

I TESTI NEOMEDIALI E LE TECNOLOGIE DELL'INFORMAZIONE E DELLA COMUNICAZIONE NELLA DIDATTICA DELL'ITALIANO L2/LS. POTENZIALITÀ E SFIDE

Massimo Prada¹

Longum iter est per praecepta, breve et efficax per exempla².

1. PREMESSA

In queste pagine si propongono alcune riflessioni sull'uso dei testi massmediali e neomediali e, più in generale, delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) nella didattica dell'italiano, specie come lingua seconda (L2) e lingua straniera (LS) alla luce delle evoluzioni recenti nella struttura e nella diffusione dei media di massa (giornali e riviste, radio, cinema, produzione televisiva e radiofonica...), dei media sociali (Facebook, X³, Instagram, TikTok, Pinterest...) e delle istanze di intelligenza artificiale accessibili al grande pubblico (ChatGPT, Bing).

Il contenuto è suddiviso in due parti: la prima contiene qualche considerazione in merito all'organizzazione delle attività formative proposte nella seconda; e quest'ultima si sofferma in maniera specifica sulle TIC, sulle possibilità didattiche che offrono, sui testi con cui rendono possibile lavorare, avanzando alcune proposte applicative e offrendo anche qualche indicazione bibliografica per l'approfondimento.

La prima parte prende il via, dunque, dal noto per inquadrare e giustificare dal punto di vista della teoria e della prassi di insegnamento ciò che si propone nella seconda: muove, cioè, da conoscenze consolidate, sicché chi ha già una formazione glottodidattica può saltare direttamente al paragrafo 3. Le attività di cui si discorre in quella sezione del documento costituiscono invece l'elemento nuovo, il cuore del discorso e presentano una curvatura applicativa che vorrebbe presentare alcune attività da sperimentare, verificare, modificare in classe.

Valga, a questo proposito, un avvertimento: gli esercizi e i compiti che si presentano negli ultimi paragrafi sono pensati in primo luogo per discenti alloglotto o con *background* alloglotto non giovanissimi, in specie per studenti che operano in un contesto misto, in cui cioè, l'acquisizione avviene in parte spontaneamente, per immersione in ambiente italofono, in parte grazie alla guida dal docente (è il caso, ad esempio, di apprendenti di italiano L2 nel contesto di istituti di formazione scolastica di secondo grado o di studenti di scambio in ambito universitario; alcune possono essere usate in qualche caso anche con studenti anagraficamente più maturi).

L'approccio – vale a dire il quadro di tipo teorico che soggiace alle proposte e alle attività formative che seguono – è eclettico: fa riferimento agli approcci comunicativi e funzionali/azionali e ha un orientamento costruttivistico moderato, che non ignora, dunque, ciò che alla glottodidattica è giunto dagli studi cognitivistici e dalle teorie dell'acquisizione linguistica elaborate nell'ultimo scorcio del Novecento. In sostanza, in queste pagine si parte dall'idea che l'acquisizione linguistica sia mediata dal contesto

¹ Università degli Studi di Milano.

² Seneca, *Epistulae ad Lucilium*, VI, 5.

³ Una volta *Twitter*.

sociale in cui si realizza e che sia funzionale ad agirvi (approccio comunicativo e funzionale); ci si basa sul convincimento che il discente operi attivamente nell'elaborazione delle informazioni linguistiche che gli giungono dagli ambienti in cui vive (e quindi anche dall'ambiente formativo) per giungere alla costruzione della propria conoscenza (socio-costruttivismo); e si considera al contempo che l'acquisizione della L2 avviene secondo meccanismi dettati dalla mente-cervello dell'apprendente (predisposto all'acquisizione linguistica, come sottolineano teorie cognitive come quelle su cui si fonda per esempio il generativismo) e procede seguendo priorità e ritmi in parte predeterminati e prevedibili (lo mostrano molti studi di linguistica acquisizionale, almeno in relazione ad alcuni fenomeni).

Da queste convinzioni teoriche discendono poi alcuni criteri quasi naturali in relazione al *modus operandi* didattico (cioè al metodo), che possono riassumersi nei punti che seguono:

- le attività proposte al discente dovrebbero rispondere ai suoi bisogni formativi, consentendogli di sviluppare competenze utili a operare nel suo mondo (rendendolo, per esempio, capace di comprendere testi scritti, parlati e modalmente complessi; di produrli; di interagire con altre persone mediante i testi in transazioni orali, scritte e usando servizi telematici digitali e di mediarne l'uso).
- L'ambiente di lavoro dovrebbe essere motivante e stimolante e le attività didattiche dovrebbero incentrarsi su testi che riflettono usi autentici della lingua e mirare a potenziare il processo naturale di acquisizione attraverso la creazione di situazioni comunicative credibili collegate a operazioni interazionali realistiche.
- Le unità formative dovrebbero articolarsi in più fasi, cioè:
 1. una fase di motivazione e inquadramento dei temi che saranno affrontati;
 2. una fase di incontro con uno o più testi, di loro analisi e di sintesi di ciò che è possibile trarne;
 3. una fase di focalizzazione delle forme oggetto di studio e di riflessione esplicita sui temi oggetti di apprendimento;
 4. una fase di consolidamento degli apprendimenti e di riuso guidato e libero delle forme e delle strutture oggetto di insegnamento;
 5. una fase di valutazione dei risultati di apprendimento e di acquisizione;
 6. (eventualmente) una fase di approfondimento ed espansione in direzione interculturale e interlinguistica.
- Le unità formative dovrebbero sfruttare in maniera oculata le tecniche didattiche disponibili e il docente dovrebbe proporre gli esercizi e le attività più adatte al contesto didattico: si può per esempio ricorrere a sessioni di discussione comune o di *brainstorming* nella fase di inquadramento/motivazione; ai *cloze* o alle domande a risposta multipla nella fase di incontro con il testo; alle domande di elicitazione, alle sottolineature o alla compilazione di tabelle in quella di focalizzazione; alla compilazione guidata di tabelle nella fase di sintesi; ai *pattern drill*, alla traduzione e agli esercizi di trasformazione nella fase di consolidamento; alla produzione via via più autonoma di brevi testi scritti o parlati o alla drammatizzazione nella fase di riuso; alla discussione nelle sequenze di approfondimento; le possibilità sono dunque moltissime: importa che si sappia variare in modo ragionevole, cioè metodologicamente giustificato, per non ingenerare sazietà.

Si deve osservare che la fase di focalizzazione delle forme che si è citata al punto 3) della lista precedente si rivela particolarmente utile quando ci si debbano affrontare aspetti poco salienti⁴ della struttura della lingua (si pensi, per l'italiano, all'uso dei pronomi atoni

⁴ Duso, 2023.

o a quello dei partecipi) o fenomeni intrinsecamente complessi per il convergere di molte determinanti (si pensi all'uso dei tempi del passato, su cui incidono fattori relativi al tempo, all'aspetto, alla tipologia testuale, agli usi regionali, ma anche ad alcuni fatti pragmatici culturalmente determinati). La guida del docente è poi importante, come si vedrà, soprattutto quando si impieghino nell'insegnamento testi attenti ai media di massa, in particolare a quelli telematici: se li si utilizza, ci si dovrà attendere che almeno in alcuni siano presenti forme marcate, che solo il docente avrà la capacità di far notare e di descrivere con accuratezza in relazione all'uso della collettività.

2. ORGANIZZARE LE ATTIVITÀ FORMATIVE

Poste le premesse necessarie a inquadrare il contenuto di questo testo, si tornerà in primo luogo brevemente, come si è scritto, su alcune questioni glottodidattiche da tenere in considerazione quando si organizza qualunque attività formativa; si discuterà in particolare dei livelli di formazione dei discenti, dei loro bisogni comunicativi e dei loro interessi, delle competenze che possono essere fatte oggetto di insegnamento/apprendimento, dell'uso di testi "autentici" (e del concetto di testo "autentico"), della variazione linguistica, della scelta dei contenuti e dell'articolazione delle unità formative.

2.1. I livelli di formazione dei discenti

Si è scritto nella *Premessa* che l'utente primario delle attività che si proporranno è un discente maturo; si è voluto precisarlo perché tutti gli approcci e tutti i metodi glottodidattici moderni indicano come fondamentale per la configurazione di una struttura di formazione⁵ l'attenzione per i livelli di formazione dei discenti. Quando si insegna a studenti molto giovani (come i bambini e i ragazzi del primo ciclo della scuola dell'obbligo), per esempio, non si può contare su una solida competenza metalinguistica o su alti livelli di consapevolezza generale, né sull'esistenza di forti obiettivi interni che li spingano all'apprendimento e che facilitino l'acquisizione; l'una e l'altra cosa sono invece probabilmente presenti in studenti più avanzati (come i ragazzi del secondo ciclo, gli studenti universitari, gli studenti inseriti in programmi di scambio, professionisti come i cantanti d'opera o i dipendenti di multinazionali). Questi discenti, anzi, manifestano talora precise attese formative (ad esempio, possono richiedere che il docente offra loro descrizioni formali della lingua, se sono abituati a una didattica prescrittiva o deduttiva; possono sentirsi a disagio con attività ludiche, se sono adulti; o possono percepire come limitativo un insegnamento puramente comunicativo, se hanno un livello avanzato). Lo si è precisato anche perché molte tra le attività che si propongono in questo articolo richiedono un discreto livello di competenza metalinguistica (indicativamente: quella garantita dal raggiungimento del livello intermedio, B1, o intermedio avanzato, B2, del QCER)⁶, che siano motivati a svolgere parte del lavoro formativo in autonomia, che

⁵ Gli studiosi chiamano queste strutture in modo diverso: oltre che con l'espressione storicamente più rappresentata di *unità didattica* (Freddi, 1994), anche *unità di apprendimento* (Balboni, 2002) o *di acquisizione* (Balboni, 2012), o *di lavoro* (Diadori, 2009).

⁶ Il QCER (*Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*), edito nel 2001, è disponibile nella versione digitale in lingua inglese all'indirizzo <https://rm.coe.int/1680459f97>; il *Companion Volume* (CV), che lo ha aggiornato nel 2020, all'indirizzo: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>; i riferimenti alle traduzioni del QCER si leggono nel documento all'indirizzo:

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806d8893>; i rinvii alle traduzioni del QCER-CV sono nella pagina di accesso del documento; la versione

sappiano utilizzare strumenti tecnici abbastanza comuni, ma non necessariamente di uso quotidiano, o che vogliano apprendere a farlo.

2.2. *I bisogni comunicativi e le altre variabili formative*

Nella *Premessa*, oltre che ai livelli di formazione degli studenti, si è fatto cenno anche ai loro bisogni formativi; pure in questo caso, teoria e pratica glottodidattiche hanno dimostrato che è indispensabile tenerli in considerazione quando si progetta una struttura di apprendimento, perché conoscerli rende possibile individuare con chiarezza le competenze da sviluppare, il metodo da adottare, le attività da proporre. A questo fine, in realtà, oltre ai bisogni dei discenti è necessario valutare anche altre variabili, tra le quali si ricordano:

- il contesto in cui si svolge l'attività formativa (l'aula di una scuola media o quella di un'università; le strutture di un CPIA o il laboratorio allestito per una multinazionale...);
- le attese formative dei discenti (che, come si è scritto, possono aspettarsi l'intervento esplicitamente direttivo dell'insegnante; o essere disponibili a un impegno minimo, strettamente funzionale a rendere possibile l'interazione di base con le persone con cui lavorano...);
- le competenze da acquisire (riuscire a seguire le lezioni nella scuola dell'obbligo o in università; saper leggere testi scritti di tipo tecnico; essere in grado di interagire con gli uffici pubblici e il proprio datore di lavoro o con le persone che si incontrano in un viaggio turistico...);
- il livello da raggiungere.

