumetto*, Pavesio Editore, Torino: 32-67.
- Munari B., (1993), *Design e comunicazione visiva. Contributo a una metodologia didattica*, Laterza, Bari-Roma: 75.
- Nielsen J., (1999), *Designing Web Usability: The Practice of Simplicity*, New Riders Publishing Thousand Oaks, CA, USA.
- Nielsen J., Loranger H., (2006 [2010]), *Web Usability 2.0. L’usabilità che conta*, Apogeo, Milano, voll. 1, 2.
- Novak J. D., (2001), *L’apprendimento significativo*, Erickson, Trento.
- Novarese A., (1957), *Il carattere: sintesi storica, classificazione, accostamento estetico*, Progresso Grafico, Torino.
- Paivio A. U., (1986), *Mental Representations: a Dual Coding Approach*, Oxford University Press, New York.
- Pederzoli L., (2017), “Gestire la videoscrittura per la didattica delle lingue in modo inclusivo” in *Scuola e Lingue Moderne (SeLM)*, Loescher Editore, Torino, n.4-6, anno LV 2017: 4-9.
- Pederzoli L., (2014), “Accessibilità, usabilità e sicurezza nella didattica con le TIC” in I. Fratter, E. Jafrancesco, (a cura di), *Guida alla formazione del docente di lingue all’uso delle TIC. Le lingue straniere e l’italiano L2*, Aracne Editrice, Roma: 469-493.
- Pederzoli L. (2013), “Consumo culturale delle glottotecnologie e-learning e m-learning” in B. Baldi, E. Borello, M.C. Luise (a cura di), *Aspetti Comunicativi e Interculturali nell’insegnamento delle lingue. Cittadini europei dal nido all’università. Atti del convegno (Firenze, 14 marzo 2013)*, Edizioni dell’Orso, Alessandria: 221-243.
- Pederzoli L., (2012), “Comunicazione visiva e multimediale per gli eventi” in E. Borello (a cura di), *Pubblicità Istituzionale, Comunicazione multimediale e Creazione di Eventi*, Edizioni dell’Orso, Alessandria: 41-59.
- Pederzoli L., (2011a), “Apprendere tramite i mobile devices” in E. Borello, M. C. Luise (a cura di), *Gli italiani e le lingue straniere. Made in Italy, economia delle lingue e formazione*, UTET, Torino: 127-143.
- Pederzoli L., (2011b), “La Matrice DUMAS per la glottodidattica e-learning e m-learning”, in E. Borello, M. C. Luise (a cura di), *Gli italiani e le lingue straniere. Made in Italy, economia delle lingue e formazione*, UTET, Torino: 144-192.
- Pederzoli L., (2011c), “Mobile Learning per le lingue nella scuola primaria” in *Scuola e Lingue Moderne (SeLM)*, n. 4-5/2011, ELI, Recanati (MC), Dossier BLE, n. 18: I-VI.
- Pederzoli L., (2011d) “D.U.M.A.S. nella glottodidattica in Rete” in A.A. VV., *Glottodidattica giovane 2011. Saggi di 20 giovani studiosi italiani*, Guerra Edizioni, Perugia : 135-143.
- Perondi L., (2012), *Sinsemie. Scritture nello spazio*, Stampa Alternativa & Graffiti, Pavona (Roma).

- Polito M., (2011), *Le tecniche di studio. Come sottolineare, prendere appunti, creare schemi e mappe, archiviare*, Editori Riuniti University Press, Roma.
- Ranieri M., (2010 [2005]), *E-learning: modelli e strategie didattiche*, Erickson, Trento.
- Rosati L., (2007), *Architettura dell'informazione. Trovabilità: dagli oggetti quotidiani al Web*, Apogeo, Milano.
- Spaziani L., (2016), *DigitAbili. L'innovazione tecnologica come opportunità per superare l'handicap*, Franco Angeli, Milano.
- Spera M., (2002), *Abecedario del grafico. La progettazione tra creatività e scienza*, Gangemi Editore, Roma.
- Sweller J., (2010), "Cognitive Load Theory: Recent Theoretical Advances", in J. L. Plass, R. Moreno, R. Brünken (a cura di), *Cognitive Load Theory*, Cambridge University Press, New York: 29-47.
- Sweller J., (1988), "Cognitive Load during Problem Solving: Effects on Learning", in *Cognitive Science*, 12: 257-85.
- Titone R., (1976), *Psicodidattica*, La Scuola, Brescia.
- Tognozzi C., (2003), *Grafica, impaginazione, stampa. Manuale di tecniche grafiche e di progettazione*, Editrice San Marco, Ponteranica (Bergamo).
