



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI GENOVA**

**DOTTORATO IN DIGITAL HUMANITIES**

**Lingue, culture e tecnologie digitali**

**XXXIV ciclo**

**Ruolo dell'e-learning non-formale e informale a sostegno e stimolo di una comunità di pratica di insegnanti di lingua e cultura spagnola: il caso *Spagnolo in gioco***

Candidato:

**Antonio Picano**

Prof. Simone Torsani (Università degli Studi di Genova)

Relatore

Prof. Guglielmo Trentin (Istituto Tecnologie Didattiche, ITD-CNR)

Correlatore

Prof.ssa Elena Landone (Università degli Studi di Milano)

Revisore esterno

Prof.ssa Antonella Lotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia)

Revisore esterno



*La poesía y el juego,  
¡fuego, fuego!*

Miguel de Unamuno

## Abstract

Per far fronte alle nuove sfide educative, i docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado hanno bisogno di esporsi ad esperienze di formazione continua, finalizzate all'acquisizione di competenze di progettazione necessarie all'allestimento di percorsi di apprendimento capaci di motivare e coinvolgere attivamente gli studenti. Ciò diventa tanto più necessario in mancanza di percorsi formativi di accesso al ruolo stabili e sufficientemente definiti, specie per un settore disciplinare come quello della didattica dello spagnolo e delle sue culture, che negli ultimi anni ha visto aumentare notevolmente la domanda di insegnanti specializzati.

In questo senso, le comunità di pratica professionali rappresentano un valido strumento per stimolare dinamiche di interazione, supporto e scambio collaborativo, utili ad arricchire l'esperienza formativa di ciascuno con contributi spontanei di tipo informale. Tuttavia, per essere efficaci e costituire perciò un riferimento duraturo per i propri membri, le comunità di pratica professionali devono essere continuamente stimolate. Da questa premessa ha origine la principale domanda di ricerca che guiderà questa trattazione: *può una comunità di pratica professionale essere trainata e stimolata attraverso proposte di e-learning che prevedano come attività finale la condivisione di un progetto didattico?*

Con lo scopo di fornire una risposta a questa domanda di ricerca e ad altri quesiti d'indagine secondari, questo studio sperimentale realizzato nell'ambito del dottorato di ricerca in Digital Humanities promosso dall'Università degli Studi di Genova<sup>1</sup>, grazie anche ad una collaborazione con l'Istituto per le Tecnologie Didattiche del CNR di Genova (ITD-CNR)<sup>2</sup>, intende descrivere il processo di allestimento e le ricadute empiriche di un ambiente multiplatforma costituito da due spazi di coinvolgimento. Un corso online e un portale tematico, entrambi incentrati sulle principali metodologie didattiche di tipo ludico (*gamification, game-based learning, serious games, game-making*); approcci ancora poco esplorati dai docenti italiani, che possono contribuire all'innesco di circoli motivazionali virtuosi, anche grazie all'utilizzo di una ricca gamma di applicazioni e strumenti digitali disponibili.

---

<sup>1</sup> Università degli Studi di Genova. <https://unige.it/it/>

<sup>2</sup> Istituto per le Tecnologie Didattiche - Consiglio Nazionale delle Ricerche (ITD-CNR). <https://www.itd.cnr.it/>

Attraverso l'impiego di una metodologia di ricerca che prevede l'integrazione tra strumenti d'indagine qualitativi e quantitativi, è possibile mettere in evidenza come, pur rappresentando un traino per la vitalità della comunità professionale e favorendo l'acquisizione di nuove conoscenze metodologiche e specifiche competenze di progettazione, la partecipazione al corso online, che nelle sue due edizioni ha coinvolto un centinaio di docenti, non predispone automaticamente alla condivisione di una propria proposta didattica originale o di materiali autoprodotti che possano essere riutilizzati da altri colleghi. Crediamo tuttavia che tale prospettiva di ricerca possieda un evidente potenziale futuro, i cui sviluppi meriterebbero di essere sostenuti e accompagnati per migliorare la qualità e la durata dei contributi formativi che una comunità professionale di docenti può apportare ai suoi membri.

Più nello specifico, questa trattazione si divide in 3 sezioni composte da due capitoli ciascuna. Nel primo capitolo verrà proposta una panoramica sulla rapida diffusione che ha interessato l'insegnamento della lingua spagnola e quello delle sue culture nelle scuole del nostro Paese. Al riguardo, si menzioneranno le caratteristiche dei corsi universitari di didattica dello spagnolo di impianto professionalizzante e quelle di una proposta seminariale nata presso il Dipartimento di Lingue e culture moderne dell'Università degli Studi di Genova<sup>3</sup>, con lo scopo di dotare gli studenti dei primi attrezzi del mestiere necessari a intraprendere la carriera di docente. Come mostra la variegata natura dei percorsi di accesso a questa professione, infatti, il nostro Paese non si è ancora dotato di un percorso di formazione capace di rispondere in maniera flessibile alle molteplici necessità formative di un profilo professionale cruciale per il suo sviluppo.

L'analisi dei risultati emersi da un'indagine sulle pratiche organizzative e didattico-educative che hanno caratterizzato il lavoro di 129 docenti di lingua spagnola delle scuole secondarie italiane durante i primi mesi di emergenza sanitaria permetterà poi di mettere a fuoco le esigenze formative degli insegnanti, anche rispetto all'uso di metodologie didattiche innovative come *la gamification* o il *game-based learning* e, più in generale, in merito all'implementazione delle tecnologie digitali nella loro azione didattica. Esigenze, queste, non sempre soddisfatte dalle esperienze formative di tipo formale.

Nel secondo capitolo, muovendo dalla sfaccettata complessità con cui viene delineato il profilo professionale del docente, si prenderanno in esame alcuni tra i contributi normativi e

---

<sup>3</sup> Dipartimento di Lingue e culture moderne (Università degli Studi di Genova). <https://lingue.unige.it/>

i modelli formativi più interessanti proposti nell'ambito della formazione dei docenti, con lo scopo di segnalare alcuni spunti utili sia agli stessi insegnanti per orientare il loro percorso di aggiornamento professionale, sia ai formatori per progettare e implementare possibili iniziative di formazione. Contestualmente, verrà proposto un affondo sulle competenze digitali dei docenti e alcuni recenti esempi formativi di successo che, sia in ambito formale che informale, possono contribuire a guidarne lo sviluppo.

Nel terzo capitolo si proporrà il quadro teorico di riferimento del caso di studio analizzato, utile a circoscrivere il concetto di comunità di pratica professionale, tenendo conto, in particolare, delle scelte progettuali e di quelle tecnologiche necessarie a sviluppare una comunità professionale in rete e dei limiti di gestione e sviluppo che ne derivano. Contestualmente, verrà delineata una mappatura dell'esistente, sia in ambito nazionale che internazionale, con particolare riferimento all'ambito italiano della scuola secondaria e a quello della didattica della lingua spagnola, anche per giustificare le scelte che hanno portato alla realizzazione della nostra proposta formativa.

Partendo da un breve *excursus* sui principali aspetti della dimensione motivazionale del processo di insegnamento/apprendimento, intesa come "leva" dell'apprendere e quindi punto di partenza di qualsiasi azione di innovazione didattica, il quarto capitolo intende proporre una breve presentazione delle metodologie didattiche riconducibili al gioco e delle risorse digitali di cui potrebbe disporre il docente di lingua e civiltà straniera per implementarle. Inoltre, si offriranno alcuni esempi della permeabilità al gioco e alle sue variegate forme di diversi ambiti della società contemporanea, con lo scopo di mettere in risalto anche quelle zone d'ombra di cui, specie da una prospettiva educativa, occorre tener conto.

Nel quinto capitolo vengono presentate le caratteristiche dell'ambiente multiplatforma costruito *ad hoc* che ne ha costituito lo scenario: il corso online *Spagnolo in gioco*, progettato e sviluppato su Moodle<sup>4</sup> con il fine di proporre ai docenti di spagnolo delle scuole secondarie italiane un primo contatto con gli approcci metodologici ispirati al gioco e l'omonimo portale tematico<sup>5</sup>, destinato, oltre che a raccogliere le proposte didattiche con i relativi materiali realizzati dai corsisti, all'organizzazione di ulteriori materiali documentativi, rimandi a

---

<sup>4</sup> Moodle. <https://moodle.org/?lang=it>

<sup>5</sup> Spagnolo in gioco. <https://www.spagnoloingioco.it/>

opportunità formative e strumenti (non solo) digitali, capaci di favorire la realizzazione di progetti o esperienze di apprendimento ispirate agli approcci metodologici di tipo ludico.

Nel sesto capitolo vengono descritti i dati raccolti nell'arco di due sperimentazioni per rispondere alle domande di ricerca. Ad una generale profilazione dei partecipanti, finalizzata anche a mettere in risalto la familiarità con l'uso di tecnologie didattiche e strumenti di rete, farà seguito la presentazione dei risultati ottenuti in merito sia alla partecipazione al corso online e al suo gradimento, sia alle motivazioni d'uso e alla validazione del portale comunitario. Contestualmente, verrà data particolare rilevanza alla descrizione dei contributi dei corsisti che hanno rappresentato un concreto arricchimento documentativo per il portale *Spagnolo in gioco*<sup>6</sup>.

Nel settimo capitolo, infine, verranno proposte le risposte alle domande di ricerca. Queste si focalizzeranno, tra gli altri aspetti, sul tipo di partecipazione e gradimento generati dal corso online; sull'efficacia del corso online in merito sia alla socializzazione delle conoscenze previe, sia alla condivisione spontanea in una logica comunitaria di proposte didattiche e artefatti che si prestino al riuso; sul tipo di conoscenze e abilità che vengono sviluppate dai partecipanti al percorso formativo e sulle motivazioni che spingono i docenti a consultare il portale tematico.

---

<sup>6</sup> Spagnolo in gioco. <https://www.spagnoloingioco.it/>

## INDICE

### QUESTIONI DI SFONDO

#### 1. LA DIDATTICA DELLO SPAGNOLO. DALLA FORMAZIONE IN INGRESSO ALL'ESPERIENZA DELLA "DIDATTICA A DISTANZA" ..... 15

1.	La diffusione dell'insegnamento dello spagnolo in Italia .....	16
2.	Una rapida panoramica dei percorsi di accesso alla professione docente .....	18
2.1.	La Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) .....	18
2.2.	Il Tirocinio Formativo Attivo (TFA) .....	18
2.3.	Il Percorso Abilitante Speciale (PAS) .....	19
2.4.	Il percorso di Formazione, Inserimento e Tirocinio (FIT) .....	19
2.5.	Lo scenario attuale .....	20
3.	I corsi universitari di didattica dello spagnolo di impianto professionalizzante .....	21
3.1.	Didattica della lingua spagnola (Università degli Studi di Milano) .....	21
3.2.	Didattica della lingua spagnola (Università degli Studi di Ferrara) .....	21
3.3.	Didattica della lingua spagnola (Università di Roma "la Sapienza") .....	22
3.4.	Una proposta seminariale (Università degli Studi di Genova) .....	22
3.4.1.	Il principale obiettivo formativo .....	23
3.4.2.	La metodologia didattica utilizzata .....	23
3.4.2.1.	Alcuni esempi di implementazione metodologica .....	24
3.4.3.	Il profilo degli studenti .....	26
3.5.	Alcune note conclusive .....	28
4.	I docenti di spagnolo delle scuole secondarie italiane e la "didattica a distanza" .....	29
4.1.	Formazione pregressa e partecipazione spontanea ad iniziative formative .....	30
4.2.	Le competenze linguistico-comunicative esercitate meno .....	31
4.3.	Le strategie e le metodologie didattiche utilizzate .....	33
4.4.	Le strategie e le modalità di valutazione utilizzate .....	34
5.	Riflessioni conclusive .....	36