Sarà poi necessario decidere, anche tenendo presenti bisogni, ambiente e attese formative dei discenti, quali siano i nuclei tematici attorno ai quali sviluppare le attività formative (per molti studenti stranieri di scambio, per esempio, potrebbero essere l'italiano dell'arte, quello del cinema, della moda, della cucina; per cantanti d'opera quello della musica, del bel canto e, in parte, quello della tradizione letteraria...).

Sapere che uno studente ha bisogno di usare la lingua italiana come strumento di apprendimento in un contesto scolastico; che crede che un corso di lingua che includa una esplicita componente di descrizione formale del codice lo guiderà verso il raggiungimento di un livello linguistico superiore; che è interessato all'architettura moderna e contemporanea, insomma, consentirà al docente di organizzare per lui attività didattiche funzionali e stimolanti.

2.3. *Competenze oggetto di attività formativa e syllabi*

Si è scritto poi, nella *Premessa* e nei paragrafi precedenti, anche di competenze da far maturare (e, si aggiunge ora, di conoscenze da far acquisire): il consolidamento delle prime e l'acquisto delle seconde è grandemente facilitato dalla stesura di un *syllabus*, ovvero di un elenco ordinato di contenuti intorno ai quali organizzare le attività formative. Alcuni studiosi optano per sillabi processuali, cioè organizzati sulla base delle richieste dei discenti, esplorate preliminarmente attraverso una raccolta di dati; considerazioni glottodidattiche generali, però, sembrano suggerire che di norma sia meglio optare per un

sillabo formale, vale a dire per uno configurato dai docenti tenendo conto della propria esperienza. Si dovranno in ogni caso prevedere contenuti per le quattro aree competenziali fondamentali: quella pragmatico-comunicativa, quella sociolinguistica, quella testuale e quella linguistica le quali, peraltro, non necessariamente evolveranno in maniera parallela.

2.4. *I testi “autentici” e l’“uso reale” della lingua: le risorse massmediali e neomediali*

Nelle pagine precedenti si è sostenuto che i discenti di un corso di italiano L2/LS dovrebbero poter sviluppare competenze utili a operare nella società: ciò richiede, evidentemente, che la loro preparazione linguistica sia accompagnata dalla loro formazione culturale. E dal momento che l’agire sociale è in parte significativa un operare linguistico-testuale, e che le culture si manifestano anche attraverso testi di varia natura, la scelta di quelli che si sottopongono ai discenti – di quelli che si fanno loro leggere, sentire e vedere; di quelli con cui li si fa lavorare e di quelli che si fanno loro produrre – ha importanza formativa fondamentale.

Proprio per favorire la spendibilità sociale delle competenze e delle conoscenze acquisite, la maggior parte dei metodi glottodidattici insiste, in effetti, sull’uso di testi “autentici”, utilizzando un termine che avrebbe bisogno di qualche qualificazione, ma che certamente individua un paradigma, o quantomeno, ne esclude almeno due: quello grammaticale-traduttivo e quelli a sfondo comportamentale. Per testo “autentico”, infatti, si intende in prima battuta un testo prodotto da parlanti o scriventi nativi per nativi in circostanze comunicative non artificiali: non dunque, per esempio, documenti creati o semplificati ad uso didattico, o una lista di frasi dalla dubbia credibilità creata appositamente per mostrare come si applichi una regola⁷.

Sempre più spesso, i docenti cercano testi che abbiano queste caratteristiche negli ambienti massmediali e neomediali, e vi sono buone ragioni perché sia così. I testi massmediali e neomediali, infatti, sono in genere già ampiamente rappresentati nell’esperienza della maggior parte dei discenti, che hanno anche, di norma, adeguate competenze nel loro impiego e che trovano di solito il loro uso motivante. Sono poi caratterizzati da grande accessibilità ed estrema varietà: rientrano nella categoria, infatti, i testi diffusi dalla radio e dalla televisione; quelli delle programmazioni cinematografiche, oggi sempre più spesso pensate per canali telematici; quelli dei giornali, delle riviste e dei fumetti, ormai pressoché sempre anche digitalizzati; quelli pubblicitari, decisamente ubiquitari, e quelli delle scritture letterarie. Tutti si trovano facilmente nel web, realtà paradigmaticamente convergenziale (tale da garantire, cioè, la confluenza in un unico ambiente di più testi un tempo distinti dal punto di vista mediale; appunto: radio, televisione, fumetti...), che ospita, naturalmente, anche tipi specificamente neomediali (per esempio i *podcast* o gli ambienti sociali come Facebook o Instagram).

Inoltre, i testi massmediali e soprattutto quelli neomediali, talora perché realizzati senza filtri linguistici in ambienti non professionali, talora per una scelta espressiva, consentono di esporre l’apprendente a varietà marcate, marginali, innovative dell’italiano: in rete sono documentate infatti, insieme alle forme istituzionali della lingua, quelle tendenziali e, insieme a modelli tipi testuali ampiamente consolidati, quelli fluidi e ancora in via di definizione degli universi “sociali” e delle piattaforme e dei servizi emergenti, che consentono ai discenti di cogliere, se opportunamente guidati, tendenze culturali e mode linguistiche, alcune di queste peraltro costruite a tavolino e frutto in parte di dinamiche commerciali.

⁷ Ai livelli più bassi della competenza, tuttavia, il ricorso a testi variamente didattizzati (scorciati, semplificati, fatti ad arte) è da considerare pressoché inevitabile.

Un'altra caratteristica che favorisce l'uso dei testi neomediali e massmediali è la loro ricchezza modale, che ne fa prodotti comunicativamente naturali: film, audiovisivi, pagine web 2.0 e oltre, infatti, mobilitano più risorse semiotiche diverse contemporaneamente (la lingua parlata, quella scritta, le immagini, la musica, l'inquadratura o le risorse tipografiche...), così come accade nella maggior parte delle interazioni naturali, che implicano pressoché sempre il ricorso a più modi e a più codici⁸.

Per di più, i testi neomediali, più di altri e in modo caratterizzante, appaiono collocati in un universo testuale di dimensioni se non infinite, almeno largamente indefinite: un *testoverso* e *semioverso* che rendono possibili anche ai discenti, in autonomia, esplorazioni e approfondimenti profittevoli, facilitando la ripetizione variata di ogni esperienza di lettura e di scrittura.

Infine, le loro caratteristiche tecniche e l'ampia disponibilità di strumenti software e hardware gratuiti o accessibili a costo molto basso rendono i testi massmediali e soprattutto quelli neomediali particolarmente adatti, come si vedrà, alle attività di mediazione e di transmedializzazione, attività sulla cui importanza nell'educazione linguistica insiste recentemente anche il QCER-CV.

2.5. *La variazione linguistica*

In un corso di lingue che non sia orientato alla sola comprensione di testi scritti di livello accademico o pre-accademico, e che quindi non voglia rispondere solo al *bon usage* delle didattiche classicistiche o puristiche e normative, aprendosi invece all'uso reale della lingua cui si è fatto cenno nel paragrafo precedente, non si può ignorare la variabilità sociolinguistica, né, di fatto, come si è già sostenuto, l'uso di testi "autentici" specie neomediali lo consente. Gli studenti che, in Italia, guardino la televisione, vedano qualche film, ascoltino i telegiornali (soprattutto quelli regionali), o apprezzino la musica pop incontreranno sicuramente qualche elemento linguisticamente marcato dal punto di vista delle circostanze d'uso, connotato socialmente o colorito regionalmente.

Va da sé che la varietà neutra (o minimamente marcata) della lingua nazionale (che può essere considerata coincidente con quella ormai comunemente chiamata *dell'uso medio* e che trova documentata in vari contesti in cui si usa il parlato e in altri, ancora più numerosi, in cui si impiega lo scritto) è da utilizzare sempre, nella didattica dell'italiano L2/LS, come modello di riferimento almeno sino al livello B1. Dal momento, tuttavia, che in Italia, la variazione diatopica è pressoché ineliminabile ad alcuni livelli del sistema (soprattutto a quello fonetico e prosodico; in una parte più residuale anche a quello lessicale); che la varianza diafasica è del tutto fisiologica; e che il differenziale socioculturale ha manifestazioni anche linguistiche, risulterà senz'altro utile fare rilevare l'esistenza di varietà marcate anche agli studenti che hanno livelli bassi di competenza e descriverne esplicitamente almeno alcune caratteristiche ai discenti più avanzati.

2.6. *L'articolazione delle unità formative*

Per chiudere questa sezione teorico-metodologica, ci si concentrerà, in questo e nei prossimi paragrafi, sulla struttura delle unità formative; esiste ormai una letteratura importante sul tema, e sarà quindi necessario fornire solo alcune indicazioni generali.

⁸ Si pensi a ciò che accade nel dialogo spontaneo: vi sono in gioco, come operatori semiotici, parole, sguardi, gesti, toni di voce, silenzi, espressioni facciali e il senso che se ne trae dipende dall'interazione di tutti.

Si è già scritto nella *Premessa* che un'unità formativa (UF) dovrebbe essere articolata in più fasi, che hanno una precisa funzione glottodidattica e nei quali si possono proporre attività ed esercizi diversi⁹: la prima, che apre l'UF, dovrebbe motivare gli studenti e permettere l'inquadramento dei temi affrontati, come si è visto. Tecniche didattiche diffusamente impiegate in questa fase sono il *brainstorming* cooperativo e la discussione in classe, se è utile, guidata da domande di elicitazione poste dal docente.

La seconda fase è quella dell'incontro con i testi (scritti, parlati, multimodali): il docente dovrebbe presentarli, guidare gli studenti nell'analisi dei contenuti e delle forme salienti, agevolando dapprima la comprensione generale, specie nel caso di studenti principianti e del primo livello intermedio, e soffermandosi poi nell'analisi delle strutture comunicative e delle forme linguistiche. Tecniche didattiche spesso impiegate in questo stadio sono gli abbinamenti, le domande vero/falso o a scelta multipla, i *cloze* mirati, la sottolineatura di forme, il riempimento di tabelle o, con studenti di livello più avanzato, il riassunto o la riscrittura.

La terza fase è quella della sintesi e della riflessione, che dovrebbero favorire l'interiorizzazione e la fissazione dei contenuti; in questo stadio si fa spesso ricorso dapprima, ancora una volta, a tecniche applicative quali le trasformazioni, i *cloze* e i questionari o i giochi linguistici, e poi ad altre produttive, che presuppongono nel discente un grado maggiore di autonomia, come le interviste (eventualmente guidate), la drammatizzazione, la parafrasi, la transcodifica e transmodalizzazione.

La quarta fase, infine, è quella della verifica degli apprendimenti: a questo fine possono essere utilizzate tutte le tecniche già impiegate negli stadi precedenti.

Un'unità didattica organizzata in questo modo ha il vantaggio di presentare quelle che la letteratura scientifica di taglio neurolinguistico ha chiamato *direzionalità* e *bimodalità* (si passa da una visione olistica – d'insieme – e analogica a una analitica – per parti discrete e strutturate – e logica e, dunque, si mobilitano, nella sequenza che parrebbe condivisa anche da altre operazioni di apprendimento, prima l'emisfero destro, poi il sinistro)¹⁰ e un orientamento gestaltico (si perviene all'analisi di un fenomeno partendo da uno sguardo complessivo ma teso a riconoscervi strutture e formanti già noti).

Quanto alla durata delle unità formative, è invalsa la pratica – fondata sui risultati di ricerche che si sono condotte a partire dagli anni '70 del secolo scorso¹¹ – di fare durare un'unità didattica 8 ore: si tratta però solo di una prassi, appunto, che ammette sicuramente riduzioni o ampliamenti in relazione all'argomento, agli obiettivi formativi, al contesto didattico, al livello degli apprendenti.

3. IMPIEGARE LE RISORSE DEI MEDIA DI MASSA E DELLE TIC NELLA DIDATTICA DELL'ITALIANO L2/LS

Si è fatto cenno, nei paragrafi precedenti, all'accessibilità e alla varietà delle risorse offerte dai media di massa e, soprattutto, di quelle presenti in rete, e si è detto che il loro

⁹ Si distingue di solito l'attività dall'esercizio perché la prima implica lo svolgimento di operazioni in maniera almeno a qualche titolo originali per il raggiungimento di un obiettivo, mentre il secondo ha carattere puramente applicativo.