- Torresan P., Mazzotta C., (2012), "Task e multimedia", in F. Caon, G. Serragiotto (a cura di), *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, UTET, Torino: 155-167.
- Trentin G., (2014), "Instructional Design e Didattica in rete", in I. Fratter, E. Jafrancesco (a cura di) *Guida alla formazione del docente di lingue all'uso delle TIC*, Aracne Editrice, Roma: 57-81.
- Vedovelli M., (2008), "Nuove posizioni e nuove identità dell'italiano nel mercato planetario delle lingue" in E. Borello (a cura di), *Cultura e commercio tra passato e futuro. Atti del convegno Firenze, 17-18 ottobre 2007*, Graphic Sector Editore, Genova: 1-9.
- Wolf M., (2015 [2007]), *Proust e il Calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano.

### Riferimenti sitografici

- AA.VV. (a cura di), (2007), *Manuale di Formazione sul Diversity Management*, <http://www.apid.to.it/public/file/Diversity%20Management.pdf> (ultimo accesso 10/2017).
- AA.VV., (2010), *Guida agli ausili informatici. Dislessia. come utilizzare al meglio le nuove tecnologie con i Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, Centro Ricerche Anastasis (CRA), Bologna, <http://www.municipio9handicap.it/download/scuola/dislessia/dislessia%20materiali%20utili.pdf> (ultimo accesso 10/2017).
- AgID, s. d., *Linee guida di design per i servizi Web della Pubblica Amministrazione*, <https://design-italia.readthedocs.io/it/stable/index.html> (ultimo accesso 10/2017).
- Amicucci F., (04/11/2013), *Innovare la formazione. Il metodo Skilla*, [http://www.skilla.com/blog\\_dett.asp?id=21#.V\\_34TIXa2dM](http://www.skilla.com/blog_dett.asp?id=21#.V_34TIXa2dM) (ultimo accesso 10/2017).
- Balboni, P., (2015), "La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento", *EL.LE*, vol. 4, n. 1, <http://virgo.unive.it/ecf->

- workflow/upload\_pdf/ELLE\_4\_1\_2015\_001\_Balboni.pdf (ultimo accesso 10/2017).
- British Dyslexia Association (BDA), s. d., *Dyslexia Style Guide*, [http://www.bdadyslexia.org.uk/common/ckeditor/filemanager/userfiles/About\\_Us/policies/Dyslexia\\_Style\\_Guide.pdf](http://www.bdadyslexia.org.uk/common/ckeditor/filemanager/userfiles/About_Us/policies/Dyslexia_Style_Guide.pdf) (ultimo accesso 10/2017).
- Carta dei Valori, <http://www.italiano.rai.it/articoli/carta-dei-valori/20342/default.aspx> (ultimo accesso 10/2017).
- Celentin P., Luise M.C., (2014), “Formazione online dei docenti di lingue. Riflessioni e proposte per favorire l’interazione tra metodi e contenuti” in *EL.LE*, vol. 3, n. 2: 313-330. [http://virgo.unive.it/ecf-workflow/upload\\_pdf/EL.LE%203\\_2\\_2014\\_007\\_Luise.pdf](http://virgo.unive.it/ecf-workflow/upload_pdf/EL.LE%203_2_2014_007_Luise.pdf) (ultimo accesso 10/2017).
- Chiapedi N., (2009), *Modelli linguistici descrittivi e metodi glottodidattici*, ICoN Master (ICoN - Italian Culture on the Net), Pisa, (ultima revisione 20/10/2013), <http://www.masterdidattica.it/moduli/icon/Do0011/Do0011.pdf> (ultimo accesso 10/2017).
- Coppola D., (2016), “Apprendere le lingue nei mondi virtuali 3D”, *Educazione Linguistica. Language Education (EL.LE)*, Edizioni Ca’ Foscari, vol. 5, n. 3, <https://arpi.unipi.it/retrieve/handle/11568/795941/191767/Apprendere%20le%20lingue%20nei%20mondi%20virtuali.pdf> (ultimo accesso 10/2017).
- Cornero A., (2015) (a cura di), *Linee guida per i siti web delle PA. Vademecum*, Dipartimento della funzione pubblica, Formez PA, [http://www.funzionepubblica.gov.it/sites/funzionepubblica.gov.it/files/documenti/GLU/Protocollo\\_eGLU\\_2\\_1\\_19082015\\_DEF.pdf](http://www.funzionepubblica.gov.it/sites/funzionepubblica.gov.it/files/documenti/GLU/Protocollo_eGLU_2_1_19082015_DEF.pdf) (ultimo accesso 10/2017).