## 2. LA FORMAZIONE IN SERVIZIO E CONTINUA TRA AGGIORNAMENTO FORMALE E INFORMALE .....37

1. Uno sguardo alla normativa e ai modelli formativi di ambito nazionale .....	38
1.1. Il profilo professionale dei docenti nel Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro ...	38
1.2. La formazione continua come un dovere di servizio .....	38
1.3. Il Piano Nazionale di Formazione del personale docente .....	39
1.4. Lo sviluppo professionale e la qualità della formazione in servizio .....	40
1.5. Il codice deontologico della professione docente .....	41
2. Uno sguardo ai contributi delle istituzioni europee .....	43
2.1. Il Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente .....	43
2.2. Le Competenze chiave per l'apprendimento permanente .....	44
2.2.1. La competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare ...	45
2.2.2. La competenza digitale .....	45
2.2.2.1. Il quadro di riferimento europeo per le competenze digitali (DigCompEdu) .....	46
3. La formazione dei docenti e le nuove tecnologie digitali .....	49
3.1. Piani di formazione tecnologica rivolti ai docenti .....	50
3.1.1. Programma di sviluppo delle tecnologie didattiche (PSTD) .....	50
3.1.2. ForTic .....	51
3.1.3. Piano Nazionale Scuola Digitale .....	52
3.2. Sviluppo delle competenze digitali dei docenti. Esperienze formative di ambito formale .....	53
3.2.1. Presente Digitale .....	54
3.2.1.1. Le caratteristiche generali dei corsi .....	55
3.2.1.2. Le caratteristiche specifiche dei corsi .....	55
3.2.2. Il progetto TRIS - A scuola da casa .....	56
3.2.2.1. La classe ibrida inclusiva .....	56
3.2.2.2. Le caratteristiche generali dell'I-MOOC .....	57
3.3. Sviluppo delle competenze digitali dei docenti. Esperienze formative di ambito informale .....	58
3.3.1. WeSchool.com .....	58

3.3.2. Flipnet.it .....	59
4. Riflessioni conclusive .....	60

## IL CAMPO D'INDAGINE

### 3. LE COMUNITÀ PROFESSIONALI TRA VANTAGGI E LIMITI ..... 61

1. Il quadro teorico di riferimento .....	62
1.1. L'uso delle reti a supporto dei processi di apprendimento .....	62
1.1.1. Apprendimento basato su materiali didattici reperibili in rete .....	63
1.1.2. Apprendimento in rete .....	63
1.2. Le comunità di pratica professionali .....	64
1.2.1. La teoria sociale dell'apprendimento .....	64
1.2.2. I benefici apportati dalle comunità di pratica professionali .....	65
2. Progettare lo sviluppo di una comunità professionale online .....	67
2.1. Progettazione degli aspetti gestionali .....	67
2.2. Progettazione degli aspetti tecnologici .....	68
2.2.1. Le tecnologie a supporto delle comunità di pratica professionali .....	69
2.3. I fattori determinanti per il successo di una comunità di pratica .....	71
3. Comunità di pratica. Alcuni esempi di ambito nazionale e internazionale .....	74
3.1. Insegnanti 2.0 e Docenti virtuali .....	74
3.2. ANILS. Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere .....	75
3.2.1. Didattica della letteratura e attraverso la letteratura .....	75
3.2.2. Scambi Internazionali, intercultura e plurilinguismo .....	76
3.2.3. Rete dei docenti dell'italiano L2 .....	76
3.3. I gruppi Facebook a supporto dell'interazione comunitaria .....	76
3.3.1. Animatori Digitali .....	77
3.3.2. Insegnanti di Spagnolo .....	78
3.3.3. Google Workspace for Education Italia .....	78
3.3.4. Ispirazione Genially Italia .....	78
3.4. ProfeDeEle.es .....	79
3.5. Spanish Teachmeet Sweeden .....	80

4.	Riflessioni conclusive .....	81
<b>4.</b>	<b>IL GIOCO COME STRUMENTO DI COINVOLGIMENTO FUORI E DENTRO L'AULA .....</b>	<b>82</b>
1.	La dimensione motivazionale nel processo di insegnamento/apprendimento .....	83
1.1.	Favorire il desiderio di apprendere. L'intreccio tra campo cognitivo e campo affettivo .....	84
1.2.	Verso l'innescio di emozioni piacevoli .....	86
2.	Il gioco e le sue dinamiche come strategie di coinvolgimento nella società .....	88
2.1.	Gamification in ambito politico .....	88
2.2.	Gamification in ambito lavorativo .....	89
2.3.	Gamification in ambito commerciale e promozionale .....	90
2.3.1.	Il Black Future Social Club .....	90
2.3.2.	All eyes on the S4 .....	91
2.4.	Gamification nel tempo libero e nelle attività culturali .....	91
2.4.1.	The Medici Game .....	91
2.4.2.	Wer Ist Wer .....	92
2.5.	Gamification urbana .....	92
2.5.1.	La Speed Camera Lottery .....	92
2.5.2.	Il biglietto salutare .....	93
2.6.	Alcune note conclusive .....	93
3.	Gli approcci ludici in ambito glottodidattico .....	95
3.1.	Alcune distinzioni terminologiche .....	95
3.2.	Gli elementi di gioco in un progetto didattico. Una possibile tassonomia .....	96
3.3.	Il contributo tecnologico alle metodologie didattiche di approccio ludico .....	100
3.3.1.	App e strumenti digitali per l'implementazione di metodologie didattiche ludiche .....	101
3.3.2.	App o strumenti digitali utili all'implementazione di metodologie didattiche ludiche .....	108
3.3.3.	Ambienti online che sfruttano le potenzialità della gamification .....	109
3.3.4.	Didattica dello spagnolo e contenuti ludici in rete .....	110
4.	Riflessioni conclusive .....	113

## LA RICERCA

<b>5. IL PROCESSO DI RICERCA E IL SUO SETTING SPERIMENTALE</b>	<b>114</b>
1. La sperimentazione in sintesi	115
1.1. Le domande di ricerca	115
1.2. Le tipologie di dati e gli strumenti di raccolta	117
2. Descrizione del setting sperimentale	119
2.1. Il corso online <i>Spagnolo in gioco</i>	119
2.1.1. Gli obiettivi formativi e i contenuti didattici	119
2.1.2. La metodologia didattica	121
2.1.2.1. Le attività condizionate	123
2.1.3. La creazione e l'organizzazione dei materiali corsuali	124
2.1.4. Le verifiche intermedie e la valutazione finale	125
2.2. Il portale <i>Spagnolo in gioco</i>	126
2.2.1. La struttura e l'organizzazione del portale	126
<b>6. DESCRIZIONE E ANALISI DEI DATI RACCOLTI</b>	<b>132</b>
1. Profilazione dei partecipanti alla sperimentazione	133
1.1. Tipologia di professione	133
1.2. Grado di scuola di appartenenza	134
1.3. Familiarità con l'uso di tecnologie e strumenti di rete	135
1.4. Scopi e frequenza dell'uso di servizi e risorse di rete	136
2. Il corso online. Partecipazione e gradimento	138
2.1. Partecipazione	138
2.1.2. Cause del precoce abbandono	138
2.2. Gradimento	143
2.2.1. Usabilità del sistema	144
2.2.2. Usabilità del corso	144
2.2.3. Autovalutazione e consolidamento degli apprendimenti	145
2.2.4. Supporto alla partecipazione	146

2.3.	Il corso online a servizio del <i>content management</i> comunitario .....	147
2.3.1.	I forum .....	147
2.3.2.	Gli elaborati finali .....	148
2.4.	Il portale <i>Spagnolo in gioco</i> . Motivazioni d'uso e validazione .....	159
2.4.1.	Motivazioni d'uso .....	159
2.4.2.	Validazione del portale <i>Spagnolo in gioco</i> .....	160
2.4.2.1.	Usabilità .....	160
2.4.2.2.	Adeguatezza delle informazioni e capacità di soddisfare le esigenze dei docenti .....	161

## **7. DISCUSSIONE DEI RISULTATI DELLA SPERIMENTAZIONE CON LE RISPOSTE ALLE DOMANDE DI RICERCA .....**

1.	Che tipo di partecipazione e gradimento genera il corso online? .....	164
1.1.	Usabilità del sistema .....	164
1.2.	Usabilità del corso .....	164
1.3.	Autovalutazione e consolidamento degli apprendimenti .....	164
1.4.	Supporto alla partecipazione .....	165
1.5.	Criticità emerse .....	166
1.6.	Ulteriori esigenze formative emerse .....	167
1.7.	Le ragioni del precoce abbandono del corso online .....	167
2.	In termini di <i>content management</i> , quanto risulta efficace il corso online nella raccolta di contenuti utili ad arricchire la parte documentativa della comunità? .....	169
2.1.	I forum <i>A proposito del Modulo...</i> .....	169
2.2.	I forum destinati alle <i>e-tivity</i> .....	170
2.3.	Il forum <i>La comunità dei corsisti</i> .....	172
3.	In che misura il corso online contribuisce alla condivisione spontanea in una logica comunitaria di proposte didattiche e artefatti che si prestino al riuso? .....	175
3.1.	Il livello linguistico-comunicativo .....	175
3.2.	Il ruolo delle tecnologie digitali .....	176
3.3.	Dinamiche di lavoro collaborativo .....	176
4.	Con riferimento agli obiettivi previsti dal corso, che tipo di conoscenze e quali abilità vengono sviluppate dai partecipanti? .....	178

4.1. Una prospettiva metodologica .....	178
4.2. Una prospettiva progettuale .....	180
5. In genere, quali sono le motivazioni che spingono i docenti a consultare il portale comunitario? .....	182
6. Può una comunità di pratica essere trainata e stimolata attraverso proposte di e-learning che prevedano come attività finale la condivisione di un progetto didattico? .....	184
7. Conclusioni e potenziali sviluppi futuri .....	186
<b>CONCLUSIONI</b> .....	<b>188</b>
<b>APPENDICE</b> .....	<b>190</b>
<b>PRODUZIONE SCIENTIFICA</b> .....	<b>191</b>
<b>RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI</b> .....	<b>194</b>

## Capitolo 1.

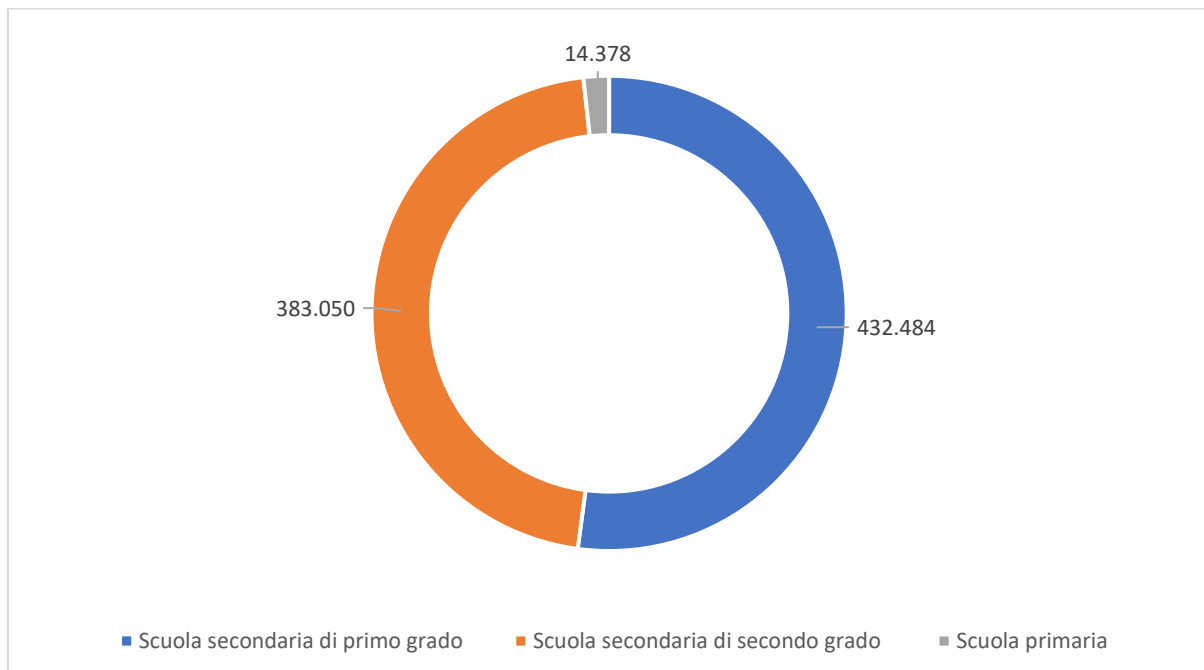
### La didattica dello spagnolo in Italia. Dalla formazione in ingresso all'esperienza della "didattica a distanza"

Al fine di circoscrivere il campo di indagine di questa ricerca, la trattazione prenderà le mosse da una panoramica sulla rapida diffusione che ha interessato l'insegnamento della lingua spagnola e quello delle sue culture nelle scuole del nostro Paese. Al riguardo, si menzioneranno le caratteristiche dei corsi universitari di didattica dello spagnolo di impianto professionalizzante e quelle di una proposta seminariale nata presso il Dipartimento di Lingue e culture moderne dell'Università degli Studi di Genova con lo scopo di dotare gli studenti dei primi attrezzi del mestiere necessari a intraprendere la carriera di docente. Come mostra la variegata natura dei percorsi di accesso a questa professione, infatti, il nostro Paese non si è ancora dotato di un percorso di formazione stabile, sufficientemente definito e capace di rispondere in maniera flessibile alle molteplici necessità formative di un profilo professionale cruciale per il suo sviluppo.