¹⁰ È noto che i due concetti sono stati impiegati in un contesto esplicitamente glottodidattico da Stephen Krashen, che ha formulato un'influente *Second Language Acquisition Theory*, e a cui si devono anche quelli, molto noti, di *filtro affettivo*, di *input comprensibile* e di *monitor linguistico*. Sulla base della teoria, Krashen ha anche elaborato, con i suoi collaboratori, un metodo glottodidattico noto come *Natural Approach*: Krashen (1981, 1985).

¹¹ Il modello dell'unità didattica articolata in un numero di ore che varia da 4 a 8 ore è stato proposto da Giovanni Freddi nelle monografie del 1970, 1994 e 1999 e poi rielaborato e approfondito da Marcel Danesi (1988a e b) e da Paolo Balboni (1994, 2002).

uso è sempre più frequente nella didattica delle lingue. Nei paragrafi che seguono, si cercherà di spiegare per quale ragione i testi massmediali e neomediali e gli strumenti offerti dall'informatica e dalla telematica possano rivelarsi utili dal punto di vista glottodidattico e in che modo si possano impiegare all'interno di un'unità di formazione.

3.1. *I vantaggi dell'uso delle TIC e dei testi mass/neomediali nella didattica dell'italiano L2/LS*

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, dunque, e i testi che consentono di reperire, usare e produrre possono essere molto utili nella didattica delle lingue per le ragioni che seguono, in parte peraltro già accennate in precedenza:

1. offrono un valore aggiunto dal punto di vista motivazionale, soprattutto nel caso di discenti relativamente giovani;
2. consentono ai docenti di lavorare facilmente con materiali discreti e reimpiegabili; tali materiali didattici (i cosiddetti *learning objects*) si possono trovare anche già confezionati in vari depositi in linea e possono essere adattati a qualunque percorso formativo;
3. rendono spesso più facile l'implementazione delle tecniche di insegnamento/apprendimento: è molto o abbastanza agevole, per esempio, usando tablet o PC e sfruttando siti e applicazioni in molti casi gratuite, progettare e realizzare un test a risposta multipla, fare produrre un fumetto, generare un cruciverba e fare registrare un audio o un video;
4. sono didatticamente efficaci, perché consentono con facilità di produrre situazioni didattiche multimodali, in cui attraverso i testi si attivano più canali sensoriali, che stimolano una semiosi arricchita;
5. favoriscono l'interazione tra docente e studenti e tra studenti e facilitano la didattica cooperativa e la realizzazione di percorsi individualizzati;
6. facilitano un insegnamento non interamente trasmissivo e la pratica della lezione capovolta (*flipped classroom*), ovvero la prassi di affidare la lettura di materiali formativi e l'acquisizione di alcuni contenuti agli studenti (che studiano autonomamente a casa) e di dedicarsi in classe alla discussione, alla realizzazione di progetti e ad attività cooperative;
7. rendono più facile l'organizzazione di azioni formative complesse (per esempio quelle che prevedono la progettazione e la realizzazione di compiti o progetti di difficoltà variabile);
8. facilitano l'impiego di tecniche ludiche e, più in generale, rendono più semplice la ludicizzazione dell'esperienza didattica¹²;
9. permettono di operare con relativa semplicità nella direzione delle attività di mediazione.

3.2. *Gli strumenti e le possibilità offerti dalle TIC alla didattica dell'italiano L2/LS*

Ora che si è detto come e perché gli strumenti offerti dalle TIC possano favorire la didattica dell'italiano come L2/LS, vale la pena di ricordarne alcuni il cui uso può essere facilmente adottato nella formazione linguistica.

Sono da considerare in primo luogo i supporti hardware: oggi PC e *tablet* sono disponibili in molte scuole e istituzioni formative e sono spesso anche in possesso degli

¹² Sul concetto di ludicizzazione si veda *infra*.

studenti; i telefoni lo sono praticamente sempre, almeno a partire da una certa età, e costituiscono oggetti di uso quotidiano il cui impiego in ambiente formativo, oltre che motivante, è senz'altro comodo e può risultare divertente: molti studenti lo percepiscono infatti come un'apertura della scuola verso la vita "vera"; nel caso dei più giovani, per di più, il telefono è collegato a vissuti gratificanti (magari non del tutto giustificati, in astratto) dipendenti dalla dimensione dell'amicalità e della valorizzazione del sé. Tra gli strumenti hardware che promettono di entrare nella nostra vita e nella scuola vi sono poi, oggi, anche i visori per la realtà aumentata e virtuale: il loro prezzo comincia a scendere (i più economici si trovano a 20 Euro: Figura 1) e anche le tecnologie che li supportano stanno divenendo più accessibili, prospettando così usi formativi interessanti (su questo argomento ci si sofferma più avanti).

Figura 1. Un visore di realtà aumentata/virtuale molto economico



Alla strumentazione hardware si deve aggiungere il software, disponibile sia come applicazione locale, installabile sui PC o sugli altri dispositivi, sia come risorsa telematica offerta online: è in realtà questo il più importante valore aggiunto dalle TIC, quando lo si sappia sfruttare.

Si pensi, per esempio, a ciò che si può ottenere in termini di coinvolgimento degli studenti facendo interagire PC, *tablet* e telefoni con strumenti software come i programmi e le *app* per la produzione di mappe concettuali (per esempio: *Freeplane*); di *podcast* e di trasmissioni radio (per esempio: *Spreaker*); di filmati (*OBS Studio*); di fumetti o di cruciverba (*Qxw*, *WittyComics*); o di questionari nel corso della lezione (*Kaboot*, *Wooclap*, gratuiti ma con restrizioni, *Google moduli*). Molti tra questi strumenti facilitano anche l'implementazione didattica di tecniche ludiche e, più in generale, la ludicizzazione dell'esperienza didattica e le attività di mediazione e transmedializzazione.

Si rifletta poi su ciò che possono offrire alla causa dell'apprendimento e dell'insegnamento applicativi per l'interazione telematica digitale in modalità sincrona e asincrona (*WhatsApp*, *Skype*, *Google Meet*, *MSTeams*) e servizi per la condivisione di documenti e per la scrittura cooperativa (*Google Drive*, *MS Onedrive* o *Padlet*), che possono essere impiegati sia a scuola e da casa e che rendono semplice l'interazione (anche audiovisiva) tra gli studenti e tra gli studenti e il docente; tutti, inoltre, possono essere impiegati produttivamente nell'ambito di una didattica operativa basata su principi costruttivistici (*learning by doing*; *project based learning*).

Si immagini infine quale utilità potrebbero avere in alcune situazioni didattiche – per esempio nella formazione linguistica ai livelli più bassi della competenza – programmi ed *app* per la realtà virtuale e aumentata che, come si è scritto, stanno crescendo in numero e in accessibilità e che richiedono, per l'uso, hardware sempre meno costoso: *Google Expeditions*, per esempio, consente di esplorare destinazioni remote o remotissime senza spostarsi dall'aula; *Google Lens* permette di etichettare gli oggetti inquadrati dal visore o di tradurre insegne e cartelloni; *Tilt Brush* rende possibile scrivere e dipingere virtualmente sulle pareti e sugli arredi della propria stanza: i loro usi didattici sono solo da immaginare¹³.

¹³ Esempi di uso della realtà aumentata/virtuale in ambiente didattico si hanno in Biancato, Tonioli (2021).

3.2. Proposte applicative

Dopo aver detto di vantaggi e strumenti offerti dalle TIC, è il momento di passare a qualche proposta applicativa. Le raccoglieremo per tipologie di attività nei paragrafi che seguono

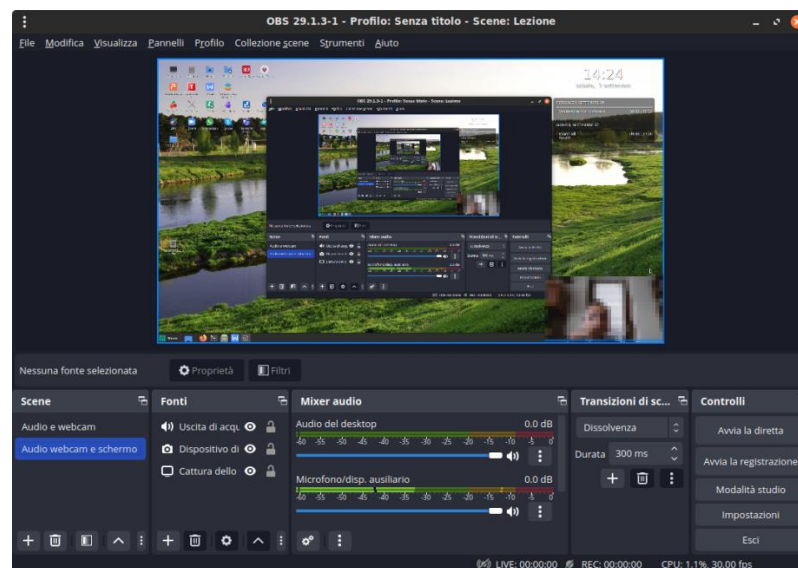
3.2.1. Un compito complesso per le competenze produttive di testi scritti, parlati e multimodali e per l'interazione online

Un'attività incentrata sull'interazione orale da remoto che risulterà particolarmente produttiva a livelli almeno intermedi di competenza (dal B1 in su)¹⁴ è quella che prevede l'impiego di un programma di messaggistica istantanea e di collaborazione online come *Skype* o *WhatsApp* per la gestione di un progetto cooperativo da realizzare con la tecnica del puzzle (o *jigsaw*).

La tecnica del puzzle prevede che gli studenti lavorino in gruppi (è però possibile che interagiscano dei singoli, se si tratta di compiti non troppo difficili e articolati) cooperando allo svolgimento di un compito; ogni gruppo (o ogni individuo) sarà il portatore di informazioni che non sono in possesso di altri; la loro messa in comune implica un'interazione costante e il dispiego di capacità comunicative e organizzative. I compiti assegnati possono essere svariati: si può chiedere, per esempio, la redazione di un testo semplice o la realizzazione di un oggetto complesso – una mappa concettuale, un grafico, una presentazione multimodale... – a partire da sezioni di un documento (un manuale o più manuali, ad esempio), dai capitoli di un libro (quelli di un giallo), o da spezzoni di un video. Il vantaggio di usare uno strumento come *Skype* o *WhatsApp* sta nel fatto che l'interazione tra gli studenti può iniziare in classe e proseguire da remoto a casa o in altri luoghi (dalla biblioteca, dal bar sotto casa...).

Nell'esempio che segue, si propone di chiedere a studenti di livello B2 o superiore riuniti in piccoli gruppi un compito strutturato: di registrare cooperativamente un video sull'uso di un software per la realizzazione di *podcast* e filmati, OBS (Figura 2).

Figura 2. La schermata del programma OBS Studio



¹⁴ Una presentazione sintetica delle competenze globali collegate ai livelli definiti dal QCER si legge alla p. 24 dell'edizione inglese del 2001 e a p. 32 della traduzione italiana del 2002 (Consiglio d'Europa, 2002).

Si tratta, in particolare, di fare loro registrare una serie di brevi testi espositivi multimodali – mini-videolezioni – realizzando così un compito che metterà in gioco, insieme alle competenze produttive (nel parlato, nello scritto e nella testualità modalmente complessa), quelle interazionali e trasversali (*soft skills*). Lo svolgimento dell'attività richiederà alcune ore (almeno 6) di lavoro in classe e un certo numero di sessioni di lavoro a casa; la durata in ore di queste ultime è difficilmente quantificabile, perché dipende da molti fattori (l'intensità e la continuità di lavoro di ogni gruppo, la qualità del contributo di ciascun membro di ogni gruppo...); è prevedibile però che gli studenti debbano riunirsi almeno 3 o 4 volte per portare a termine il loro compito.