- Crestodina A., (mar. 2014) *Ideal Length Guidelines for Everything In Your Marketing* <https://www.orbitmedia.com/blog/ideal-blog-post-length/> (ultimo accesso 10/2017).
- D.M. 20 marzo 2013, *Allegato A. Criteri e metodi per la verifica tecnica e requisiti tecnici di accessibilità previsti dalla legge 9 gennaio 2004, n. 4*, <http://www.webaccessibile.org/wp-content/uploads/2013/09/nuovi-requisiti-legge-stanca.pdf> (ultimo accesso 10/2017).
- D.M. 12 luglio 2011, *Le Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dsa> (ultimo accesso 10/2017).
- Daloiso M., (2014) (a cura di), “Lingue straniere e disturbi specifici dell’apprendimento. Un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili”, *I Quaderni della Ricerca*, n. 13, Loescher, Torino [http://www.laricerca.loescher.it/quaderno\\_13/](http://www.laricerca.loescher.it/quaderno_13/) (ultimo accesso 10/2017).
- Daloiso M., (2011), “Le nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico. Per un’interpretazione glottodidattica della Legge 170/2010”, in *Scuole e lingue moderne (SELM)*, Loescher Editore, Torino, nn. 1-3, 4-5, [http://www.midossi.it/DSA/230111Daloiso\\_Dislessia.LS.Legge.170.pdf](http://www.midossi.it/DSA/230111Daloiso_Dislessia.LS.Legge.170.pdf) (ultimo accesso 10/2017).
- Di Sabato B., (2007), “La traduzione e l’apprendimento/insegnamento delle lingue”, *Studi di Glottodidattica*, 1: 47-57, <http://linguaitaliana-in-camerun.e-monsite.com/medias/files/la-traduzione-e-l-apprendimento-insegnamento-delle-lingue-di-sabato-bruna-stud-di-glott-2007-1.pdf> (ultimo accesso 10/2017).
- Donfrancesco I., Patota G., (2014), “1954-2014. L’italiano tra scuola e televisione”, *I Quaderni della ricerca* n. 09, Loescher Editore, Torino,

- [http://www.loesch.it/dettagliocatalogo/O\\_31512/zeronove-unonovecinquequattro--duezerounoquattroL-italiano-tra-scuola-e-televisione](http://www.loesch.it/dettagliocatalogo/O_31512/zeronove-unonovecinquequattro--duezerounoquattroL-italiano-tra-scuola-e-televisione) (ultimo accesso 10/2017).
- DPR, (D. Lgs. 394/1999), *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, a norma dell'articolo 1, comma 6, del D. Lgs. 25 luglio 1998, n. 286*, <http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:presidenza.repubblica:decreto.del.presidente.della.repubblica:1999-08-31;394!vig=> (ultimo accesso 10/2017).
- DPR, (D. Lgs. 286/1998), *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*, <http://www.normattiva.it/atto/caricaDettaglioAtto?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1998-08-18&atto.codiceRedazionale=098G0348&currentPage=1> (ultimo accesso 10/2017).
- EC, (2012), *Implementation Checklist for Diversity Management. Support for voluntary initiatives promoting diversity management at the workplace across the EU*, [http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/checklist\\_diversitymanagement\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/checklist_diversitymanagement_en.pdf) (ultimo accesso 10/2017).
- EC, (2012), "European and their languages", in *Special Eurobarometer 386 / Wave EB77.1 Special Eurobarometer*, [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf) (ultimo accesso 10/2017).
- EC, (2006), "Europeans and their Languages", in *Special Eurobarometer 243 / Wave 64.3 – TNS Opinion & Social*, [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf) (ultimo accesso 10/2017).
- Eurisko Media Monitor, (2011), *La multimedialità in Italia*, [http://www.primaonline.it/wp-content/plugins/Flutter/files\\_flutter/1341325197EMMseminario2012\\_28giugno\\_da\\_distribuireok.pdf](http://www.primaonline.it/wp-content/plugins/Flutter/files_flutter/1341325197EMMseminario2012_28giugno_da_distribuireok.pdf) (ultimo accesso 10/2017).
- ISO 9241-11:1998, "Ergonomic requirements for office work with visual display terminals (VDTs)", Part 11, in *Guidance on usability*, <https://www.iso.org/standard/16883.html> (ultimo accesso 10/2017).
- Kelly M., Grenfell M., (2004), *Profilo Europeo per la formazione dei docenti di lingue*, <http://www.istruzioneveneto.it/uploads2/File/profiloeuropeonste.pdf> (ultimo accesso 10/2017).