L'analisi dei risultati emersi da un'indagine sulle pratiche organizzative e didattico-educative che hanno caratterizzato il lavoro di 129 docenti di lingua spagnola delle scuole secondarie italiane durante i primi mesi di emergenza sanitaria permetterà poi di mettere a fuoco le esigenze formative degli insegnanti, anche rispetto all'uso di metodologie didattiche innovative come la *gamification* o il *game-based learning* e, più in generale, in merito all'implementazione delle tecnologie digitali nella loro azione didattica. Esigenze, queste, non sempre soddisfatte dalle esperienze formative di tipo formale.

## 1. La diffusione dell'insegnamento dello spagnolo in Italia

Cosa sappiamo sulla diffusione dell'insegnamento dello spagnolo in Italia? Dopo l'inglese e il francese, lo spagnolo è la lingua straniera più studiata nel sistema scolastico italiano. Secondo i dati forniti dal report biennale *El mundo estudia español* del *Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020)*<sup>7</sup>, presentato in anteprima durante il *VI Congreso internacional del español en Castilla y León (5-13 novembre 2020)*<sup>8</sup> da Soledad Pellitero Llanos, assessore tecnico della *Consejería de Educación*<sup>9</sup>, gli studenti italiani che studiano lo spagnolo e le sue culture sono più di 800.000 (Grafico 1).



**Grafico 1.** Il numero di studenti di spagnolo nelle scuole italiane. **Fonte:** *Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020)*.

<sup>7</sup> Nel momento in cui si scrive, il report a cui si fa riferimento non è ancora stato pubblicato. Sul sito della *Consejería de Educación en Italia* è presente però il report relativo al 2018: <http://www.educacionyfp.gob.es/italia/publicaciones-materiales/espa-ol-en-el-mundo.html>

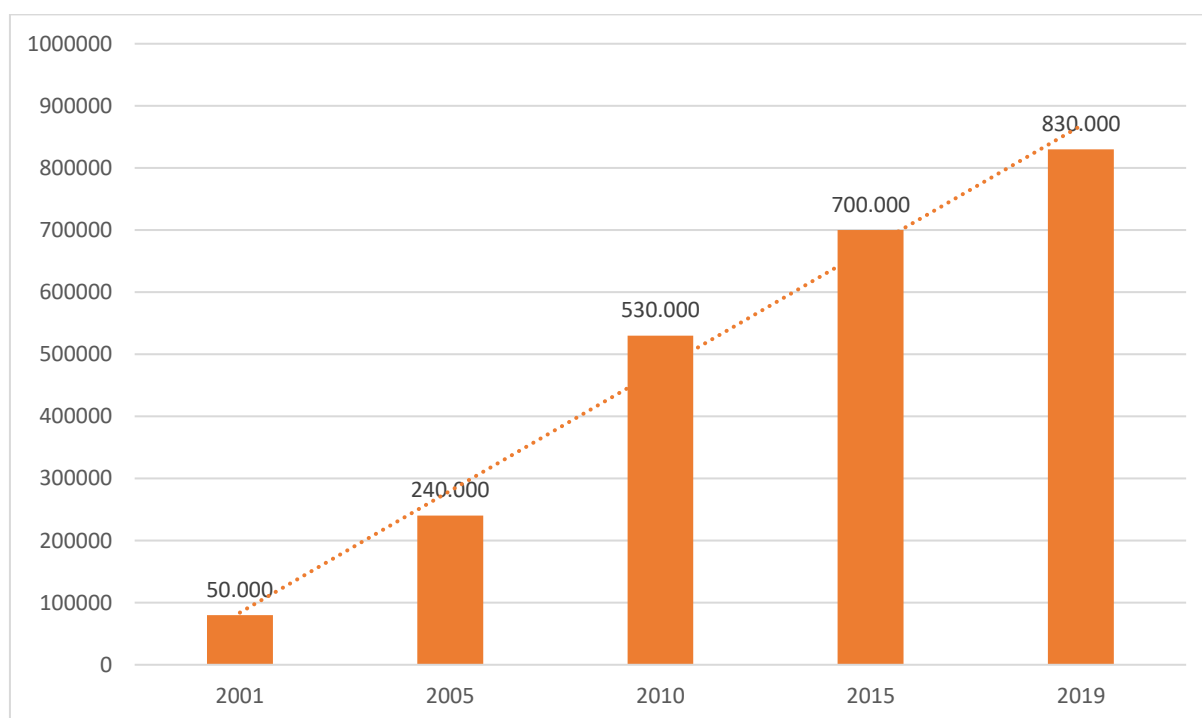
<sup>8</sup> VI Congreso internacional del español en Castilla y León (5-13 novembre 2020): <https://www.congresosele.com/>

<sup>9</sup> Consejería de Educación en Italia, Grecia, Albania. <http://www.educacionyfp.gob.es/italia/portada.html>



In Italia, poi, sono più di 5000 le istituzioni scolastiche (pubbliche e private) in cui si insegna lo spagnolo. Nello specifico, sono circa 2200 le scuole secondarie (statali e paritarie) di primo grado e 1750 le scuole secondarie (statali e paritarie) di secondo grado.

Le Regioni italiane in cui l'insegnamento dello spagnolo è più diffuso sono la Lombardia, la Campania, la Sicilia, il Lazio e il Veneto. I docenti di spagnolo di scuola secondaria di primo grado sono circa 2241, mentre nella scuola secondaria di secondo grado ammontano a 3923. Questi numeri risultano certamente più significativi se osservati in una prospettiva diacronica. Infatti, dal momento in cui l'offerta dello spagnolo si è estesa a livello nazionale con lo studio obbligatorio di una seconda lingua comunitaria predisposto dalla Legge n. 53 del 2003 (MIUR, 2003), la diffusione di questo insegnamento nella scuola secondaria è stata rapida e costante (Grafico 2). L'interesse per questa lingua e le sue culture ha quindi attratto una quota sempre maggiore di studenti e ciò ha conseguentemente provocato alcuni cambiamenti nel mondo scolastico italiano, tra i quali è opportuno segnalare almeno quello relativo alla crescente richiesta di docenti specializzati non sempre soddisfatta.



**Grafico 2.** L'evoluzione del numero di studenti di spagnolo nelle scuole italiane (2001-2019).

**Fonte:** *Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020).*

## 2. Una rapida panoramica dei percorsi di accesso alla professione docente

Come si diventa docente in Italia? Pur non essendo questo lavoro di tesi finalizzato a un'analisi strutturata sulle caratteristiche del reclutamento del personale docente di ambito scolastico, pare opportuno offrire una rapida panoramica sulla storia dei percorsi di accesso al ruolo di un ambito professionale caratterizzato da un evidente portato strategico.

Per segnalare quanto siano lampanti le difficoltà del nostro Paese in materia, basterebbe ricordare come l'ordinamento amministrativo italiano non si sia ancora dotato di un percorso formativo e di reclutamento ben definito (De Nicolò, 2020), capace di inserire nel sistema di istruzione del nostro Paese docenti in possesso di quelle competenze professionali più aggiornate e omogenee, utili a garantire maggiore equità del servizio scolastico e, allo stesso tempo, a permettere agli aspiranti docenti di poter pianificare le proprie scelte formative e professionali in tal senso.

### 2.1. La Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS)

L'ultimo dei nove cicli della Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) è stato avviato nel 2010. Si trattava di un percorso universitario post-laurea - biennale e a numero chiuso - articolato in vari indirizzi disciplinari (MIUR, L. 341/1990<sup>10</sup> e D.M. 153/1998<sup>11</sup>). Al termine del percorso formativo (costituito da specifici insegnamenti e percorsi laboratoriali, anche di tipo trasversale, nonché da un tirocinio di 300 ore), il candidato avrebbe dovuto sostenere una prova finale (redazione di un elaborato finale e discussione orale conclusiva). Tale prova, si legge al comma 2 dell'articolo 4 della Legge 341/1990, avrebbe avuto valore di Esame di Stato e avrebbe abilitato il candidato "all'insegnamento per le aree disciplinari cui si riferiscono i relativi diplomi di laurea."<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> Legge 341 del 1990. (19 novembre 1990). Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n. 274 del 23 novembre 1990. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1990/11/23/090G0387/sg>

<sup>11</sup> Decreto Ministeriale 153 del 1998. (26 maggio 1998). [http://www.miur.it/0006Menu\\_C/0012Docume/0015Atti\\_M/1011\\_Crite\\_cf2.htm](http://www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/0015Atti_M/1011_Crite_cf2.htm)

<sup>12</sup> Legge 341 del 1990. (19 novembre 1990). Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n. 274 del 23 novembre 1990. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1990/11/23/090G0387/sg>

## **2.2. Il Tirocinio Formativo Attivo (TFA)**

Il D.M. 249/2010<sup>13</sup> ha sancito il superamento della SSIS con l'introduzione di un percorso universitario post-laurea - annuale e a numero chiuso - denominato Tirocinio Formativo Attivo (TFA). Anche in questo caso, oltre ai corsi di carattere psico-pedagogico, a quelli di taglio didattico-disciplinare e a specifici laboratori trasversali, era previsto un tirocinio di 475 ore, corrispondenti a 19 CFU, divise fra osservazione del lavoro del docente-tutor ed effettiva pratica didattica.

Come per la SSIS, il percorso formativo si sarebbe concluso con una prova finale che, se superata, avrebbe abilitato l'aspirante docente all'insegnamento nella specifica classe di concorso.

Il TFA rivolto a tutte le discipline è stato attivato per soli due cicli: nell'anno accademico 2012-13 e in quello 2014-15, fino a quando, cioè, una nuova riforma della scuola non ha cambiato nuovamente le caratteristiche del percorso formativo per diventare insegnante.

## **2.3. Il Percorso Abilitante Speciale (PAS)**

È opportuno ricordare come, durante gli anni del TFA, con il D.D.G. 58/2013<sup>14</sup> è stato istituito un nuovo percorso abilitante parallelo denominato Percorso Abilitante Speciale (PAS), destinato però a quei docenti che avessero maturato almeno tre anni di servizio come supplenti di una determinata disciplina e che, a causa dei criteri selettivi previsti dal TFA, non avessero potuto accedervi. Il percorso universitario, privo pertanto di una selezione in ingresso, è stato attivato per tre anni accademici consecutivi (2012-13 / 2013-14 / 2014-15).

---

<sup>13</sup> Decreto Ministeriale 249 del 2010. (10 settembre 2010). Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n. 24 del 31 gennaio 2011. Supplemento ordinario n. 23.  
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2011/01/31/011G0014/sg>

<sup>14</sup> Decreto del Direttore Generale n. 53 del 2013. (25 luglio 2013).  
<http://1.flcgil.stgy.it/files/pdf/20130725/decreto-direttore-generale-58-del-25-luglio-2013-percorso-abilitante-speciale.pdf>

## **2.4. Il percorso di Formazione, Inserimento e Tirocinio (FIT)**

Più recentemente, il D.L. 59/2017<sup>15</sup> ha istituito il percorso triennale di Formazione, Inserimento e Tirocinio (FIT), al quale ciascun aspirante docente avrebbe potuto accedere previo conseguimento di 24 CFU di area didattica, pedagogica, psicologica e antropologica, nonché successivo superamento di uno specifico concorso. Lungo il percorso di formazione triennale, il corsista avrebbe poi preso parte ad esperienze di apprendimento coadiuvate da attività di tirocinio scolastico. Tale percorso formativo, tuttavia, non è mai stato attivato, se non per un'unica annualità finale destinata a docenti già in possesso di un titolo abilitante (SSIS, TFA, PAS o percorsi equipollenti svolti all'estero).

## **1.5. Lo scenario attuale**

Attualmente, sono in fase di svolgimento ben tre procedure concorsuali: un reclutamento "straordinario", riservato a chi ha almeno tre annualità di servizio alle spalle; una selezione "abilitante", che non consente perciò di ottenere l'accesso diretto all'assunzione in servizio a tempo indeterminato, ma appunto un titolo di specializzazione spendibile per un avanzamento in graduatoria o in occasione di un futuro concorso riservato; una procedura cosiddetta "ordinaria", infine, per quei candidati privi di esperienza scolastica pregressa, talvolta appena laureati, che hanno evidentemente tutto il diritto di prendere parte ai concorsi a cattedre.

Osservando un panorama così frastagliato e mutevole, resta dunque la netta sensazione che i percorsi di formazione professionalizzanti e le procedure di assunzione siano due necessità che facciano fatica a marciare insieme. In Italia, ha scritto a tal proposito Lidia Cianfriglia (2019), "procediamo faticosamente verso l'individuazione di un percorso che fornisca alla scuola veri professionisti appositamente formati e non docenti laureati e in possesso di competenze disciplinari, ma privi degli attrezzi del mestiere" (p. 83).