Lo svolgimento vero e proprio dell'attività sarà preceduto da una fase di introduzione e di orientamento in classe in cui gli studenti discuteranno sul loro uso delle risorse audiovisive telematiche, sugli strumenti che eventualmente impiegano per realizzarle e per condividerle, e sulle possibilità di adoperarle per la didattica. Alla fine della discussione il docente proporrà alla classe di realizzare un video didattico utilizzando lo stesso strumento il cui uso dovrebbe venire descritto: *OBS Studio* (*Open Broadcaster Software Studio*), un applicativo gratuito disponibile in rete per molte piattaforme software¹⁵.

La fase di esecuzione del compito prevede un momento di presentazione del progetto: il docente potrebbe mostrare in aula, a mo' di esempio, una tra le tante videoguide per l'uso del programma prescelto¹⁶ e verificare che gli studenti ne abbiano compreso il contenuto e che abbiano colto il modo in cui il video è strutturato, in modo da poterne replicare gli aspetti utili in quello che dovranno realizzare. L'insegnante spiegherà poi come il compito dovrebbe essere condotto: gli studenti lavoreranno in piccoli gruppi e registreranno un certo numero di spezzoni; questi saranno capitoli di una videoguida che potrebbe essere assemblata, ad esempio, su un sito web; se gli studenti sono disponibili a qualche fatica ulteriore, i singoli contributi potrebbero essere montati in un unico video più lungo.

Ogni gruppo lavorerà secondo specifiche molto chiare, fornite dal docente stesso: a partire da un testo scritto – anche solo un canovaccio – gli studenti creeranno un video relativo, per esempio, a una caratteristica del programma, registrando il proprio schermo e se stessi mentre parlano e ciascuno spezzone avrà una durata predeterminata (per esempio: 5 minuti). Prima di essere condivisi nella guida finale, tutti i video saranno sottoposti al giudizio dei pari, che dovranno avanzare proposte costruttive per il loro miglioramento al fine di costruire un testo complessivo organico. Alla fine del lavoro, se ne discuterà in classe.

Nel caso specifico, si potrebbe pensare di assegnare a quattro gruppi i temi che seguono:

1. che cos'è *OBS Studio*, che cosa consente di fare, come procurarselo e come documentarsi sul suo funzionamento;
2. come configurare *OBS Studio* per registrare audio e video dal proprio PC;
3. come usare le fonti in *OBS Studio* per registrare contemporaneamente dallo schermo e dalla videocamera/microfono del proprio PC;
4. come configurare *OBS Studio* per lo *streaming* di contenuti audiovisivi.

Non tutti gli studenti, in realtà, dovranno necessariamente registrare: un gruppo potrebbe essere delegato, per esempio, alla realizzazione delle copertine (della grafica iniziale) dei video prodotti da altri; un secondo potrebbe impegnarsi nella raccolta di materiale informativo che costituirebbe una webgrafia comune; un terzo potrebbe avere mansioni organizzative e registiche: ciò che conta è che, nello spirito della tecnica

¹⁵ <https://obsproject.com/>.

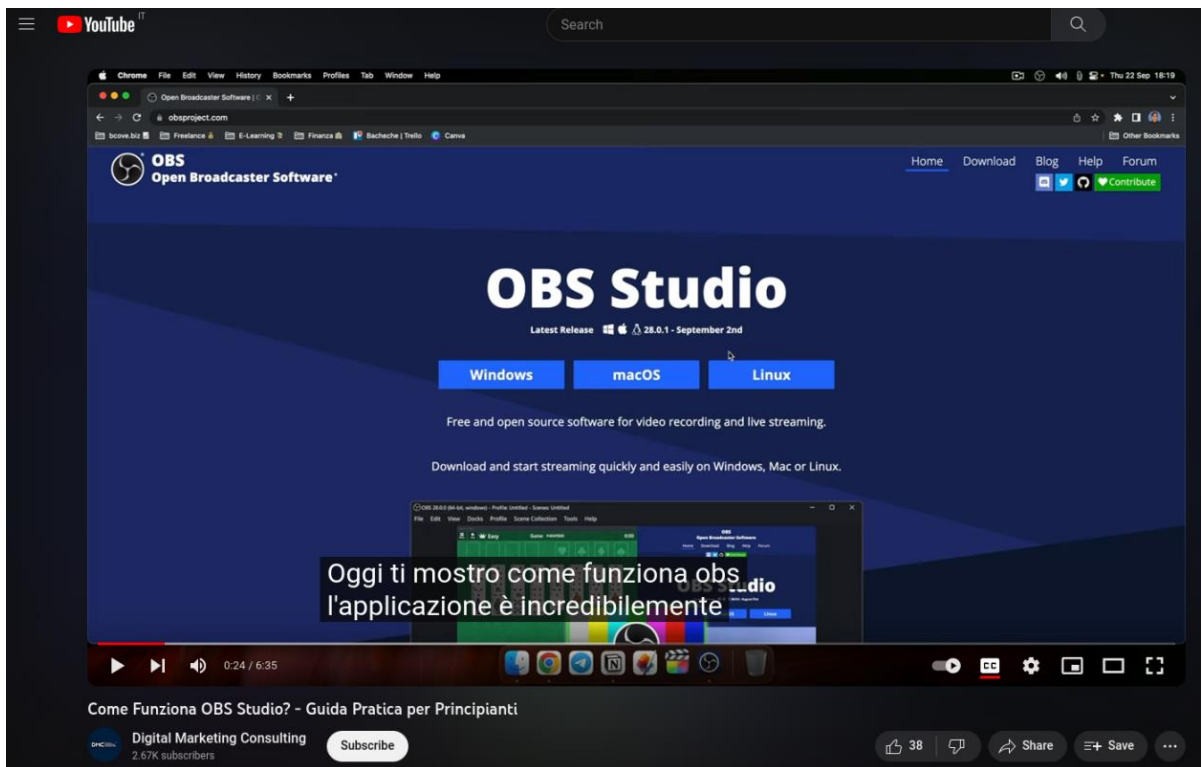
¹⁶ Una per principianti si trova all'indirizzo <https://www.youtube.com/watch?v=7pT70pmye7k>.

educativa, ogni gruppo contribuisca al risultato finale mettendo in comune il frutto del proprio lavoro.

L'attività di cui si è appena scritto potrà, se il docente lo ritiene opportuno, essere anche ulteriormente segmentata, in modo da potenziare e verificare competenze specifiche.

Per esempio, dopo la visione della videoguida, si potrebbe proporre agli studenti un'attività relativa alle competenze di ascolto e comprensione. Il testo proposto nella nota 16 non presenta, per esempio, difficoltà linguistiche particolari: il parlante utilizza una varietà dell'italiano non marcata se non dal punto di vista fonetico (si notano alcuni fenomeni che sembrano ricondurre alla Romagna) e lessicale (sono presenti tecnicismi settoriali dell'area informatica), ma l'eloquio è piuttosto rapido; il problema può essere mitigato, se necessario, attivando i sottotitoli generati automaticamente (non sempre precisissimi, dunque) o riducendo la velocità di riproduzione (Figura 3).

Figura 3. *Il video con i sottotitoli attivati*



Per questo tipo di attività il docente potrebbe ricorrere ad esempio alle domande vero-falso o al *cloze*, da proporre dopo un ascolto attento e magari reiterato del video (Esercizi 1 e 2):

Esercizio 1: domande vero-falso

	vero	falso
OBS Studio è un programma a pagamento?		
Il riquadro nero ha un contenuto predeterminato?		
Le scene sono collegate alle fonti?		

Esercizio 2: cloze

OBS Studio rende possibile fare una ... su Twitch o YouTube. Si tratta di un ... gratuito e semplice che può essere ... dal sito ufficiale. Per usarla, la si deve ... sul proprio PC. La sua ... è tanto semplice quanto completa.
La ... principale presenta un riquadro nero che si può riempire di contenuti diversi, per esempio e fonti.

Nel caso si optasse per il *cloze*, si potranno cancellare parole in modo casuale (in genere se ne cancella una ogni 7 o meno, a seconda della difficoltà che si vuole l'esercizio presenti), ma sarà senza dubbio meglio farlo in modo mirato (per esempio, selezionando parole difficili o elementi del lessico più o meno strettamente correlati all'informatica, come nel nostro esempio).

Si potrebbe inoltre pensare a introdurre un momento di focalizzazione linguistica sul lessico specialistico. Il video, infatti, contiene un buon numero di tecnicismi di area informatica che, nello specifico, come noto, sono spesso anglicismi monolessicali o polilessicali (*livestream, live, input, output, palette, font, countdown, open source...*), anche in forma di acronimo (*v-sync*), talora parzialmente adattati (*mixer audio*); non di rado, però, si tratta di forme foneticamente e morfologicamente adattate (*interfaccia*) o calcate attraverso la risemantizzazione di una parola italiana già esistente (*applicazione, transizioni, scene*); gli anglicismi adattati possono anche essere diventati produttivi (*strimmando, monitorare*). Per fare sì che i discenti si riescano a cogliere i vari aspetti della fenomenologia del prestito, il docente potrebbe presentare il concetto di sottocodice basandosi su un manuale di sociolinguistica dell'italiano (in questi testi sono spesso presenti anche descrizioni del sottocodice informatico), e proporre una scheda sulle tipologie di prestito¹⁷. Potrebbe poi chiedere agli studenti che ascoltino nuovamente il video e che riconoscano i prestiti, trascrivendoli; o che li inseriscano in caselle o insiemi etichettati tipologicamente (se necessario con una terminologia e una classificazione semplificata); un esempio di questa attività è quella dell'Esercizio 3, in cui si parte da un elenco di stranierismi proposto dal docente:

Esercizio 3: costruzione di insiemi

Colloca le parole della lista nelle caselle giuste della tabella che le segue.

livestream, live, applicazione, concedere permesso, permesso di sistema, interfaccia, scene, fonti, transizioni, input, output, open source, palette, font, mixer audio, sorgenti audio, mixer, input, strimmando, servizio di streaming, monitorare, countdown, v-sync.

Parole inglesi	Parole composte inglesi	Parole o parole composte calcate sull'inglese o che contengono parole inglesi	Nuove forme italiane derivate da parole inglesi adattate
livestream	open source	applicazione	monitorare
live	...	servizi di streaming	strimmando
input

¹⁷ Si può comodamente ricorrere anche all'*Enciclopedia dell'italiano* Treccani nella sua versione in linea, magari semplificando leggermente il linguaggio degli estensori; sui prestiti, per esempio: [https://www.treccani.it/enciclopedia/prestiti_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/prestiti_(Enciclopedia-dell%27Italiano)).

Sempre a partire dal video che si è proposto in classe, si potrebbe pensare, per favorire il consolidamento delle competenze e la fissazione delle conoscenze (in questo caso lessicali), di ricorrere a esercizi enigmistici; utile è, per esempio, specie per studenti principianti, la griglia, come si vede nell'*Esercizio 4*:

Esercizio 4: griglia di parole

Riconosci nella griglia, in orizzontale o in verticale, le parole dell'elenco che segue:

streaming, output, v-sync, palette, input, countdown, transizioni, applicazione, scene, strimmando, fonti, livestream, interfaccia, monitorare, opensource.