- L. 170/2010, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, G.U. n. 244, [http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/34ca798c-2cac-4a6f-b360-13443c2ad456/legge170\\_10.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/34ca798c-2cac-4a6f-b360-13443c2ad456/legge170_10.pdf) (ultimo accesso 07/2017).
- L. 9 gennaio 2004 n. 4, *Disposizioni per favorire l'accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici*, G.U. n. 13 del 17 gennaio 2004, <http://www.camera.it/parlam/leggi/04004l.htm> (ultimo accesso 10/2017).
- Lo Duca G., (2007), "Quante e quali parole nell'insegnamento dell'italiano L2? Riflessioni in margine alla costruzione di un Sillabo" in E. Pistolesi (a cura di), *Lingua, scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia, Trieste: 135-150, <http://www.gramsci-fvg.it/public/File/AttiLiScSo/loDuca.pdf> (ultimo accesso 10/2017).

- Lo Presti G., (feb. 2016), *Un font modificabile per Dislessia – PickEditor*, <https://gianlucalopresti.net/2016/02/02/un-font-modificabile-per-dislessia-pickeditor/> (ultimo accesso 10/2017).
- MAECI, *Libro bianco degli Stati Generali della Lingua Italiana nel mondo*, Firenze, 17-18 ottobre 2016, <https://www.linguaitaliana.esteri.it/novita/documenti/48/dettaglio.do> (ultimo accesso 10/2017).
- Melero Rodríguez C., (2012a), “Dislessia evolutiva. Un quadro neurolinguistico, psicologico e mezzi compensativi informatici”, in *Educazione Linguistica. Language Education (EL.LE)*, vol. 1, n. 1, [https://www.researchgate.net/publication/308782588\\_Dislessia\\_evolutiva](https://www.researchgate.net/publication/308782588_Dislessia_evolutiva) (ultimo accesso 10/2017).
- Melero Rodríguez C., (2012b), “Mezzi informatici per l’accessibilità glottodidattica. Riferimenti teorici e proposte di applicazione” in *Educazione Linguistica. Language Education (EL.LE)*, vol. 1, n. 3, [https://www.researchgate.net/profile/Carlos\\_Melero\\_Rodriguez/publication/308782592\\_Mezzi\\_informatici\\_per\\_l'accessibilita\\_glottodidattica/links/582d7c7408ae102f072cdee1.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Melero_Rodriguez/publication/308782592_Mezzi_informatici_per_l'accessibilita_glottodidattica/links/582d7c7408ae102f072cdee1.pdf) (ultimo accesso 10/2017).
- MI, (DPR 179/2011), *Accordo di Integrazione*, <http://www.libertaciviliimmigrazione.dlci.interno.gov.it/it/accordo-dintegrazione> (ultimo accesso 10/2017).
- MI, (D.M. 4 giugno 2010), *Modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana, previsto dall'articolo 9 del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286, introdotto dall'articolo 1, comma 22, lettera i) della legge n. 94/2009*, [http://www1.interno.gov.it/mininterno/site/it/sezioni/servizi/old\\_servizi/legislazione/immigrazione/0954\\_2010\\_06\\_16\\_DM\\_04062010.html](http://www1.interno.gov.it/mininterno/site/it/sezioni/servizi/old_servizi/legislazione/immigrazione/0954_2010_06_16_DM_04062010.html) (ultimo accesso 10/2017).
- Micheletta S., Emili E. A., (2013), “Dislessia e tecnologie: quali evidenze di efficacia?”, in *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, [S.l.], vol. 13, n. 4: 15-29, <http://dx.doi.org/10.13128/formare-14226> (ultimo accesso 10/2017).
- MIUR, (DM 781/2013), *Definizione delle caratteristiche tecniche e tecnologiche dei libri di testo e i tetti di spesa per la scuola primaria, la secondaria di primo grado e la secondaria di secondo grado*, [http://www.istruzione.it/allegati/decreto\\_libri\\_digitali.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/decreto_libri_digitali.pdf) (ultimo accesso: 10/2017).
- MIUR, (07/08/2012), *Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana*, [http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/697c2201-a3e9-4584-b796-ce8b943bbab7/ministero\\_interno\\_miur.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/697c2201-a3e9-4584-b796-ce8b943bbab7/ministero_interno_miur.pdf) (ultimo accesso 10/2017).
- MIUR, *Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione, di cui all'articolo 3 del DPR 179/2011*, [http://www.educational.rai.it/materiali/pdf\\_articoli/22221.pdf](http://www.educational.rai.it/materiali/pdf_articoli/22221.pdf) (ultimo accesso 10/2017).