---

<sup>15</sup> Decreto Legislativo n. 59 del 2017. (12 aprile 2017). Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n. 112 del 16 maggio 2017. Supplemento ordinario n. 23. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00067/sg>

### **3. I corsi universitari di didattica dello spagnolo di impianto professionalizzante**

Secondo Cianfriglia (2019), “la criticità del reclutamento dei docenti di scuola secondaria non sta solo nel funzionamento di uno o l’altro dei percorsi di volta in volta individuati per la formazione iniziale, ma nella mancanza di coraggio nel definirne uno di livello universitario destinato in modo esclusivo alla docenza nella scuola” (p. 84).

In mancanza di un percorso di laurea specifico destinato agli aspiranti insegnanti, quali esperienze formative propongono attualmente le università italiane per promuovere l’acquisizione di competenze necessarie all’esercizio della docenza dello spagnolo e delle sue culture?

Ciò che si osserva partendo dai risultati emersi da una rapida ricerca in rete è senz’altro il fatto che, pur proponendo ampiamente corsi di didattica delle lingue moderne, ad oggi sono pochissime le istituzioni universitarie che abbiano arricchito la propria offerta formativa con corsi di didattica di una specifica lingua straniera.

#### **3.1. Didattica della lingua spagnola (Università degli Studi di Milano)**

Il corso tenuto dalla Professoressa Elena Landone si avvale di una didattica attiva ed esperienziale per stimolare nei partecipanti la costruzione di “una panoramica non tradizionale e di stampo umanistico sui punti chiave dell’insegnamento/apprendimento della lingua straniera”<sup>16</sup> e l’acquisizione di competenze di “osservazione, percezione, introspezione e ricerca-azione” attraverso una trattazione integrata dei principali aspetti della programmazione del curriculum comunicativo: “l’input linguistico, la gestione delle relazioni in classe e la valutazione trasformativa.”<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> Università degli Studi di Milano. (12 agosto 2022). *Didattica della lingua spagnola*. <https://www.unimi.it/it/corsi/insegnamenti-dei-corsi-di-laurea/2021/didattica-della-lingua-spagnola>

<sup>17</sup> Università degli Studi di Milano. (12 agosto 2022). *Didattica della lingua spagnola*. <https://www.unimi.it/it/corsi/insegnamenti-dei-corsi-di-laurea/2021/didattica-della-lingua-spagnola>

### **3.2. Didattica della lingua spagnola (Università degli Studi di Ferrara)**

Il corso tenuto dal Professor Matteo Mancinelli si propone di far acquisire ai corsisti sia i fondamenti teorici della didattica della lingua spagnola L2/LS e le linee di ricerca più attuali in merito, sia le principali conoscenze relative alla normativa scolastica e alle politiche linguistiche di ambito sovranazionale. Inoltre, questo percorso formativo predisposto dall'Università degli Studi di Ferrara mira a favorire lo sviluppo di capacità di programmazione didattica, di elaborazione di unità di apprendimento, di gestione della classe e il dominio di strategie didattiche che prevedano l'implementazione delle nuove tecnologie<sup>18</sup>.

### **3.3. Didattica della lingua spagnola (Università di Roma "la Sapienza")**

Il corso della Professoressa Elisabetta Sarmati si propone di esporre ai corsisti all'acquisizione dei fondamenti metodologici e dei concetti glottodidattici fondamentali per insegnare la lingua spagnola attraverso tecniche di presentazione e utilizzo delle strutture linguistiche e del lessico destinate a gruppi di adolescenti. L'esame conclusivo, in particolare, si costituisce di una parte teorica e una parte pratica, ovvero la presentazione di un'unità di apprendimento progettata secondo le modalità dell'approccio comunicativo<sup>19</sup>.

### **3.4. Una proposta seminariale (Università degli Studi di Genova)**

La mancanza di un percorso di studi di livello universitario destinato esclusivamente alla docenza nella scuola, ambito professionale che ha visto nel tempo succedersi diversi percorsi di formazione iniziale post-laurea, rende opportuno intraprendere - tra le azioni tese ad integrare le esperienze di apprendimento proprie del percorso universitario con la scoperta dei diversi campi del mondo del lavoro - interventi didattici capaci di accrescere nei laureandi la conoscenza dell'insegnamento scolastico e delle sue peculiarità.

---

<sup>18</sup> Università degli Studi di Ferrara. (12 agosto 2022). *Didattica della lingua spagnola*. <http://www.unife.it/lettere/letterefilosofia/lm.lingue/insegnamenti/spagnolo-lingua-e-didattica-della-lingua/scheda-insegnamento-3>

<sup>19</sup> Università degli Studi di Roma "la Sapienza". (12 agosto 2022). *Didáctica de la lengua española*. <https://www.lettere.uniroma1.it/node/5601/22409>

Perciò, durante l'anno accademico 2020/21, presso il Dipartimento di Lingue e culture moderne dell'Università degli Studi di Genova<sup>20</sup> e sotto la supervisione delle Professoressa Elena Errico e Ana Lourdes de Hériz, è stato organizzato un seminario che potesse favorire un primo avvicinamento alla didattica della lingua spagnola e a quella delle sue culture. Nei mesi di novembre, dicembre 2020 e gennaio 2021, 13 studenti del primo e secondo anno della Laurea Magistrale in Lingue e culture moderne per i servizi culturali (LM-37/38) hanno perciò preso parte, su base volontaria, a un breve percorso didattico che potesse essere formativo anche in ottica orientante (Domenici, 2009).

### **3.4.1. Il principale obiettivo formativo**

Il seminario ha avuto come scopo principale quello di dotare i laureandi di una visione panoramica sulle caratteristiche dell'insegnamento/apprendimento della lingua spagnola e del suo vasto portato culturale, toccando quelle competenze imprescindibili per esercitare la funzione docente in ambito scolastico e dando particolare rilevanza alla dimensione digitale, sia sul piano didattico-metodologico, sia su quello formativo (Council of Europe, 2017).

Gli incontri sincroni e le attività di approfondimento hanno avuto per oggetto i seguenti temi:

- la formazione in accesso al ruolo;
- le competenze del docente di lingua e civiltà spagnola e la sua formazione continua (Istituto Cervantes, 2012).
- il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (Council of Europe, 2020);
- le abilità comunicative (comprensione, produzione, interazione e mediazione);
- i fondamenti dell'approccio comunicativo (Lacorte, 2019).
- le principali metodologie didattiche;
- l'elaborazione di materiali didattici significativi (Muñoz-Basols e Gironzetti, 2019).
- la dimensione digitale (Council of Europe, 2017).
- l'orizzonte letterario (Albaladejo García, 2007).
- la valutazione e il suo processo;
- un possibile modello di pianificazione didattica;

---

<sup>20</sup> Dipartimento di Lingue e culture moderne (Università degli Studi di Genova). <https://lingue.unige.it/>

### 3.4.2. La metodologia didattica utilizzata

Il seminario si è articolato in 8 incontri sincroni su piattaforma *Microsoft Teams*<sup>21</sup> della durata di 90 minuti ciascuno, coadiuvati da uno spazio di riferimento virtuale allestito su *Aulaweb*<sup>22</sup> (il servizio integrativo di supporto on-line alla didattica dell'Università degli Studi di Genova) destinato all'organizzazione e alla gestione dei materiali. Come attività finale è stata prevista l'elaborazione di una proposta didattica originale mediante il supporto di una scheda di progettazione precompilata e preparata *ad hoc*. Oltre ad un feedback formativo, a ciascun corsista è stato rilasciato un certificato di partecipazione e idoneità valido per il riconoscimento di un CFU e attestante un carico di lavoro complessivo di 30 ore di formazione, costituito da lezioni sincrone su piattaforma *Microsoft Teams*, esercitazioni individuali o di gruppo e svolgimento dell'attività di progettazione finale. Più in generale, è opportuno specificare come siano state privilegiate attività collaborative (discussioni, ricerche guidate, letture collaborative o esercitazioni) che si sono avvalse via via del supporto di specifiche ICT (*Perusall*<sup>23</sup>, *Telegr.ph*<sup>24</sup>, *Kahoot!*<sup>25</sup>, *Genial.ly*<sup>26</sup>...) per stimolare, sul piano didattico, la partecipazione e il coinvolgimento degli studenti e, su quello formativo, una maggiore consapevolezza delle possibilità offerte dalla rete e dalle sue risorse, anche in merito alle loro implicazioni psicopedagogiche (Rivoltella e Rossi, 2019).

#### 3.4.2.1. Alcuni esempi di implementazione metodologica

- **WebQuest**

Come primo bilancio autovalutativo, è stata proposta agli studenti la lettura collaborativa del breve *framework* intitolato *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* realizzato dall'*Instituto Cervantes* (2012)<sup>27</sup>. Successivamente, in base alle carenze

---

<sup>21</sup> Microsoft Teams. <https://www.microsoft.com/it-it/microsoft-teams/group-chat-software/>

<sup>22</sup> Aulaweb (Università degli Studi di Genova). <https://2021.aulaweb.unige.it/>

<sup>23</sup> Perusall. <https://perusall.com/>

<sup>24</sup> Telegra.ph. <https://telegra.ph/>

<sup>25</sup> Kahoot!. <https://kahoot.com/>

<sup>26</sup> Genial.ly. <https://genial.ly/es/>

<sup>27</sup> Instituto Cervantes. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm)



o alle prospettive di approfondimento evidenziate da ciascuno attraverso *Perusall*, tool che permette di trasformare la lettura di un documento in un'esperienza collettiva, si è dato il via a una *WebQuest* attraverso la quale ogni studente potesse trovare in rete un corso specifico (tenuto in Italia, all'estero, anche online) che potesse sopperire alle proprie carenze o soddisfare la propria curiosità. I link a queste proposte formative, corredati da brevi messaggi che ne giustificassero la scelta, sono poi stati condivisi in un forum di discussione e confronto allestito su *Aulaweb*.

- **Brainstorming**

Per introdurre una riflessione sull'ampio portato della rete e delle sue risorse nella didattica e mettere perciò in risalto gli aspetti positivi e negativi del digitale, è stato lanciato un brainstorming iniziale attraverso *wBrain Slice*<sup>28</sup>, tool gratuito che permette di creare lavagne collaborative molto utili per animare discussioni di gruppo, anche da remoto (Figura 1).



**Figura 1.** La lavagna collaborativa allestita con *wBrain Slice* per favorire un'attività di brainstorming online. **Fonte:** elaborazione propria.

<sup>28</sup> *wBrain Slice*. <https://slice.wbrain.me/>

- **Esercitazione collaborativa**

Per agevolare la preparazione dell'attività finale individuale, è stata proposta un'esercitazione a piccoli gruppi finalizzata alla progettazione collaborativa di un'attività didattica utile al raggiungimento di uno specifico obiettivo didattico-educativo. I quattro sottogruppi allestiti in *Microsoft Teams* sono perciò stati organizzati seguendo le quattro principali strategie linguistico-comunicative proposte dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Volume complementare*<sup>29</sup> (ricezione, produzione, interazione, mediazione). Gli studenti hanno potuto così confrontarsi sulle scelte progettuali e stendere un primo documento che descrivesse, anche se in maniera embrionale, i seguenti aspetti:

- obiettivi didattico-educativi disciplinari e/o trasversali da raggiungere;
- giustificazione delle scelte progettuali e metodologiche in relazione agli obiettivi prefissati;
- modalità organizzative del gruppo classe;
- strumenti (digitali e non) necessari;
- eventuali modalità di valutazione.

### **3.4.3. Il profilo degli studenti**

La partecipazione al seminario dei 13 corsisti è stata assidua, vivace e stimolante. Gli studenti, la cui ampia maggioranza aveva precedentemente seguito corsi specifici di area didattica e glottodidattica - come, per esempio, *didattica delle lingue moderne, didattica delle lingue e nuove tecnologie, didattica dell'italiano come L2* - hanno mostrato una forte consapevolezza circa l'importanza dell'orientamento professionale, anche in relazione alle scelte da intraprendere in merito agli studi post-laurea. Da una raccolta dati sulle motivazioni che hanno incentivato la partecipazione al seminario, infatti, "l'importanza dell'orientamento professionale" risulta essere un fattore determinante per il 42% dei corsisti (Tabella 1).