K	F	U	S	T	R	E	A	M	I	N	G	K	Q
W	J	D	N	O	U	T	P	U	T	T	C	R	V
Y	Y	K	G	E	S	D	T	P	R	Q	U	B	-
D	P	A	L	E	T	T	E	I	N	P	U	T	S
Z	N	T	C	O	U	N	T	D	O	W	N	P	Y
N	B	T	R	A	N	S	I	Z	I	O	N	I	N
P	A	L	E	T	T	E	W	G	P	M	A	P	C
S	A	P	P	L	I	C	A	Z	I	O	N	E	Q
C	S	T	R	I	M	M	A	N	D	O	H	R	J
E	F	L	F	O	N	T	I	F	R	R	M	R	O
N	K	M	G	L	I	V	E	S	T	R	E	A	M
E	M	Q	I	N	T	E	R	F	A	C	C	I	A
T	M	O	N	I	T	O	R	A	R	E	Y	H	T
C	O	O	P	E	N	S	O	U	R	C	E	K	A

Il crucipuzzle di questo esempio è stato costruito utilizzando il servizio gratuito in rete Educolor.it¹⁸, che permette di generare cruciverba di tipo diverso e di differente complessità in modo molto semplice, senza bisogno di installare programmi; se ci si registra, è possibile anche far produrre dal sistema un link che, una volta condiviso con

¹⁸ All'indirizzo: <https://www.educolor.it>.

gli studenti, permetterà loro di accedere alla forma telematica e interattiva della griglia e di vederne, eventualmente, la soluzione (Figura 4):

Figura 4. *Il crucipuzzle risolto*

K	F	U	S	T	R	E	A	M	I	N	G	K	Q
W	J	D	N	O	U	T	P	U	T	T	C	R	V
Y	Y	K	G	E	S	D	T	P	R	Q	U	B	-
D	P	A	L	E	T	T	E	I	N	P	U	T	S
Z	N	T	C	O	U	N	T	D	O	W	N	P	Y
N	B	T	R	A	N	S	I	Z	I	O	N	I	N
P	A	L	E	T	T	E	W	G	P	M	A	P	C
S	A	P	P	L	I	C	A	Z	I	O	N	E	Q
C	S	T	R	I	M	M	A	N	D	O	H	R	J
E	F	L	F	O	N	T	I	F	R	R	M	R	O
N	K	M	G	L	I	V	E	S	T	R	E	A	M
E	M	Q	I	N	T	E	R	F	A	C	C	I	A
T	M	O	N	I	T	O	R	A	R	E	Y	H	T
C	O	O	P	E	N	S	O	U	R	C	E	K	A

Lo stesso video da cui siamo partiti, potrà essere utile impiegato nella fase di fissazione e di rinforzo o anche in quella di riflessione conclusiva dell'unità formativa o in attività didattiche di espansione e di ampliamento delle conoscenze, ad esempio proponendone il riassunto; per studenti di livello avanzato (C1) si potrebbe inoltre pensare alla sua trascrizione adattiva (che è una transmedializzazione, e rientra nelle attività di mediazione previste dal QCER-VC: *Esercizio 5*) o alla stesura di una parafrasi: quest'ultima attività avrebbe il vantaggio di favorire la focalizzazione sul lessico tecnico, che potrebbe essere glossato per rendere il testo più comprensibile, mentre la trascrizione adattiva si presterebbe anche a un momento di riflessione e di approfondimento dedicati alla differenza tra scritto e parlato.

Esercizio 5: trascrizione adattiva

Trascrivi il testo del video dedicato al programma OBS Studio eliminando gli elementi che non ti paiono compatibili con un testo scritto (per esempio, le ripetizioni, le esitazioni, alcuni segnali discorsivi). Indica le parti che hai tralasciato tra parentesi quadre.

Hai la necessità di fare una livestream su Twitch o YouTube ma non riesci a trovare un programma che faccia al caso tuo? In questo video ti mostro come funziona OBS, un software gratuito famosissimo, perfetto allo scopo.
[Ciao e bentornato o bentornata su Digital Marketing Consulting e come da titolo oggi ti mostro come funziona OBS]. L'applicazione è incredibilmente semplice da usare e, prima di tutto, dovrai scaricarla dal sito ufficiale [è gratuita]...

3.2.2. Un'attività di scrittura cooperativa

Un'attività adattabile a studenti di livello diverso (a partire dall'A2) che mira a potenziare le competenze d'uso della lingua scritta prevede l'impiego della *Google Suite* o di *Microsoft Office Online* (la prima disponibile gratuitamente a tutti i possessori di un account di posta elettronica Gmail) per la scrittura cooperativa. Gli studenti lavoreranno individualmente o a piccoli gruppi su uno o più *file* condivisi in rete per produrre un testo narrativo, espositivo o argomentativo, secondo gli obiettivi dell'unità formativa e il livello di competenza, a partire da documenti forniti dal docente o reperiti autonomamente. Tutti coopereranno alla stesura e tutti leggeranno e commenteranno costruttivamente i testi degli altri; anche il docente interverrà sui materiali condivisi, ove necessario, guidando il lavoro degli apprendenti con annotazioni discrete sui documenti via via realizzati.

In questo esempio si propone a studenti di livello B2 di trasformare in un racconto scritto un breve video muto di grande impatto come *Father and Daughter* (il titolo è l'unica parte in inglese del filmato: Figura 4)¹⁹, un film realizzato nel 2000 da Michaël Dudok de Wit che ha ricevuto l'anno successivo l'*Academy Award for Best Animated Short Film*. Nel video, lungo meno di dieci minuti, si esplorano in maniera stupendamente icastica il rapporto tra padri e figlie e temi universali come lo scorrere del tempo, i cicli dell'esistenza, la vita oltre la vita. Come nel caso dell'attività precedente, si possono dedicare allo svolgimento dell'attività 4 o 6 ore di lavoro in classe per l'inquadramento del testo filmico e la descrizione dell'attività, lasciando poi che gli studenti concludano l'elaborazione in alcune di sessioni di lavoro a casa.

Figura 5. Un fermo immagine dal breve filmato muto di M. Dudok de Wit



¹⁹ Che si può visualizzare all'indirizzo <https://www.youtube.com/watch?v=Oo4KXZVApsQ>.

La prima parte dell'attività sarà dedicata, come sempre, all'orientamento e alla motivazione: gli studenti verranno invitati a discutere, guidati da domande dell'insegnante, sui temi affrontati nel filmato; potranno conversarne in piccoli gruppi e poi in una sessione di classe; in alternativa il docente potrebbe proporre qualche immagine o qualche parola-guida e chiedere che i discenti dicano che cosa loro suggeriscano (raccolta di idee o *brainstorming*), magari costruendo un diagramma per renderle più evidenti e condividerle (Esercizi 1 e 2).

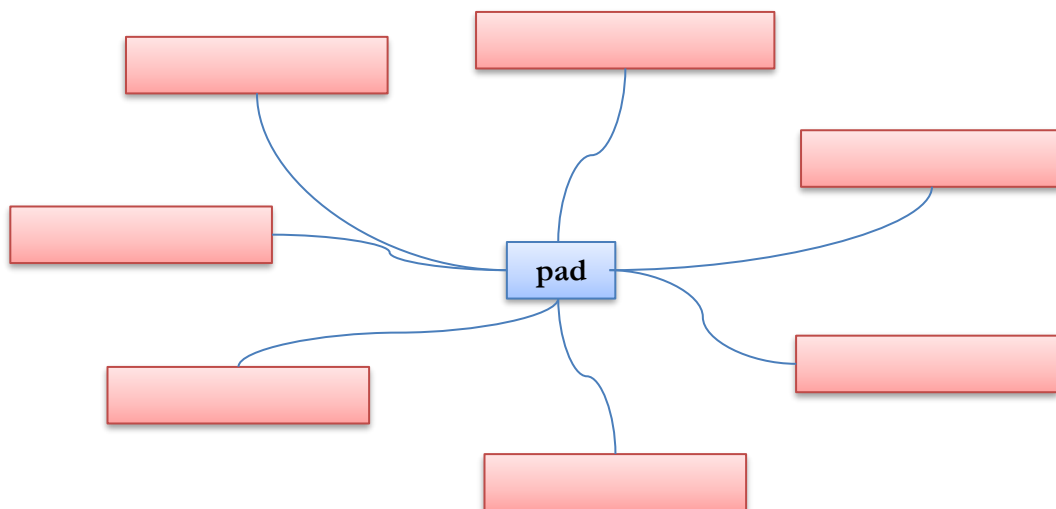
Esercizio 1: brainstorming

Osserva l'immagine che segue: che cosa ti suggerisce in merito ai rapporti tra padre e figlia?



Esercizio 2: costruzione di un diagramma

Parti dalla parola al centro dei diagrammi collocandone altre che ti sembrano collegate ad essa nelle sue diramazioni.



Il docente presenterà poi l'attività: gli studenti lavoreranno in coppia a stendere una versione telematica scritta di ciò che è rappresentato nel video; il file di lavoro sarà collocato in una cartella condivisa e, prima di essere consegnato nella sua forma definitiva, sarà commentato dalle altre coppie di scriventi, che potranno fornire consigli per

migliorarlo, e dal docente stesso. Alla fine della fase di scrittura, si discuterà in classe delle rese differenti e si premierà virtualmente il testo migliore.

Prima di iniziare la stesura dei documenti il docente potrebbe indirizzare la stesura ricordando le caratteristiche salienti del testo narrativo (eventualmente anche rinviando a materiale presente sul manuale adottato o accessibile in rete²⁰) o fornendo alcune indicazioni strutturali e linguistiche (il racconto dovrà contenere 500 parole; si dovrà usare il passato remoto, il passato prossimo e l'imperfetto ecc.).

La discussione finale e l'assegnazione di un premio trasformano l'attività formativa in una ludica, potenzialmente aumentandone l'interesse e l'impatto.

L'attività si presta a numerose variazioni sul tema, con richieste che dipenderanno dagli obiettivi formativi, dagli interessi dei discenti e dal loro livello di competenza: il docente potrà richiedere che nel testo siano inserite immagini, o che gli studenti realizzino un testo narrativo ipertestuale o, addirittura, suggerire forme diverse di transmedializzazione (chiedere, per esempio, che il filmato sia trasformato in un copione drammatico, in un *podcast*, in una serie di messaggi brevi – ad esempio, di *tweet*)²¹, mettendo in gioco, così, competenze più avanzate (di parlato, di progettazione di testi modalmente complessi, di mediazione e di interazione attraverso strumenti tecnici...).

Come quella precedente, anche questa si presta a segmentazioni, sviluppi ed espansioni. Per esempio, dopo la visione del filmato si potrebbero proporre alcuni esercizi per la verifica della sua comprensione: si può ricorrere alle domande vero-falso o alle domande a scelta multipla; se si pensa a studenti principianti (indicativamente: di livello A2) si può optare per l'abbinamento tra immagini relative a varie scene o al *cloze* in abbinamento alle immagini; si tratta di tecniche che offrono anche il vantaggio di facilitare l'apprendimento o il consolidamento del lessico e delle strutture verbali (Esercizio 3 ed Esercizio 4).

Esercizio 3: abbinamento

Abbina le immagini alle frasi scritte più in basso



²⁰ Per studenti avanzati si potrebbe usare la voce dedicata al testo narrativo di Roggia nella versione telematica dell'*Enciclopedia dell'italiano*:

https://www.treccani.it/enciclopedia/testi-narrativi_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/; esistono però anche strumenti più accessibili per studenti di livello intermedio o base; i manuali di italiano L2 li includono comunque quasi sempre.







²¹ Un *tweet* è un testo breve scritto per la piattaforma di *microblogging* X, che un tempo, come si è già sottolineato, si chiamava *Twitter*.



A. Il papà rema e la figlia lo guarda – B. Il papà bacia la figlia – C. Il papà e sua figlia pedalano – D. Le ruote delle biciclette girano

Esercizio 4: cloze

Completa le descrizioni delle immagini.

	
Le ruote delle biciclette <i>girano</i> .	Il papà e sua figlia ...
	
Il papà ... la figlia.	Il papà ... e la figlia ...
	
La figlia ... un'altra bicicletta.	La figlia ... con le amiche.