- MIUR, *Vademecum (ai sensi della nota n 8571 del 16 Dicembre 2010 del Ministero dell'interno). Indicazioni tecnico-operative per la definizione dei contenuti delle prove che compongono il test, criteri di assegnazione del punteggio e durata del test*, <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/d6686cab-4f36-4c32-acb3-97f2090ead92/vademecum.pdf> (ultimo accesso 10/2017).

- MIUR, *Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana. Indicazioni per l'articolazione dei livelli A1 e A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue in competenze, conoscenze e abilità*, [http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/3b5d54f5-4092-40d2-9685-f31f97ee41fe/linee\\_guida.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/3b5d54f5-4092-40d2-9685-f31f97ee41fe/linee_guida.pdf) (ultimo accesso 10/2017).
- Nielsen J., (sett. 1998), *Microcontent: How to Write Headlines, Page Titles, and Subject Lines*, <http://www.useit.com/alertbox/980906.html> (ultimo accesso 10/2017).
- Peccianti M. C., (apr. 2016), *Più facile: percorsi di didattica inclusiva*, Giunti Scuola, T.V.P. editori, <https://youtu.be/TnQfS2RcuNI> (ultimo accesso 10/2017).
- Pederzoli L., (10/04/2017), *Il coinvolgimento dello studente nell'apprendimento online*, <https://openbadges.it/topic/295/intervista-laura-pederzoli-il-coinvolgimento-dello-studente-nell-apprendimento> (ultimo accesso 10/2017).
- Pederzoli L., (06/12/2016), *Quanto ne sai di M-Learning?*, <http://www.elearningspecialist.it/quanto-ne-sai-m-learning/> (ultimo accesso 10/2017).
- Pederzoli L., (09/03/2016), *Flipping the class: perchè capovolgere la classe è così importante*, webinar goFLUENT, Milano, <https://vimeo.com/158476550> (ultimo accesso 10/2017).
- Pederzoli L., (2012), *Regolamento d'uso del Marchio collettivo Matrice DUMAS come certificazione Matrice DUMAS della comunicabilità, progettazione e gestione dei corsi e-learning e m-learning per l'insegnamento e l'apprendimento di lingue e linguaggi*, [http://www.matricedumas.eu/Regolamento\\_Matrice\\_Dumas.pdf](http://www.matricedumas.eu/Regolamento_Matrice_Dumas.pdf) (ultimo accesso 10/2017).
- Perondi L., Romei L., (lug. 2013), *DSA: performance di lettura e font*, Pearson iS, <http://is.pearson.it/dsa/dsa-performance-di-lettura-e-font-alcune-proposte/> (ultimo accesso 10/2017).
- Perondi L., Romei L., (ott. 2010), *Le forme di scrittura «penalizzate» dalla stampa risorgeranno sui tablet, Il Sole 24 Ore*, <http://www.ilsole24ore.com/art/tecnologie/2010-11-16/letture-recuperare-164729.shtml?uuid=AY39BBkC> (ultimo accesso 10/2017).
- Rosati L., (mag. 2011), *Sinsemia: la scrittura in formato paesaggio*, <http://lucarosati.it/blog/sinsemia> (ultimo accesso 10/2017).
- ShinyStat, (2012), *Video Analytics*, <http://www.shinystat.com/it/videoanalytics.html> (ultimo accesso: 12/2014).
- Swan, M., (January 1985a), "A critical look at the communicative approach 1" in *ELTJournal*, vol. 39, n. 1: 2–12, <https://doi.org/10.1093/elt/39.1.2> (ultimo accesso 10/2017).
- Swan, M., (January 1985b), "A critical look at the communicative approach 2" in *ELTJournal*, vol. 39, n. 2: 77–87, <https://doi.org/10.1093/elt/39.2.76> (ultimo accesso 10/2017).
- W3C, (2008), *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0. W3C Recommendation 11 December 2008*, <http://www.w3.org/TR/WCAG20/> (ultimo accesso 10/2017).
- Zappa L., (Novembre 2014), "Social Learning: innovare la formazione in banca tramite strumenti social" in *Azienda Banca*, n. 197: 68-69, [http://www.reply.com/it/notizie/rassegna-stampa/Shared%20Documents/141125\\_Azienda\\_Banca\\_Social\\_Learning.pdf](http://www.reply.com/it/notizie/rassegna-stampa/Shared%20Documents/141125_Azienda_Banca_Social_Learning.pdf) (ultimo accesso: 10/2017).