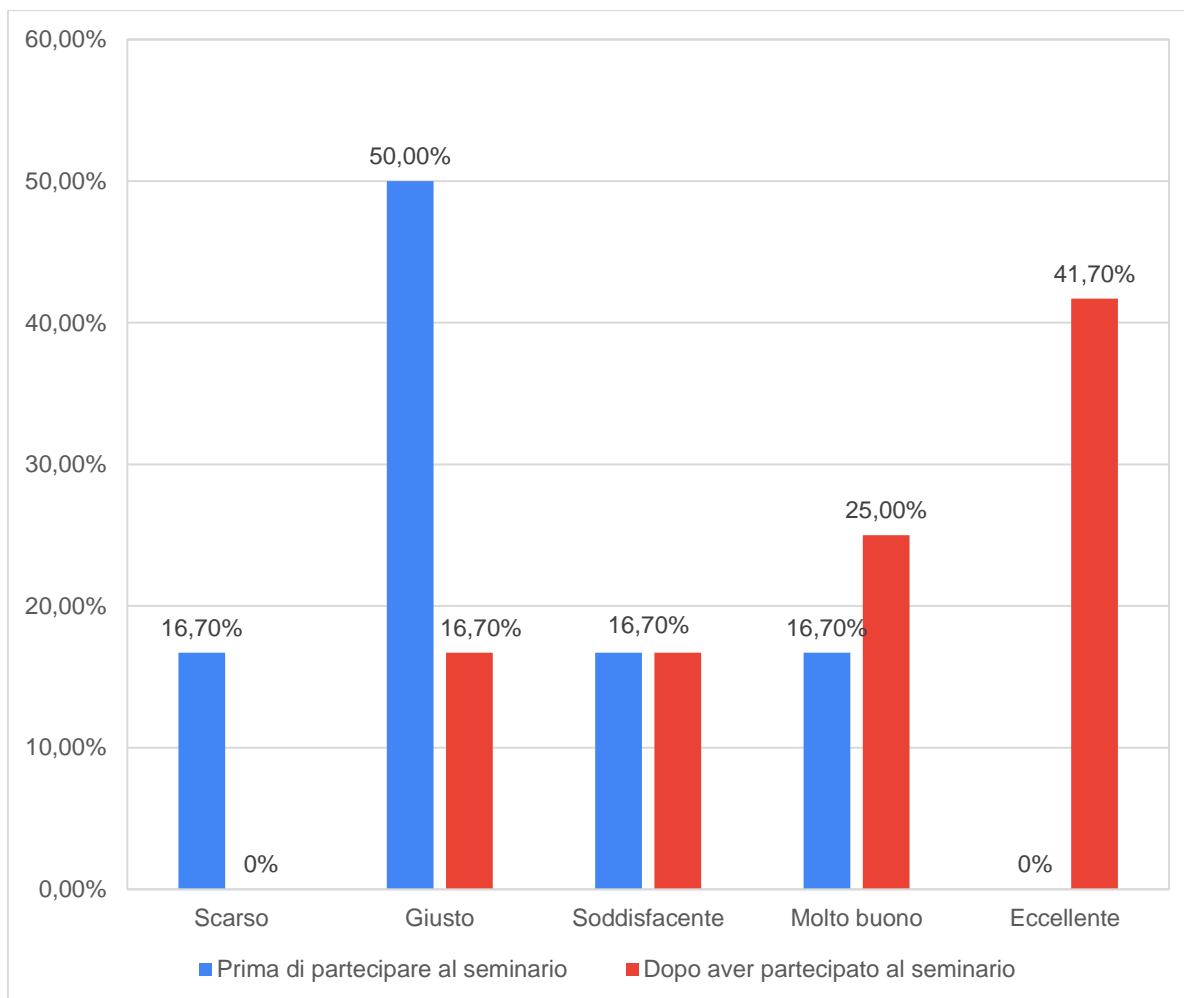
---

<sup>29</sup> Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion volume*. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)

La volontà di sviluppare le proprie competenze professionali.	50%
L'interesse per il mondo dell'insegnamento scolastico.	50%
La volontà di diventare insegnante di lingua e civiltà spagnola.	50%
L'importanza dell'orientamento professionale.	42%
La volontà di diventare insegnante di italiano L2 o insegnante di lingua spagnola.	8%
La possibilità di ricevere un credito formativo universitario (CFU).	0%

**Tabella 1.** Le motivazioni che hanno spinto gli studenti a prendere parte al seminario di orientamento sulla didattica dello spagnolo. Si precisa che ciascun corsista poteva indicare due opzioni di risposta. **Fonte:** elaborazione propria.

In merito all'interesse e alle opinioni dei corsisti, i dati raccolti al termine del breve percorso formativo mostrano poi un gradimento generalizzato sia della proposta formativa che della sua gestione. Per quanto riguarda invece gli obiettivi di apprendimento attesi, le risposte fornite dagli studenti hanno evidenziato come la proposta seminariale abbia contribuito ad incrementare notevolmente il livello di conoscenze e abilità percepite in relazione all'insegnamento della lingua spagnola e a quello delle sue culture rispetto a quanto percepito prima di prendere parte a questa esperienza formativa (Grafico 3).



**Grafico 3.** Il livello di conoscenze e abilità relative all'insegnamento dello spagnolo percepito dagli studenti (%) prima di aver partecipato al seminario e dopo.

**Fonte:** elaborazione propria.

### 3.5. Alcune note conclusive

Attualmente, sono pochissime le università italiane che hanno arricchito la propria offerta formativa con corsi di didattica di una specifica lingua straniera. Pertanto, visto anche l'interesse crescente verso l'apprendimento dello spagnolo e quello delle sue culture che anima la conseguente domanda formativa di studenti e famiglie italiani (*Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020*) e considerata l'attuale mancanza sia di lauree abilitanti che di specifici corsi post-laurea, è auspicabile che le università italiane propongano più diffusamente corsi di ambito glottodidattico specifico che possano fornire

un'impostazione professionale di base ai docenti del futuro, affinché questi entrino in classe provvisti delle coordinate essenziali utili ad orientarne i primi passi in un ambito professionale complesso e mutevole.

Inoltre, un'evoluzione di esperienze formative di questo tipo potrebbe giungere dall'organizzazione di brevi incontri di aggiornamento dedicati a docenti già in servizio, ma aperti anche a studenti universitari interessati ad approfondire la propria conoscenza del mondo scolastico. L'Università, in questo senso, vedrebbe rafforzata la sua missione formativa proponendosi come anello di congiunzione tra formazione e lavoro, nonché perno di reti sociali caratterizzate da fini professionali specifici. Tali esperienze di studio e di orientamento concorrerebbero a promuovere negli studenti l'ampliamento in itinere delle competenze maturate durante il percorso universitario e un'organizzazione dello studio personale più strutturata, da adottare anche in vista di specifici concorsi a cattedre ordinari. Più in generale, però, è la capacità di affinare quell'attenzione critica necessaria a curare la propria formazione per tutta la vita che, da un punto di vista formativo, risulterebbe essere una conquista di ampia portata.

#### **4. I docenti di spagnolo delle scuole secondarie italiane e la “didattica a distanza”**

Il 2020 rimarrà certamente nella memoria collettiva come un anno estremamente difficile, segnato da emergenza sanitaria ed educativa e da nuovi timori e incertezze (Zambotti, 2020). Per quanto concerne il mondo della scuola e, più in generale, quello dell'educazione, le misure che i vari governi hanno adottato per contrastare la diffusione della pandemia da Covid-19 hanno privato più di un miliardo e mezzo di studenti della normale frequenza scolastica (Unesco, 2020).

Il Ministero dell'Istruzione italiano, con una nota del 17 marzo 2020, emanava le prime indicazioni con lo scopo di fornire alle istituzioni scolastiche un quadro di “sostenibilità operativa, giuridica e amministrativa”<sup>30</sup> per l'implementazione di attività di didattica a distanza e perciò “dare vita ad un ambiente di apprendimento, per quanto inconsueto nella

---

<sup>30</sup> Miur. (2020). *Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza*. Nota prot. n. 388 del 17 marzo 2020 (p. 2). <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+388+del+17+marzo+2020.pdf/d6acc6a2-1505-9439-a9b4-735942369994?version=1.0&t=1584474278499>

percezione e nell'esperienza comuni, da creare, alimentare, abitare, rimodulare di volta in volta."<sup>31</sup>

Il contesto emergenziale creatosi a causa della pandemia da Covid-19 ha così esposto l'intero sistema educativo italiano a "un'esperienza collettiva di grande rilevanza che nessuno avrebbe mai potuto progettare e imporre e i cui risvolti si comprenderanno pienamente solo con il tempo [...]" (Giovannella et al., 2000: 25). La pandemia da Covid-19, in buona sostanza, ha spinto la nostra scuola all'uso di metodologie, strumenti, materiali, forme di comunicazione spesso guardati con diffidenza (Roncaglia, 2020).

L'analisi dei risultati emersi da un'indagine sulle pratiche organizzative e didattico-educative che hanno caratterizzato il lavoro di 129 docenti di lingua spagnola delle scuole secondarie italiane durante i primi mesi di emergenza sanitaria può allora favorire la messa a fuoco di alcune esigenze formative, sia in merito all'implementazione delle tecnologie educative in ambito scolastico, sia in merito all'uso di metodologie didattiche innovative<sup>32</sup>.

#### **4.1. Formazione progressa e partecipazione spontanea ad iniziative formative**

Un dato che salta subito all'occhio è quello relativo alla formazione progressa dei docenti che hanno preso parte all'indagine. Il 26% di essi non possiede un titolo abilitante. Si tratta dunque di una grossa fetta di insegnanti sprovvisti di una formazione in ingresso, necessaria almeno a far fronte alle esigenze educative basilari.

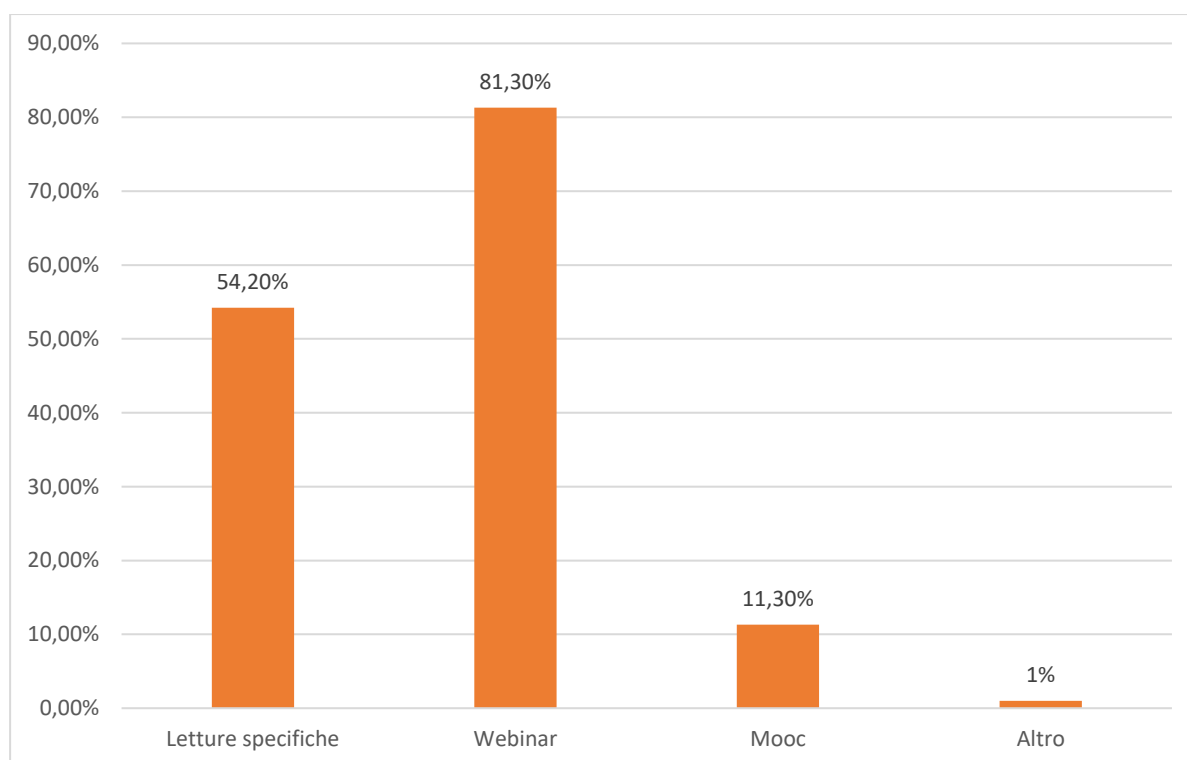
In relazione all'organizzazione della didattica a distanza emerge come, pur avendo indicato nell'86,80% dei casi una specifica strumentazione da utilizzare per organizzare la didattica a distanza, la risposta delle scuole non è stata altrettanto puntuale nel fornire una formazione metodologica di supporto. Solo il 38,8% dei partecipanti all'indagine ha dichiarato infatti che la propria scuola ha organizzato specifici momenti di formazione. Da qui, pertanto, l'esigenza di provvedere autonomamente alla ricerca di possibilità formative che potessero in qualche

---

<sup>31</sup> Miur. (2020). *Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza*. Nota prot. n. 388 del 17 marzo 2020 (p. 3). <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+388+del+17+marzo+2020.pdf/d6acc6a2-1505-9439-a9b4-735942369994?version=1.0&t=1584474278499>

<sup>32</sup> L'indagine è stata condotta da chi scrive e ha coinvolto, su base volontaria, 129 docenti di lingua spagnola, di ruolo e non, che lavorano nelle scuole secondarie italiane di primo e secondo grado (classi di concorso AC25 e AC24, ex A/445 e A/446), sia statali che paritarie, i quali hanno compilato spontaneamente il questionario diffuso in diversi gruppi Facebook animati da docenti della disciplina oggetto dello studio.

modo rendere più efficace il proprio lavoro da remoto. Tra queste emerge con chiarezza la preponderanza dei webinar (scelti dall'81% dei docenti), probabilmente per le loro caratteristiche di brevità e specificità tematica, e la lettura di articoli o testi specifici (utilizzati dal 54,3 % dei docenti), a fronte del ricorso più modesto (11%) a corsi maggiormente strutturati come i MOOC (*massive open online course*), probabilmente a causa del fatto che questi percorsi formativi richiedono normalmente un impegno più rilevante e prolungato (Grafico 4).