La revisione degli esercizi precedenti o quella del testo steso cooperativamente dai discenti può essere inoltre l'occasione per un momento di focalizzazione sull'uso delle forme dei tempi del passato, notoriamente difficile in italiano. Se la riflessione parte dalle tabelle prodotte negli esercizi 3 e 4, il docente potrebbe osservare che, per quanto vi si siano impiegati verbi al presente, vi si sarebbero potuti usare anche i tempi storici e proporre di volgere le frasi al passato. Se invece si decide di prendere il via dai testi stesi cooperativamente, quelli in cui si utilizzano imperfetto e passato prossimo o, forse meno probabilmente, remoto, potranno essere il punto di partenza per una riflessione grammaticale esplicita, in questo caso resa utile proprio dalla complessità del tema.

Gli esempi d'uso degli studenti, in sostanza, potranno essere occasione di riconoscimento delle forme e di ragionamento sul loro impiego: l'insegnante potrà guidare l'esame attraverso domande di elicitazione, appoggiandosi, se necessario, alle schede contenute nel manuale di riferimento o impiegando una grammatica pensata per discenti di L2/LS²² e scegliendo il livello di approfondimento più adatto.

Alla fase di analisi e di riflessione/descrizione potranno seguire attività di rinforzo, per la fissazione degli apprendimenti e l'acquisizione: particolarmente utile potrebbe essere il classico *cloze* (Esercizio 5), con o senza suggerimenti (nell'esercizio proposto si sono indicate le forme verbali all'infinito tra parentesi quadre).

Esercizio 5: completamento delle frasi

Completa le frasi che seguono inserendo il verbo al tempo del passato che ti sembra necessario.

Nel video, una bambina e un uomo ... uno di fianco all'altra su una strada; poi ... una salita. A un certo punto, si ... vicino ad alcuni pioppi, ... dalle biciclette e l'uomo ... la bambina. Poi l'uomo ... da un pendio e ... su una barca mentre la bambina lo L'uomo, poi, ... a remare mentre la bambina ... a guardarlo [...]

[scendere – salire – restare – salutare – abbracciare – pedalare – affrontare – scendere – incominciare – avvicinarsi]

Il video di partenza, infine, si presta ad alcune interessanti attività aggiuntive; per esempio a una discussione di classe (o prima in piccoli gruppi e poi in classe) relativa al rapporto tra i figli e la famiglia nelle diverse culture.

3.2.3. Attività di interazione online con un'istanza di intelligenza artificiale

Il ricorso alle intelligenze artificiali consente di immaginare numerose attività potenzialmente stimolanti per studenti appassionati di tecnologia e delle sue novità e che possono essere facilmente adattate a profili competenziali differenti (a partire da A2, indicativamente).

Una prima, mirata a potenziare le competenze di interazione attraverso la simulazione di un dialogo, prevede che ci si interfacci con l'IA di Microsoft attraverso *Skype*, noto software di messaggistica disponibile gratuitamente per molti sistemi operativi, o con *Open AI* mediante *ChatGPT*, accessibile attraverso il browser, avviando un dialogo socratico.

Nel dialogo socratico classico, un parlante-tutor stimola il suo interlocutore a discorrere liberamente di un argomento condiviso e lo guida attraverso l'avvicendamento delle battute. Il ricorso a tecniche di simulazione dialogica è molto diffuso nella didattica

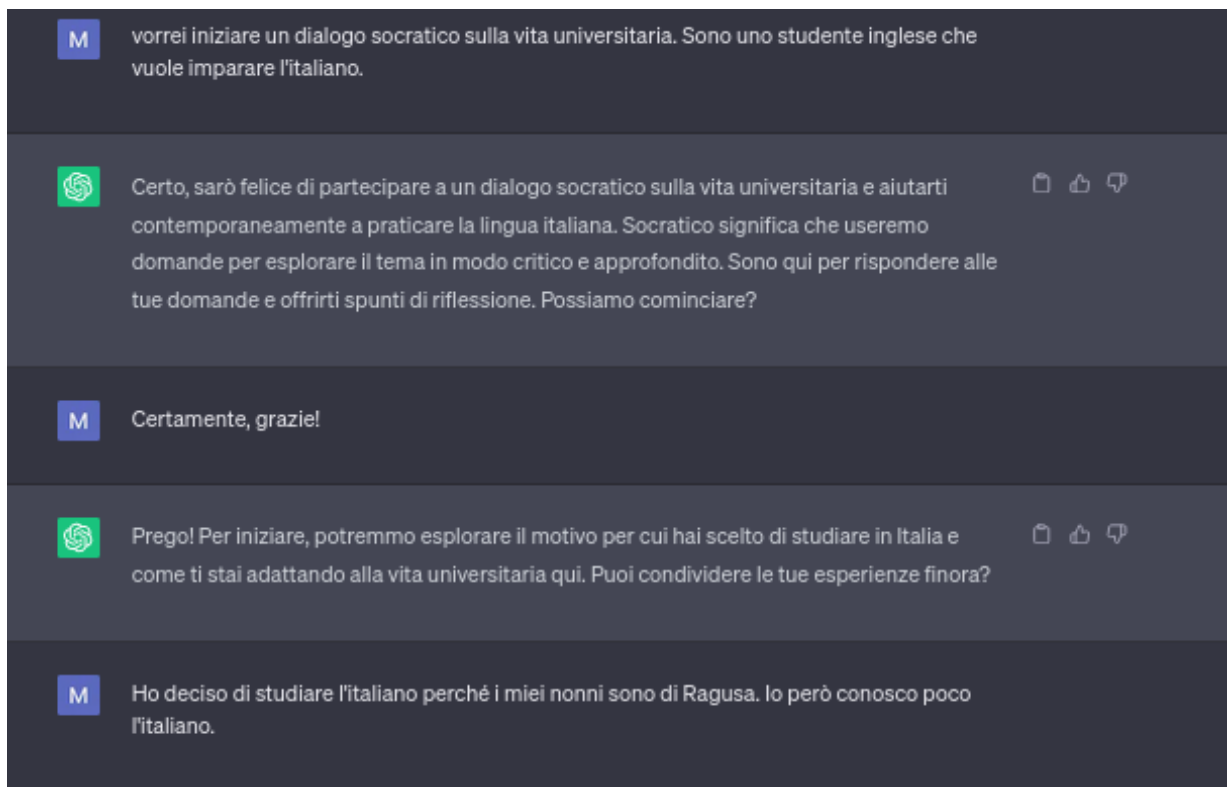
²² Per esempio, Duso (2019), Patota (2003), Trifone, Palermo (2014), Lugarini, Dota (2018).

delle L2/LS e ha importanti ricadute formative perché mette in gioco simultaneamente più competenze: richiede che i discenti comprendano ciò che dice l'interlocutore e che sappiano formulare risposte pertinenti nel quadro di un negozio semiotico, che richiede, in quanto tale, anche la mobilitazione di competenze pragmatiche e sociolinguistiche (è necessario, ad esempio, che i parlanti sappiano gestire bene lo scambio di turni e che siano in grado di scegliere le forme linguistiche più adatte al contesto, tenendo conto, per esempio, dello *status* reciproco e delle attese del proprio interlocutore).

Uno scambio simile può essere inscenato anche ricorrendo all'intelligenza artificiale. L'interazione con l'IA può avvenire, per il momento, solo in modalità scritta (almeno per l'italiano) e lo scambio produce un dialogo simulato simile a quello che si attiva utilizzando programmi di vasta diffusione come WhatsApp o Telegram, in cui si rappresentano i turni attraverso nuvolette. Per quanto, naturalmente, non si tratti di una situazione del tutto identica a quella del vero dialogo faccia a faccia, la simulazione da remoto offre il vantaggio di essere prolungabile a piacere, di essere praticabile anche fuori da scuola e di essere proponibile anche ai discenti meno propensi a mettersi in gioco per timidezza o timore di sbagliare. Le IA, inoltre, sono appositamente programmate per interagire con utenti umani e sono in grado di allestire scambi dialogici abbastanza naturali, rispettando le convenzioni di uno scambio cortese: quella di Bing, per esempio, utilizza anche alcuni *emoji*, che simboleggiano le espressioni del viso.

Nella Figura 5 e nella Figura 6 si può osservare la riproduzione parziale di uno scambio tra uno scrivente e le due istanze di IA. Come si vedrà, la lingua utilizzata è un italiano medio leggermente formale (quasi come se il discente parlasse con il proprio insegnante, più che con un amico), non sempre basico, almeno per quanto riguarda le scelte lessicali, soprattutto nel caso di ChatGPT, che tende anche a produrre turni più lunghi rispetto a quelli dell'IA di Microsoft.

Figura 6. *La riproduzione di una sessione di dialogo con OpenAI attraverso ChatGPT*