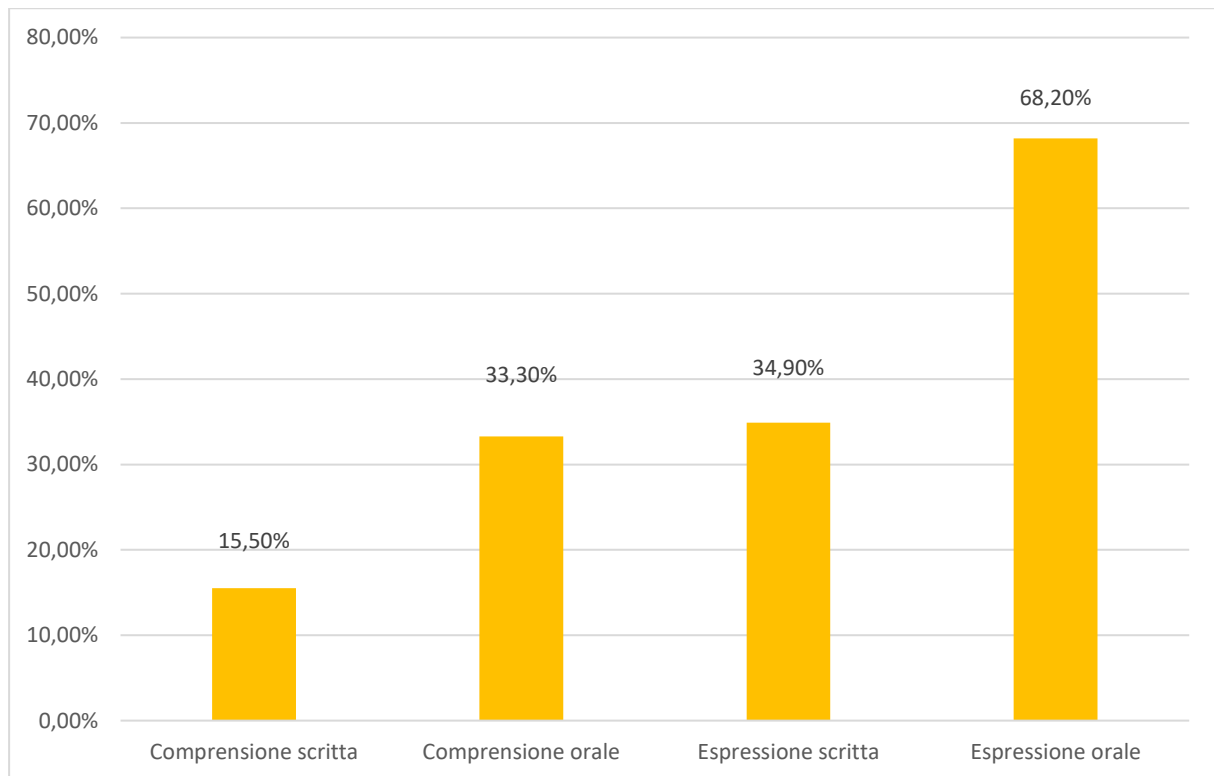
**Grafico 4.** Le diverse tipologie di formazione a cui hanno preso parte i docenti in maniera spontanea. **Fonte:** elaborazione propria.

#### 4.2. Le competenze linguistico-comunicative esercitate meno

Aspetto certamente rilevante di questo studio è stato quello volto a mettere in risalto le competenze linguistico-comunicative<sup>33</sup> che i docenti pensano siano state esercitate meno dai

<sup>33</sup> Si precisa che si è optato per una caratterizzazione delle attività linguistico-comunicative il più possibile generica, indirizzata a separare in maniera definita i canali della comunicazione, omettendo volutamente le novità proposte in tal senso dal *Common European Framework Of Reference For Languages: Learning*,

propri studenti. Le attività di comprensione scritta sono state le più salvaguardate: solo il 15,5% dei partecipanti ha indicato come queste attività siano state messe a rischio dalle modalità di lavoro a distanza. Le attività di comprensione orale, invece, sono state esercitate meno per il 33,3% degli insegnanti (Grafico 5).



**Grafico 5.** Le competenze linguistico-comunicative esercitate meno.

**Fonte:** elaborazione propria.

Se le attività di espressione scritta sono state esercitate meno per il 34,9% dei docenti, quelle di espressione orale hanno rappresentato un vero punto debole per il 68,2 % dei docenti. A quali cause potremmo far risalire questo dato?

Muñoz-Basols e Gironzetti (2019) fanno notare come, in linea generale, le abilità riconducibili all'espressione orale non ricevono un'attenzione sufficiente nei contesti didattici di L2, poiché, rispetto all'espressione scritta, per il cui insegnamento l'attenzione alla costruzione del testo



e ai suoi aspetti formali si dà più esplicitamente, l'espressione orale spesso viene concepita come:

“un apprendimento che non richiede il diretto intervento del docente, che va migliorando con la pratica e che pertanto gli studenti saranno capaci di sviluppare autonomamente e senza che sia necessario pianificare un discorso orale in relazione ad una serie di obiettivi comunicativi specifici” (p. 200).

Ad ogni modo, possiamo dedurre come il depotenziamento dell'esercizio delle abilità di espressione orale, già naturalmente inibito da fattori di tipo affettivo o motivazionale (Krashen, 1985), sia stato probabilmente aggravato da fattori contingenti che hanno caratterizzato le particolari modalità di lavoro a distanza. Al riguardo, infatti, è evidente come una didattica di tipo principalmente trasmissivo (Grafico 6) non abbia facilitato l'azione orale dei singoli discenti.

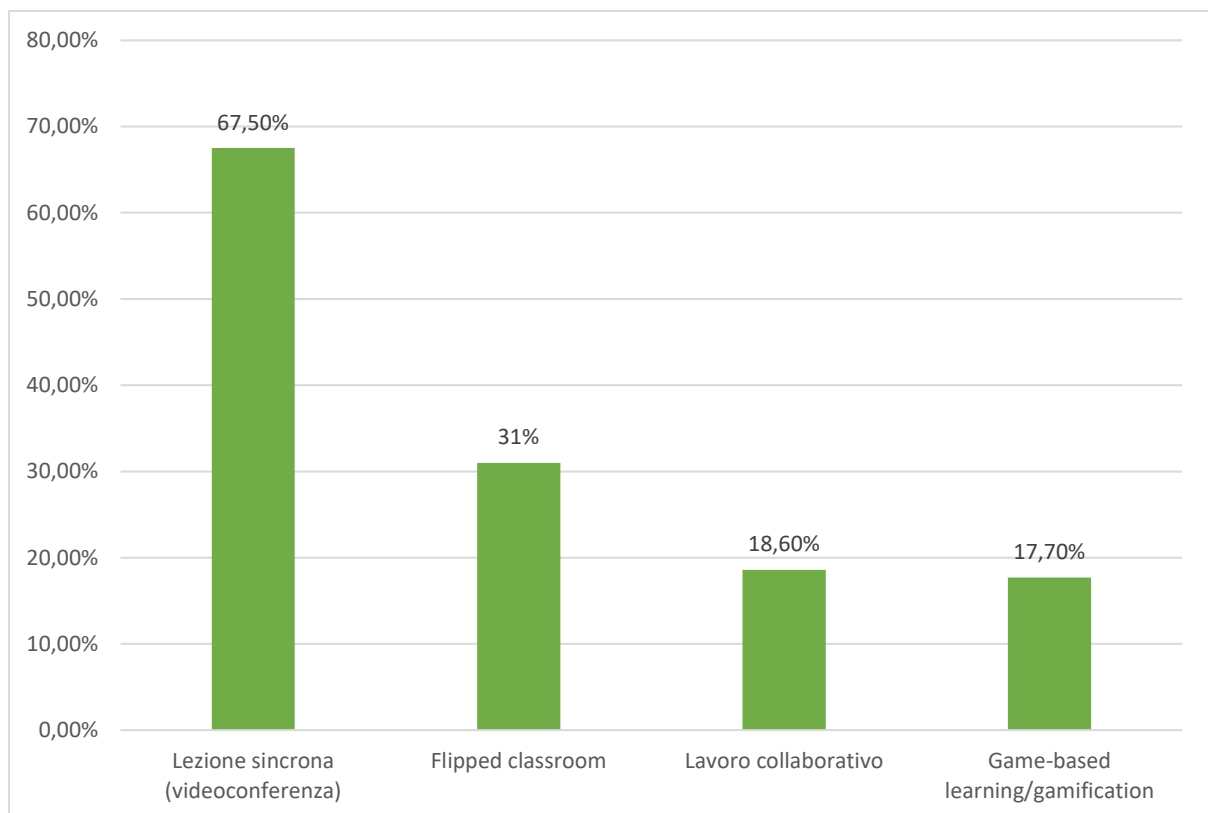
#### **4.3. Le strategie e le metodologie didattiche utilizzate**

Le lezioni sincrone gestite in modalità di videoconferenza hanno certamente avuto un ruolo primario, definito dal 67,5% dei rispondenti all'indagine come “molto importante” (si veda il grafico 6). Questa tendenza emerge anche dall'indagine realizzata dall'INDIRE (2020) sulle pratiche didattiche implementate durante il lockdown che, oltre a mettere in evidenza come “le lezioni in videoconferenza siano state le attività maggiormente perseguite in ogni ordine di scuola” (p. 13), ci permette di osservare come anche l'assegnazione di risorse per lo studio domestico corredate da esercizi sia stata trasversale per tutti gli ambiti di istruzione.

Se dai dati raccolti emerge come anche le forme di didattica capovolta siano state privilegiate da una buona percentuale dei partecipanti all'indagine, le attività di tipo collaborativo non hanno invece avuto un ruolo altrettanto centrale. Approcci metodologici più innovativi, basati ad esempio su strategie di *game-based learning* o *gamification*, sono stati poi implementati in maniera ancora minore (Grafico 6).

Ne potremmo dedurre che la gestione del gruppo classe è stata in generale centrata sulla figura del docente e l'organizzazione del processo di apprendimento ha mantenuto delle

costanti direttive, nonostante l'ampia versatilità di possibilità di apprendimento offerte dalla rete e dalle sue risorse.



**Grafico 6.** Un confronto sull'importanza data dai docenti ad alcune metodologie didattiche durante il lavoro "a distanza". **Fonte:** elaborazione propria.

#### 4.4. Le strategie e le modalità di valutazione utilizzate

Per quanto riguarda le strategie e le modalità di valutazione, è emerso come, nell'ambito della valutazione formativa, le domande aperte rivolte alla classe hanno svolto un ruolo primario. Ciò trova una correlazione con l'ampio ricorso alle lezioni sincrone in modalità di videoconferenza e quindi con la gestione generalmente direttiva del processo di insegnamento-apprendimento. Si è inoltre rilevato un uso diffuso di Form di Google. In tal senso, per il 30,2% dei docenti intervistati, questo strumento si è rivelato abbastanza importante e il 24,8% dei docenti crede che abbia avuto un ruolo molto importante.

La gestione generalmente direttiva del processo di insegnamento-apprendimento parrebbe però aver tolto rilievo all'implementazione di strategie di autovalutazione o di valutazione tra pari, eventualmente corredate da rubriche, griglie, check-list o altri strumenti.

Per quanto concerne invece l'ambito della valutazione sommativa, le prove di valutazione scritta, come ad esempio la realizzazione di un elaborato da inviare all'insegnante, hanno avuto un ruolo certamente rilevante, così come le prove di valutazione orali, quelle caratterizzate cioè da domande rivolte agli studenti secondo i canoni delle interrogazioni tradizionali. Perciò, se da un lato le modalità di lavoro a distanza hanno per loro natura facilitato questa tipologia valutativa, dall'altro sembra che i docenti intervistati non abbiano sfruttato il canale orale anche per implementare maggiormente occasioni di confronto tra pari, eventualmente attraverso strategie di lavoro collaborativo.

Il dato relativo alla scarsa implementazione di strategie di lavoro di questo tipo emerge anche se si fotografano le occasioni di creazione di artefatti mediante le tecnologie digitali. Al riguardo, infatti, il lavoro individuale primeggia su quello collaborativo.

## 5. Riflessioni conclusive

Sin da una scelta terminologica che parrebbe ignorare il paradigma più consolidato della didattica in rete (Ranieri, 2020), l'analisi di alcune caratteristiche della "didattica a distanza" ci permette di osservare come il sistema di istruzione e formazione del nostro Paese abbia preso parte a un gigantesco esperimento di didattica di emergenza (Roncaglia, 2020), sviluppatosi dalla sostituzione dell'ambiente fisico con quello virtuale e senza tuttavia andare molto oltre nell'offrire modalità metodologiche flessibili e sostenibili. Si pensi, al riguardo, al limitato supporto metodologico delle scuole ai propri docenti e le iniziative di formazione personale intraprese dagli stessi.

Le particolari difficoltà che sta attraversando la scuola italiana, d'altro canto, forniscono un'opportunità per ripensare criticamente l'impostazione metodologica della didattica e scardinare così la fallace antitesi concettuale presenza-distanza per trarre profitto, anche in condizioni non emergenziali, dagli approcci didattici che concedono quote significative di autonomia agli studenti, per favorire, da un lato, lo sviluppo integrato di tutte le competenze linguistico-comunicative e, dall'altro, quello delle capacità autoregolate e di automonitoraggio (Ranieri, 2020).

Per far sì che durante il percorso scolastico possano maturare le competenze di cui necessita ciascun cittadino per affrontare la propria vita *onlife* (Floridi et al., 2015) mediante "una didattica in cui l'uso della rete sia al tempo stesso contenuto di apprendimento e metodo per apprendere, dove vi sia continuità fra l'agire in rete stando in aula e fuori dall'aula" (Trentin, 2020: 9), è opportuno perciò guardare alla formazione dei docenti (sia ingresso al ruolo, sia continua) e allo sviluppo di competenze metodologico-didattiche capaci di rispondere coerentemente alle sfide innovative del nostro tempo come qualcosa di non derubricabile, che necessitano di percorsi stabili, riconoscibili e perfettibili e non caratterizzati da un'intermittenza istituzionale che costringe tutto il sistema scolastico all'integrazione di docenti più o meno formati a seconda delle politiche scolastiche del momento, ponendo così anche un evidente problema di equità dell'offerta formativa.

Nel prossimo capitolo verrà pertanto rivolto lo sguardo ad alcune questioni relative alla formazione in servizio e continua dei docenti e al loro aggiornamento formale e informale, con particolare riferimento all'acquisizione di competenze digitali.

## Capitolo 2.

### La formazione in servizio e continua tra aggiornamento formale e informale

Partendo dalla sfaccettata complessità con cui viene delineato il profilo professionale del docente nel Contratto Collettivo Nazionale del Lavoro, in questo capitolo si prenderanno in esame alcuni tra i contributi normativi e i modelli formativi più interessanti proposti nell'ambito della formazione dei docenti, con lo scopo di segnalare alcuni spunti utili sia agli stessi insegnanti per orientare il loro percorso di aggiornamento professionale, sia ai formatori per progettare e implementare possibili iniziative di formazione.

Contestualmente, verrà proposto un affondo sulle competenze digitali dei docenti e alcuni recenti esempi formativi di successo che, a livello formale e informale, possono contribuire a guidarne lo sviluppo.

## **1. Uno sguardo alla normativa e ai modelli formativi di ambito nazionale**

### **1.1. Il profilo professionale dei docenti nel Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro**

L'articolo 27 del Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro (comparto istruzione e ricerca) - in vigore per il triennio 2016-2018 e in attesa di rinnovo - descrive in questi termini i fondamenti della funzione docente:

“Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, informatiche, linguistiche, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, di orientamento e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica. I contenuti della prestazione professionale del personale docente si definiscono nel quadro degli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel piano dell'offerta formativa della scuola.”<sup>34</sup>

### **1.2. La formazione continua come un dovere di servizio**

Da un profilo professionale così articolato emerge tutta la complessità multidisciplinare che - come si è cercato di porre in evidenza nel precedente capitolo di questa trattazione - necessiterebbe di una più strutturata formazione in ingresso. Allo stesso modo, tale ventaglio di competenze non potrebbe prescindere da una formazione in servizio che accompagni la vita professionale di ciascun insegnante.

Eppure solo con la Legge n. 107 del 2015 la formazione in servizio dei docenti del sistema scolastico italiano è stata definita come un dovere di servizio. Nello specifico, il comma 124 dell'articolo 1 recita:

---

<sup>34</sup> Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del comparto Istruzione e Ricerca - Triennio 2016-2018. Art. 27. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/06/20/18A04225/sg>

“Nell’ambito degli adempimenti connessi alla funzione docente, la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale. Le attività di formazione sono definite dalle singole istituzioni scolastiche in coerenza con il piano triennale dell’offerta formativa e con i risultati emersi dai piani di miglioramento delle istituzioni scolastiche [...]”<sup>35</sup>

### **1.3. Il Piano Nazionale di Formazione del personale docente**

Il Piano Nazionale di Formazione del personale docente (2016-2019)<sup>36</sup> delinea alcune condizioni attuative del principio sancito dalla Legge n. 107 del 2015, con lo scopo di fornire delle prospettive di sviluppo agli standard professionali delle competenze dei docenti. Per le caratteristiche di questa trattazione, è interessante osservare almeno gli aspetti principali delle macroaree in cui si organizza il piano. Ne proponiamo una lettura evidenziando in corsivo alcune intersezioni con le direttrici che hanno guidato il presente lavoro di ricerca:

#### 1. *Didattica*. Area delle competenze relative all’insegnamento

- a. *progettare e organizzare le situazioni di apprendimento* con attenzione alla relazione tra strategie didattiche e contenuti disciplinari;
- b. *utilizzare strategie appropriate per personalizzare i percorsi di apprendimento e coinvolgere tutti gli studenti*, saper sviluppare percorsi e ambienti educativi attenti alla personalizzazione e all’inclusione;
- c. *osservare e valutare gli allievi*;
- d. valutare l’efficacia del proprio insegnamento.

#### 2. *Organizzazione*. Area delle competenze relative alla partecipazione scolastica

---

<sup>35</sup> MIUR (2015). Legge 107 del 2015, art. 1, comma 124. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

<sup>36</sup> MIUR (2016). Piano Nazionale di Formazione del personale docente (D.M. 797/2016), p. 21. [https://www.istruzione.it/piano\\_docenti/](https://www.istruzione.it/piano_docenti/)

- e. *lavorare in gruppo tra pari* e favorirne la costituzione sia all'interno della scuola che tra scuole;
- f. partecipare alla gestione della scuola, lavorando in collaborazione con il Dirigente e il resto del personale scolastico;
- g. informare e coinvolgere i genitori;
- h. *contribuire al benessere degli studenti.*

### 3. *Professionalità*. Area delle competenze relative alla propria formazione.

- i. *approfondire i doveri e i problemi etici della professione;*
- j. *curare la propria formazione continua;*
- k. *partecipare e favorire percorsi di ricerca per innovazione*, anche curando la documentazione e il proprio portfolio.

#### **1.4. Lo sviluppo professionale e la qualità della formazione in servizio**

Un altro contributo istituzionale che ha ispirato questo lavoro di ricerca e al quale pare opportuno fare riferimento è il quadro di competenze orientativo per l'accesso al ruolo e la formazione in servizio, intitolato appunto *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio. Documenti di lavoro* (MIUR, 2018)<sup>37</sup>. Si tratta di un dossier che identifica cinque dimensioni professionali articolate in 12 standard. Di questi, come per il documento precedente, viene proposta una rapida lettura evidenziando in corsivo quelle direttrici che hanno fatto da sfondo al nostro lavoro di ricerca.

##### A. Cultura:

1. conoscenze culturali e disciplinari dei saperi che sono "oggetto" di insegnamento;
2. *conoscenze disciplinari, intese come capacità di analizzare, descrivere, trattare i saperi in ordine alla loro insegnabilità, in relazione alle diverse età evolutive;*

---

<sup>37</sup> MIUR. (2018). *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio. Documenti di lavoro.* <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-documenti-di-lavoro>



B. Didattica:

3. *insegnamento pianificato e strutturato per l'apprendimento;*
4. *strategie didattiche per sostenere l'apprendimento;*
5. *metodi e strategie di valutazione per promuovere l'apprendimento;*
6. *gestione delle relazioni e dei comportamenti in classe per favorire l'apprendimento;*

C. Organizzazione:

7. partecipazione alla vita organizzativa della scuola;
8. *lavoro collaborativo tra docenti*, nel contesto della classe, del dipartimento e anche nelle dimensioni verticali;

D. Istituzione/Comunità:

9. padronanza del contesto professionale, con le sue norme, regole e responsabilità;
10. capacità di instaurare rapporti positivi con i genitori, i partner istituzionali e sociali.

E. Professione:

11. *formazione in servizio e cura del proprio sé professionale;*
12. *sviluppo della professione* e assunzione di nuove funzioni e responsabilità;

Pare inoltre opportuno sottolineare come il documento dedichi una specifica trattazione a tre temi di carattere trasversale: la *competenza nelle lingue straniere* (riferita a tutti i docenti e in particolare agli insegnanti di lingue); *l'attenzione all'inclusione e alle diversità* (da intendersi come atteggiamento non specificatamente rivolto agli studenti con bisogni educativi speciali (BES), ma come attitudine professionale modulabile in relazione alle caratteristiche di ciascun allievo) e *le competenze digitali*, alle quali verrà dedicato un approfondimento nel paragrafo [2.2.2](#) di questo capitolo.

### **1.5. Il codice deontologico della professione docente**

Per terminare questa breve rassegna di riferimenti istituzionali che costituiscono lo sfondo della nostra ricerca, pare opportuno fare riferimento a un contributo che potremmo definire

“non-istituzionale”, ma che rappresenta una valida guida per tutti quei docenti che intendano sempre mantenere il proprio operato accordato alle necessità del loro tempo.

Si tratta del *Codice deontologico della professione docente*<sup>38</sup>, elaborato nel 1999 dall’Associazione Docenti e Dirigenti Italiani (ADI).

Ne citiamo per esteso un passo emblematico, ovvero l’incipit della prima delle cinque sezioni, intitolata *L’etica verso la professione*:

“Il primo messaggio forte [...] è quello di non rivendicare da altri l’autorità della professione, con atteggiamenti di delega, di rinuncia o di sottomissione, ma di costruirla nell’azione con comportamenti che la valorizzino e la tutelino dall’impoverimento e dal degrado.

A questo scopo il primo dovere di ogni docente è quello di approfondire ed adeguare il proprio bagaglio di conoscenze e competenze definite in *teoriche* (cultura generale di base, specifico disciplinare, didattica generale e disciplinare, teorie della conoscenza e dei processi comunicativo-relazionali, tecnologie della comunicazione ecc...), *operative* (progettazione e pratica didattica, attività di valutazione, uso degli strumenti di verifica, uso delle tecnologie didattiche, organizzazione dei gruppi) e *sociali* (relazione e comunicazione), con riferimento agli standards professionali e con la sottolineatura che è quindi l’insieme di queste conoscenze e competenze che deve essere arricchito, aggiornato ed adeguato.”<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> Associazione Docenti e Dirigenti Italiani (ADI). (1999). Codice deontologico della professione docente. <http://adiscuola.it/pubblicazioni/il-codice-deontologico-della-professione-docente/>

<sup>39</sup> Associazione Docenti e Dirigenti Italiani (ADI). (1999). Codice deontologico della professione docente. <http://adiscuola.it/pubblicazioni/il-codice-deontologico-della-professione-docente/>

## 2. Uno sguardo ai contributi delle istituzioni europee

In questa sezione vengono presi in esame alcuni tra i più rilevanti contributi che hanno caratterizzato il lavoro delle istituzioni europee nell'ambito della formazione dei docenti<sup>40</sup>, la cui innovazione viene considerata una leva irrinunciabile per raggiungere quell'obiettivo strategico concordato dai paesi membri in occasione del Consiglio europeo di Lisbona del 2000: "diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica e sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale."<sup>41</sup>

### 2.1. Il Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente

Nel *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* (2000), approvato dalla Commissione Europea all'indomani del Consiglio europeo di Lisbona, si sottolinea il cambio di concezione dell'istruzione e della formazione permanenti.