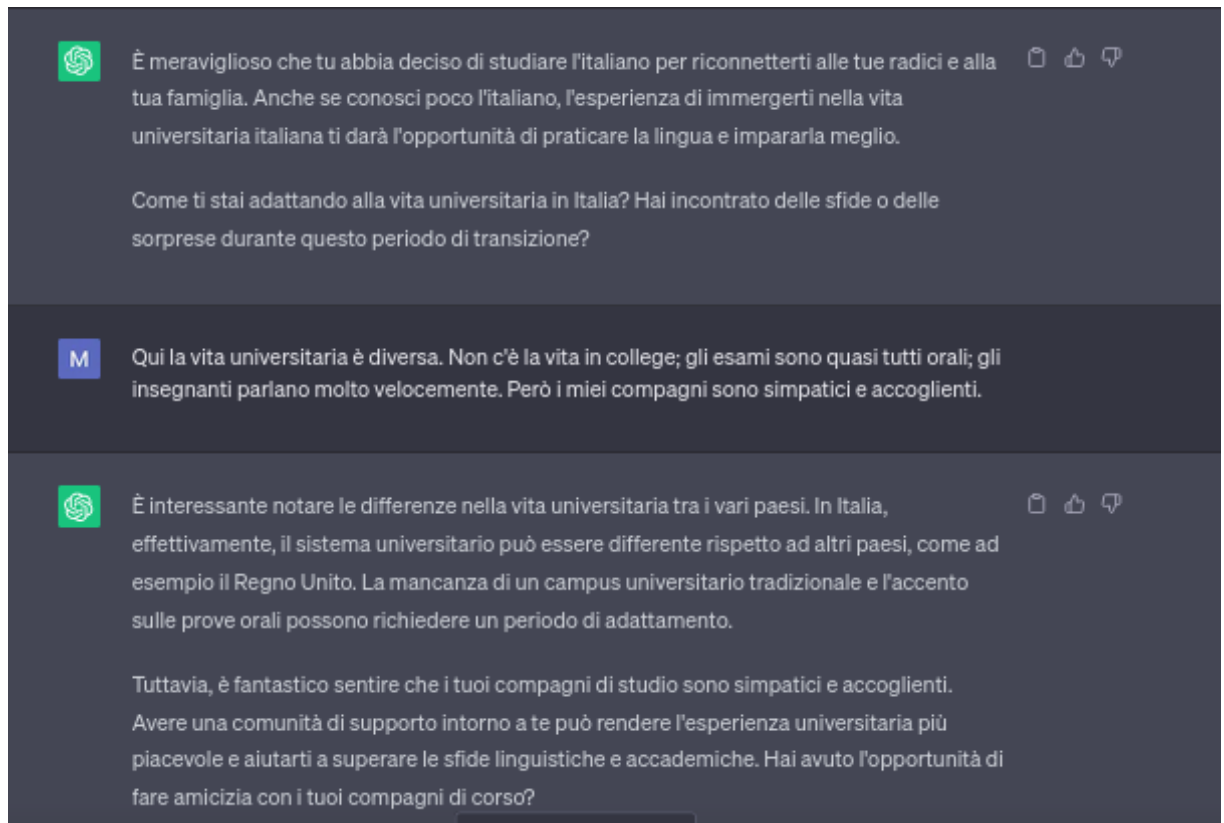
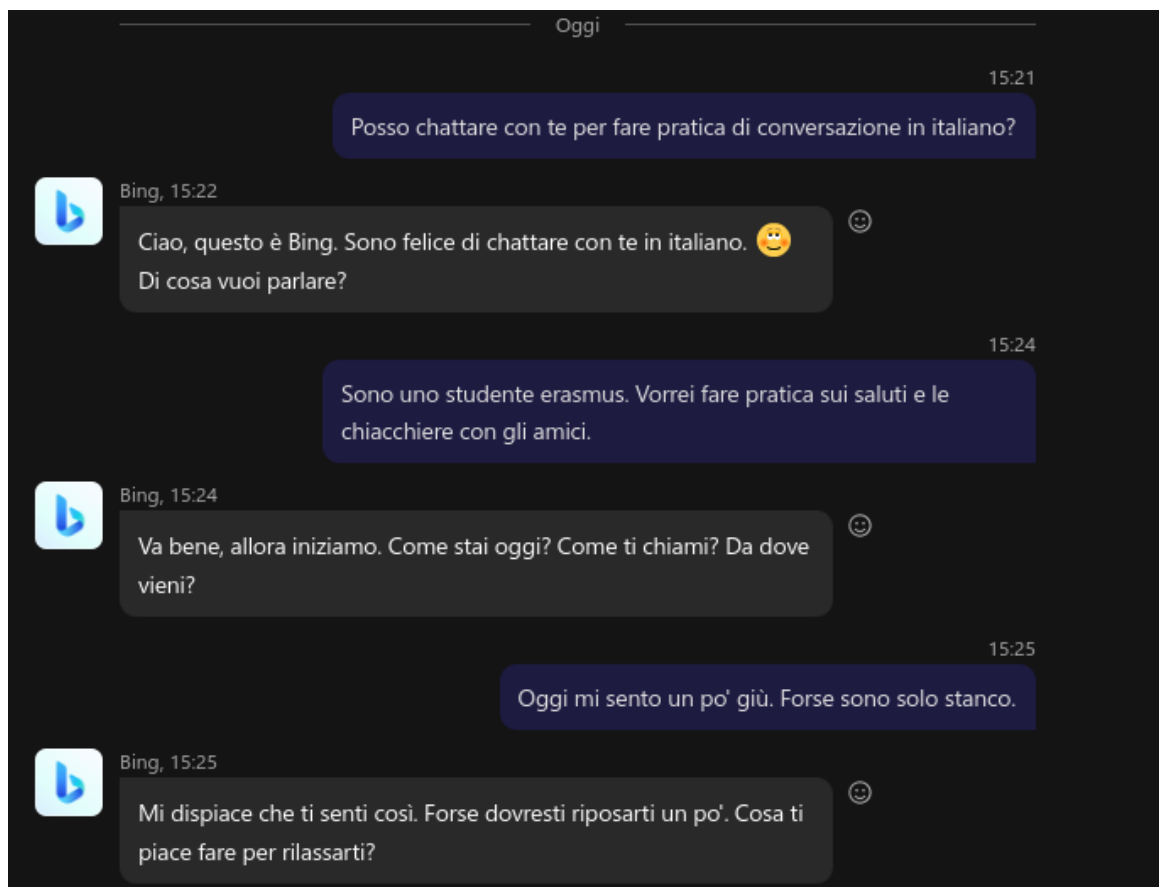
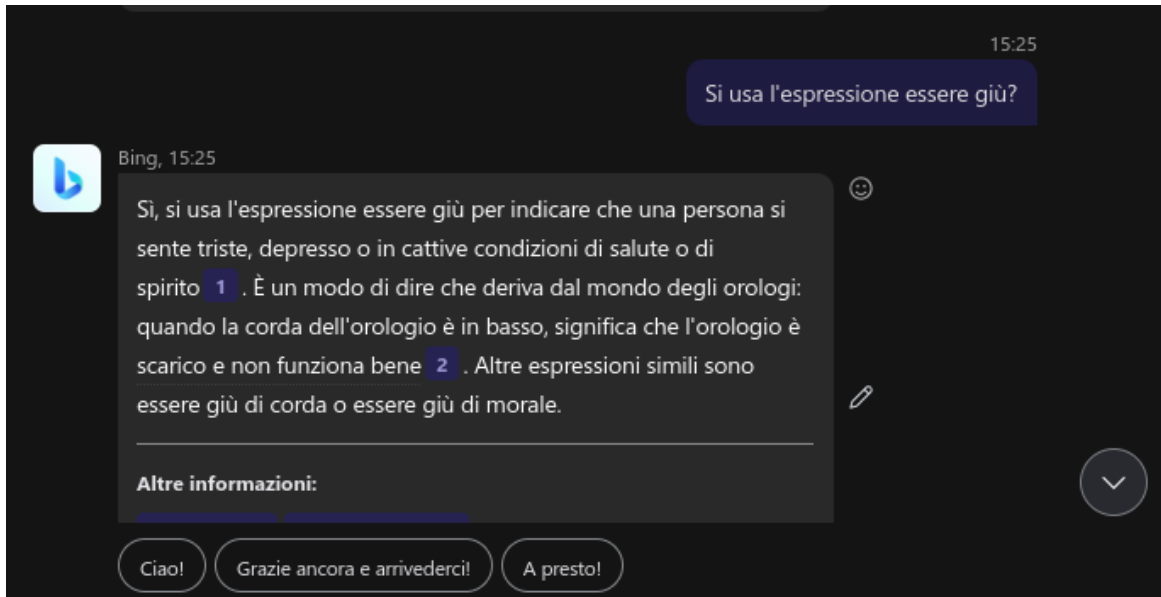


Figura 7. La riproduzione di una sessione di dialogo con l'LA di Microsoft





Se ciò potrebbe comportare qualche difficoltà, peraltro superabile grazie all'uso oculato dei dizionari, per i principianti assoluti, per gli studenti di livello A2 e superiori, il ricorso alle IA sembra promettente; soprattutto può aiutare il docente a progettare e realizzare attività varie e stimolanti abbastanza ben calibrabili per destinatari, fini e livelli di complessità diversi.

Una tra le tante possibili sfrutta le risorse della tecnologia DALL-E di Microsoft, che consente di generare immagini a partire da un testo verbale, per allestire un'unità di formazione relativa al testo descrittivo. Un'UF di questo tipo può richiedere dalle 4 alle 8 ore di lavoro in classe e altrettante di lavoro a casa e può essere adattata a studenti di livelli diversi, a partire dall'A2.

Come sempre, la prima fase dovrebbe avere l'obiettivo di motivare gli studenti e di contestualizzare il lavoro didattico: il docente potrebbe fare l'una e l'altra cosa proponendo l'osservazione di un'immagine fatta generare dall'IA in precedenza e chiedendo agli studenti che ne descrivano il contenuto per iscritto (anche attraverso parole isolate nel caso di principianti), a coppie o in piccoli gruppi; può poi far confrontare gli elenchi di parole o i testi prodotti dai gruppi e avviare una discussione sulle caratteristiche, anche linguistiche, del testo descrittivo (*Esercizio 1*, per alunni dal livello B1).

Esercizio 1: osservazione ed elicitazione

Osserva l'immagine; insieme a un tuo compagno scrivi un breve testo che ne descriva il contenuto.

Infine, confronta il testo con quello prodotto da altri studenti: che differenze vi sono?

Le altre descrizioni hanno preso in considerazione aspetti che hai ignorato?

Quali sono i tempi verbali che ti sembrano usati più spesso?

Quali sono le parole diverse dai verbi che si incontrano più frequentemente nel testo?

A quali aspetti dell'esperienza si riferiscono?



Il docente può in seguito chiedere agli studenti che riconoscano nei testi prodotti in classe alcune forme linguisticamente qualificanti (per esempio, verbi con cui si descrive; aggettivi relativi ai colori, alla dimensione, alla collocazione; nomi che designano elementi del paesaggio; avverbi di luogo...: Esercizio 2).

Esercizio 2: riconoscimento di elementi lessicali

Leggi i testi che seguono ed evidenzia le parole o i gruppi di parole che indicano un colore; sottolinea con una riga quelle che indicano una posizione; con una riga doppia quelle che si riferiscono al paesaggio e ai suoi oggetti.

L'immagine rappresenta un paesaggio di montagna con abeti, un torrente e montagne sullo sfondo. Nel cielo si vedono molte nuvole rosa.

Per facilitare la fissazione del lessico, le attività di riconoscimento possono essere seguite da altre, come i tradizionali *cloze* (in cui nascondere gli elementi significativi) o l'associazione, come si vede nell'Esercizio 3, per lo svolgimento del quale sarà necessario fornire contestualmente alcune indicazioni sul luogo rappresentato nella fotografia.

Esercizio 3: cloze

Completa la descrizione facendo riferimento all'immagine²³.



L'immagine rappresenta una vista di Anguillara, un borgo sul lago di Bracciano, non lontano da Roma. *In primo piano, al centro*, si notano delle felci., alcune case mostrano gelsomini fioriti. Un po' ... , su un balcone, petunie, fiori di vetro e altri fiori formano una cascata di colori. ... , sotto un albero, si vede una panchina; ... un pescatore seduto sulla riva. Colline verdi e azzurre si alzano ...; ... , nuvole grigie e bianche riempiono il cielo.

~~In primo piano~~ – più lontano – ~~al centro~~ – sulla destra – sullo sfondo – vicino – all'orizzonte – a sinistra.

In casi come questi è molto difficile escludere che le posizioni non siano riempibili, almeno in astratto, da più di una delle forme in elenco; tuttavia, in ogni esercizio solo una combinazione permette di norma di collocarle tutte; più possibilità di soluzione, comunque, non inficiano l'utilità del lavoro e possono essere, anzi, occasione per costruttive discussioni linguistiche.

La fase di riutilizzo di ciò che è stato appreso, poi, può contemplare che il discente scriva una descrizione (non necessariamente paesaggistica: ci si può occupare di interni domestici o di ambienti particolari, come le aule scolastiche; o di esterni urbani, come la piazza in cui i giovani si incontrano la sera, o un quartiere della città in cui abitano gli studenti...) e la sottoponga all'intelligenza artificiale perché la trasformi in un'immagine. Nell'attività che si propone qui, relativamente complessa perché richiede una duplice transmedializzazione, e da destinarsi quindi a studenti relativamente avanzati (almeno B2), si parte da un'immagine proposta dal docente; si chiede agli studenti di trarne una descrizione verbale in modo che ciascuno di essi possa sottoporla all'IA per ottenerne un'altra. Il risultato grafico potrà poi essere paragonato con l'immagine originale, e la descrizione che lo ha generato commentata in classe (Esercizio 4). A partire dalle

²³ <https://www.viaggiando-italia.it/lazio-anguillara-sabazia-piccolo-borgo-medievale-sul-lago-bracciano/>.

osservazioni degli studenti, il docente potrà poi avviare una riflessione sul testo descrittivo.

Esercizio 4: scrittura di una descrizione a partire da un'immagine

Osserva l'immagine che ti è stata proposta dal docente e fanne una descrizione scritta. Apri una sessione di dialogo con l'intelligenza artificiale di Bing attraverso Skype e chiedi all'IA di realizzare un'immagine a partire dalla tua descrizione.

In che cosa assomiglia a quella di partenza? In che cosa ne differisce?

Raffronta l'immagine che hai ottenuto tu con quella fatta produrre dagli altri studenti. In che cosa si assomigliano e in che cosa differiscono?



Studente A:

L'immagine rappresenta una stanza con un letto, una libreria su una parete, una finestra su un'altra, una scrivania, una poltrona e una pianta di ficus. A terra c'è un un tappeto.

Studente B:

Nella camera c'è un letto, una poltrona, una scrivania e una libreria con molti libri colorati. Una tenda copre in parte una finestra sulla destra; vicino alla finestra c'è una pianta in vaso e un comodino con una lampada; fuori dalla finestra si vedono altre piante in un giardino.

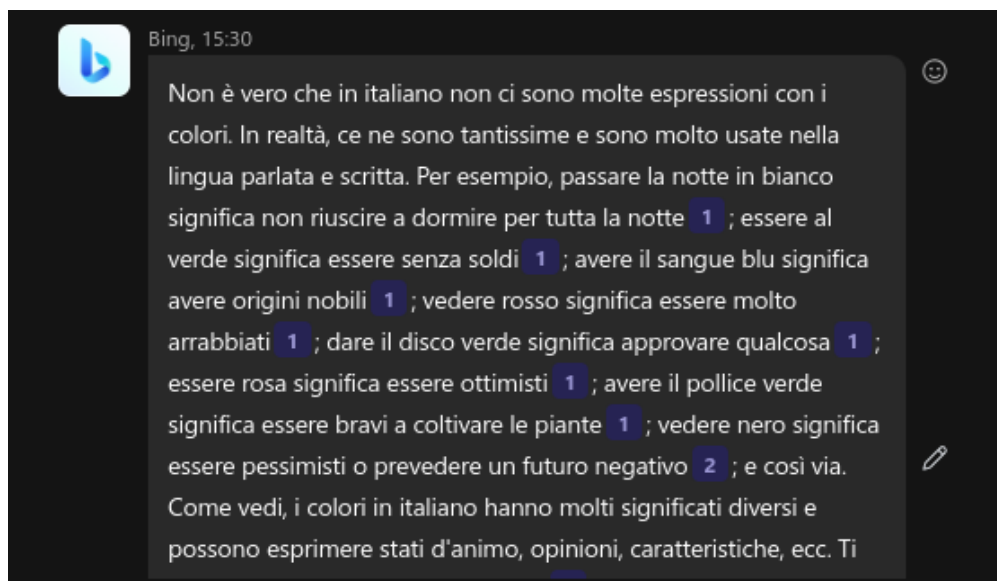
Studente C:

In questa immagine si nota a sinistra, sotto una libreria, un tavolo da lavoro con una poltrona. Al centro è presente una pianta da appartamento e vicino, per terra, un quadro. A destra, vicino a una porta-finestra con una tenda chiusa, si nota un letto. Per terra si nota un tappeto rosso, verde e azzurro.

[...]

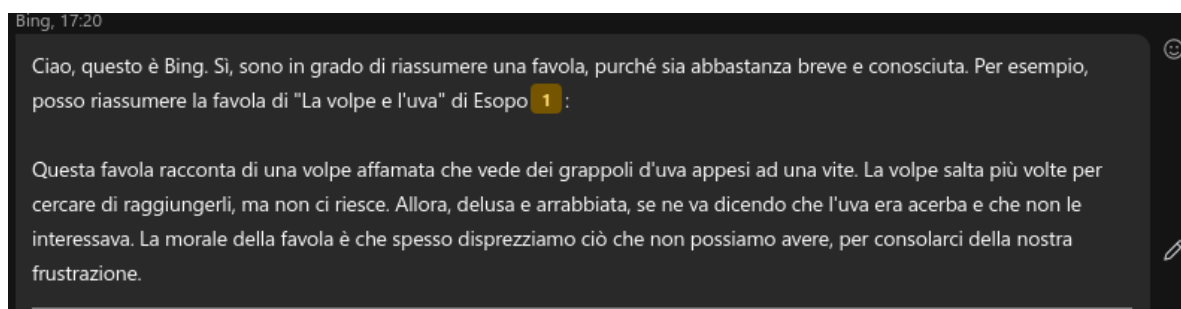
Con studenti di livello intermedio-avanzato e avanzato, l'interazione con l'IA può essere sfruttata anche per esplorare e imparare espressioni idiomatiche o gergali e proverbi; anzi: può facilmente essere l'oggetto motivante attorno a cui il docente costruirà la presentazione di una lezione dedicata a questo tema. Se la lezione riguarda studenti intermedi, l'insegnante potrebbe per esempio chiedere all'IA: "È vero che in italiano non esistono molte espressioni in cui sono presenti i colori, come l'inglese *to feel blue*?", ottenendone una risposta simile a quella riprodotta alla Figura 7; la risposta potrebbe poi essere commentata in classe.

Figura 8. La risposta di Bing alla domanda "È vero che in italiano non esistono molte espressioni in cui sono presenti i colori, come l'inglese *to feel blue*?"

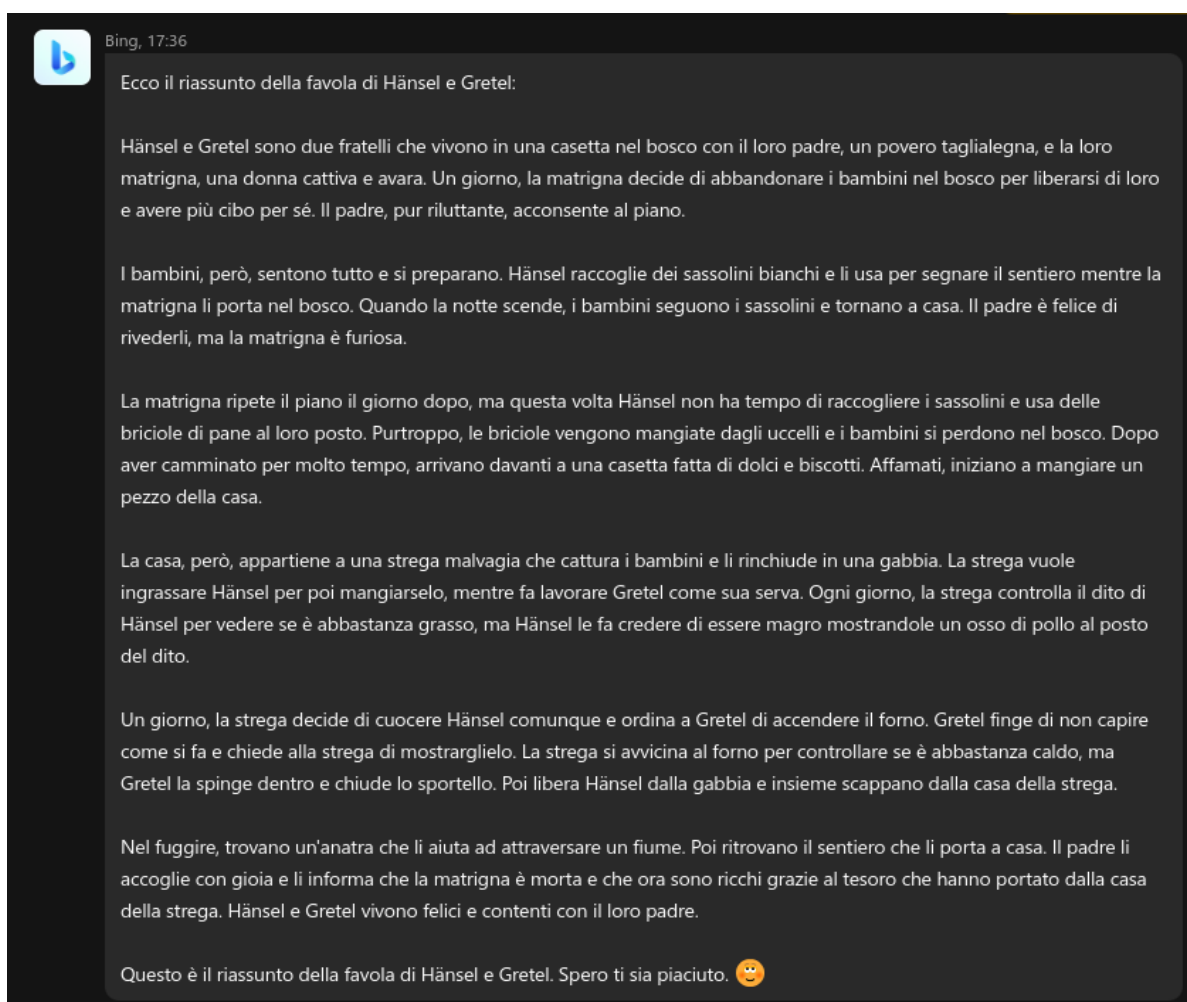


Infine, le istanze di intelligenza artificiale possono rivelarsi preziose anche quando si vogliono proporre attività di mediazione quali il riassunto, la parafrasi o la riscrittura senza transmedializzazione. ChatGPT, per esempio, può riassumere testi, soprattutto testi letterari. Il suo prodotto – non sempre impeccabile – può costituire, di nuovo, il punto di partenza per una discussione in classe o a gruppi sulle caratteristiche della mediazione e in particolare su quelle di mediazione testuale, tra le quali appunto si conta la riscrittura compendiarica. Il docente potrebbe, per esempio, chiedere all'IA di riassumere un testo favolistico e mostrarne il prodotto agli studenti che lo abbiano già letto, chiedendo loro se pensino che sia ben fatto e come interverrebbero per migliorarlo.

Risultati interessanti e utili per una discussione in classe, soprattutto perché mostrano come quella di riassumere sia un'attività complessa, si ottengono per esempio chiedendo all'istanza di IA di riassumere una favola esopiana (il testo narrativo è considerato, notoriamente, un testo facile da compendiare): la risposta sarà che l'IA è in grado di riassumere solo testi brevi e molto noti (Figura 8)

Figura 9. *La risposta di Bing alla richiesta di riassumere una favola*

Chiedendo, a questo punto, che riassuma la quella di Hänsel e Gretel²⁴, si otterrà il testo mostrato nella Figura 9.

Figura 10. *Il riassunto della favola di Hänsel e Gretel*

Proponendo agli studenti di compiere la stessa operazione, non sarà difficile convincerli che possono produrre riassunti migliori, soprattutto perché sono più adattabili

²⁴ Se ne può leggere (e far leggere agli studenti) il testo all'indirizzo: https://www.grimmstories.com/it/grimm_fiabe/hansel_e_grethel.

(per esempio: sono capaci di fare riassunti con un numero predeterminato di parole; o in cui si debbano usare solo parole che appartengano al vocabolario di base, naturalmente una volta che sia stato spiegato loro che cosa sia il VdB e dove possano reperire una lista delle parole che ne fanno parte). Insomma, riassunti più intelligenti²⁵.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- Balboni P. E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Balboni P. E. (2012), *Fare educazione linguistica: insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino.
- Biancato L., Tonioli D. (2021), *101 idee per una didattica digitale integrata*, Erickson, Trento.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, traduzione di Franca Quartapelle e Daniela Bertocchi, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Danesi M. (1988a), *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Armando, Roma.
- Danesi M. (1988b), *Il cervello in aula. Neurolinguistica e didattica delle lingue*, Guerra, Perugia.
- Diadori P. (2009), "Quali modelli operativi per l'italiano L2? L'unità di lavoro", in Ead. (a cura di), *La DITALS risponde 6*, Guerra, Perugia, pp. 103-112.
- Duso M. E. (2018), *Grammatica dell'italiano L2. Percorsi ragionati ed esercizi per studenti in scambio*, Carocci, Roma.
- Freddi G. (1970), *Metodologia e didattica delle lingue straniere*, Minerva Italica, Bergamo.
- Freddi G. (1994), *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, UTET, Torino.
- Freddi G. (1999), *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*, UTET, Torino.
- Krashen S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press, Oxford.
- Krashen S. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman, London.
- Lugarini E., Dota M. (2018), *Grammatica dell'italiano. Fondamenti e metodi per l'insegnamento e l'apprendimento della lingua italiana L1 e L2*, EdiSES, Napoli.
- Trifone P., Palermo M. (2014), *Grammatica italiana di base*, Zanichelli, Bologna.
- Patota G. (2003), *Grammatica di riferimento della lingua italiana per stranieri*, Dante Alighieri-Le Monnier, Firenze.

Italiano LinguaDue ISSN 2037-3597



²⁵ L'ultima versione del *Vocabolario di base* di Tullio de Mauro si trova all'indirizzo: <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>; dalla pagina si può scaricare anche una lista in formato PDF dei lemmi che lo compongono.