Tra i sei messaggi chiave proposti nel *Memorandum* per fornire un "quadro strutturato per un dibattito aperto sulla messa in pratica dell'istruzione e della formazione permanente"<sup>42</sup>, quelli che sembrano avere maggiore rilevanza rispetto alla nostra trattazione sono il terzo, caratterizzato dal seguente obiettivo:

"sviluppare contesti e metodi efficaci d'insegnamento e di apprendimento per un'offerta ininterrotta d'istruzione e di formazione lungo l'intero arco della vita e in tutti i suoi aspetti."<sup>43</sup>

---

<sup>40</sup> Per un *excursus* completo sui contributi che hanno caratterizzato il lavoro delle istituzioni europee nell'ambito della formazione dei docenti, si veda Chini M. e Bosisio C. (2014), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Carocci editore.

<sup>41</sup> Consiglio Europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000, Conclusioni della Presidenza. [https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_it.htm](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm)

<sup>42</sup> Commissione delle Comunità Europee, 30/10/2000, *Documento di lavoro sui servizi della Commissione. Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, p. 4: [https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg\\_postsecondaria/memorandum.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf)

<sup>43</sup> Commissione delle Comunità Europee, 30/10/2000, *Documento di lavoro sui servizi della Commissione. Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, p. 4: [https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg\\_postsecondaria/memorandum.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf)

e il sesto, rivolto più esplicitamente all'importanza strategica della continuità dell'apprendimento lungo l'intero arco della vita (*lifelong learning*), il cui obiettivo è:

“offrire opportunità di formazione permanente il più possibile vicine agli utenti della formazione, nell'ambito delle loro comunità e con il sostegno, qualora opportuno, di infrastrutture basate sulle TIC.”<sup>44</sup>

## 2.2. Le Competenze chiave per l'apprendimento permanente

Il 22 maggio 2018 il Consiglio europeo ha emanato la *Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* e l'*Allegato Quadro di riferimento europeo*, che sostituiscono la *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006* e il relativo *Allegato* sullo stesso tema.

Queste competenze, intese come “combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti”<sup>45</sup> vengono considerate come necessarie “per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva.”<sup>46</sup> Inoltre:

“esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità.”<sup>47</sup>

---

<sup>44</sup> Commissione delle Comunità Europee, 30/10/2000, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, p. 5: [https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg\\_postsecondaria/memorandum.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf)

<sup>45</sup> *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, p. 7: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

<sup>46</sup> *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, p. 7: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

<sup>47</sup> *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, p. 7: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

Tra gli otto tipi di competenze delineati dal quadro di riferimento, pare opportuno proporre un approfondimento sulla competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare e sulla competenza digitale. Ambiti che costituiscono due fondamentali direttrici lungo cui si sviluppa questa trattazione.

### **2.2.1. Le Competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare**

*La Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* definisce la competenza personale, sociale e la capacità di imparare ad imparare in questi termini:

“[è] la capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare [...].

Presuppone la conoscenza delle proprie strategie di apprendimento preferite, delle proprie necessità di sviluppo delle competenze e di diversi modi per sviluppare le competenze e per cercare le occasioni di istruzione, formazione e carriera, o per individuare le forme di orientamento e sostegno disponibili.

Tale competenza si basa su un atteggiamento positivo verso [...] l'apprendimento per tutta la vita. [...] Comprende il desiderio di applicare quanto si è appreso in precedenza e le proprie esperienze di vita nonché la curiosità di cercare nuove opportunità di apprendimento e sviluppo nei diversi contesti della vita.”<sup>48</sup>

### **2.2.2. La competenza digitale**

*La Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* stabilisce come, oltre a presupporre “l'interesse per le

---

<sup>48</sup> *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, p. 10: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società”<sup>49</sup>, la competenza digitale comprenda:

“l’alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l’alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l’essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cybersicurezza), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico.

[...] Le abilità comprendono la capacità di utilizzare, accedere a, filtrare, valutare, creare, programmare e condividere contenuti digitali. Le persone dovrebbero essere in grado di gestire e proteggere informazioni, contenuti, dati e identità digitali, oltre a riconoscere software, dispositivi, intelligenza artificiale o robot e interagire efficacemente con essi. Interagire con tecnologie e contenuti digitali presuppone un atteggiamento riflessivo e critico, ma anche improntato alla curiosità, aperto e interessato al futuro della loro evoluzione. Impone anche un approccio etico, sicuro e responsabile all’utilizzo di tali strumenti.”<sup>50</sup>

### **2.2.2.1. Il quadro di riferimento europeo per le competenze digitali (DigCompEdu)**

Proprio lo scopo di fornire a tutti i docenti e formatori un framework di riferimento per la comprensione delle proprie competenze pedagogico-digitali e per orientarne ulteriormente lo sviluppo, l’Unione Europea ha proposto il *Quadro di riferimento europeo per le competenze digitali dei docenti e dei formatori (DigCompEdu)*<sup>51</sup>. Tale documento, elaborato sulla base di una sintesi della letteratura scientifica e di esperienze esistenti, si articola in sei aree, ciascuna delle quali si focalizza su differenti aspetti che caratterizzano l’attività professionale dei docenti e dei formatori. Vediamone una sintesi.

---

<sup>49</sup> Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente, p. 9: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

<sup>50</sup> Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente, pp. 9-10: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

<sup>51</sup> Council of Europe. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>

### *Area 1. Coinvolgimento e valorizzazione professionale*

L'area 1 del *DigCompEdu* inquadra le capacità di usare le tecnologie digitali per svolgere funzioni professionali fondamentali: l'interazione con colleghi, studenti, genitori o altri attori interessati; la collaborazione professionale, intesa anche come scambio di conoscenze ed esperienze capaci di contribuire all'innovazione delle pratiche didattiche; la cura della propria crescita professionale, anche in un'ottica di riflessione e valutazione delle sulle pratiche digitali, sia individuali che della comunità educativa.

### *Area 2. Risorse digitali*

L'area 2 del *DigCompEdu* fornisce indicazioni in merito all'individuazione, alla selezione e alla valutazione delle risorse digitali più utili alla propria azione didattica, tenendo in considerazione, tra l'altro, gli obiettivi specifici di apprendimento, il contesto d'uso, l'approccio pedagogico e i bisogni degli studenti che ne fruiranno. Raccoglie inoltre riferimenti alla capacità di modificare, integrare e creare le proprie risorse digitali, anche con il supporto di altri colleghi, utili ad arricchire il processo di insegnamento/apprendimento, nonché alle buone prassi di gestione, protezione e condivisione delle stesse, come, ad esempio, verifiche digitali e voti degli studenti.

### *Area 3. Pratiche di insegnamento e apprendimento*

L'area 3 del *DigCompEdu* propone probabilmente una delle competenze principali dell'intero framework. Quella denominata *Pratiche di insegnamento*, che fa riferimento alla progettazione, alla pianificazione e all'utilizzo concreto delle tecnologie digitali nelle diverse fasi del processo di insegnamento/apprendimento. Nell'ottica di rendere il discente il centro del processo di insegnamento/apprendimento, potremmo dire che le altre competenze organizzate in quest'area (*Guida e supporto agli studenti; Apprendimento collaborativo; Apprendimento autoregolato*) sono complementari a questa prima competenza.

#### *Area 4. Valutazione dell'apprendimento*

Nell'area 4 del *DigCompEdu* si sottolinea come le tecnologie digitali possano essere integrate nella didattica anche con scopi valutativi di diverso tipo, in quanto permettono di diversificare le modalità di valutazione, generare dati in merito alle attività degli studenti e sostenerne l'analisi, facilitando così la restituzione di un feedback trasparente e tempestivo.

#### *Area 5. Valorizzazione delle potenzialità degli studenti*

L'area 5 del *DigCompEdu* definisce il potenziale delle tecnologie digitali nel favorire l'allestimento di scenari didattici centrati sugli studenti, capaci di incentivare motivazione e approfondimento. Le tecnologie digitali possono quindi contribuire in modo determinante all'implementazione di processi didattici individualizzati e personalizzati che stimolino creatività e pensiero critico.

#### *Area 6. Favorire lo sviluppo delle competenze digitali dello studente*

Come si può facilmente intuire, la capacità del docente/formatore di promuovere le competenze digitali degli studenti è fortemente interconnessa alle proprie competenze digitali. Pertanto, l'area 6 di questo framework guarda al docente come professionista in grado di stimolare nei discenti alfabetizzazione e informazione ai media; abilità di comunicazione, collaborazione e di creazione di contenuti digitali; uso responsabile del digitale e capacità di risoluzione di problemi.



### 3. La formazione dei docenti e le nuove tecnologie digitali

Lo sfaccettato portato di conoscenze e abilità che incrociano una pluralità di ambiti delle attività umane descritte sia dalla definizione di competenza digitale proposta dalla *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018) che dal *Quadro di riferimento europeo per le competenze digitali dei docenti e dei formatori. DigCompEdu* (2017) porta a considerare quanto sia rilevante il ruolo dei docenti, non solo come professionisti *della* formazione, ma anche come professionisti *in* formazione. Infatti, se da un lato questi hanno l'onere di guidare il processo di apprendimento dei loro allievi, anche in direzione di un uso critico e ragionato delle tecnologie digitali, dall'altro devono essi stessi esporsi a variegata esperienze di formazione che abilitino l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze specifiche. In tal senso, infatti, non sembra inopportuno affermare come il grado di competenza digitale degli studenti possa essere riconducibile al grado di competenza digitale espresso dai docenti nella propria azione didattica.

Con l'indagine *Teaching and Learning International Survey - TALIS*, l'OCSE conduce ogni cinque anni un'analisi sugli aspetti più rilevanti che influenzano l'apprendimento degli studenti e il lavoro di insegnanti e dirigenti, con lo scopo di raccogliere informazioni utili allo sviluppo e all'attuazione di politiche scolastiche dedicate. In particolare, dalla nota del 2018 che presenta i risultati basati sulle informazioni fornite dagli insegnanti della scuola secondaria di primo grado e dai dirigenti scolastici di scuole pubbliche e private, si evince che, anche se la partecipazione a percorsi formativi di aggiornamento in servizio di vario tipo è un'esperienza alquanto comune tra gli insegnanti italiani - il 93% dei docenti (la media OCSE si colloca al 94%) dichiara di aver frequentato almeno un'attività di sviluppo professionale nell'anno precedente all'indagine -, "lo sviluppo di competenze avanzate in materia di TIC è un settore in cui gli insegnanti affermano di aver bisogno di una maggiore formazione, insieme all'insegnamento in contesti multiculturali/multilingue e all'insegnamento a studenti con bisogni speciali. Più nello specifico, tra queste tre aree, gli insegnanti in Italia hanno espresso una maggiore necessità di formazione in materia di TIC per l'insegnamento" (p. 4). Il 17% dei docenti di scuola secondaria di primo grado che hanno preso parte all'indagine segnala infatti come l'uso delle TIC per l'insegnamento sia l'ambito professionale di maggiore necessità formativa (rispetto al 18% della media OCSE).

### **3.1. Piani di formazione tecnologica rivolti ai docenti**

La formazione degli insegnanti rivolta allo sviluppo di competenza digitale è senz'altro più articolata rispetto a quella degli studenti. Secondo Laura Menichetti (2017), infatti, nel caso degli insegnanti

“le competenze da sviluppare non riguardano soltanto un uso riflessivo e consapevole delle tecnologie, ma anche la trasposizione didattica dei saperi, il design e la realizzazione di progetti, la valutazione dei risultati ottenuti, tutti gli aspetti organizzativi e di messa a sistema delle buone pratiche, auspicabilmente valutabili come tali se opportunamente supportate da evidenze” (p. 168).

È chiaro dunque come, di fronte a questa trama concettuale e attitudinale, sia necessario prendere in esame un insieme di variabili relative alle politiche educative europee e nazionali, alla ricerca educativa, all'integrazione dei saperi di base di carattere disciplinare, pedagogico-didattico e tecnologico; alle abilità di progettazione didattica e alle diverse procedure valutative, sia del processo di insegnamento-apprendimento che dei suoi risultati (Messina e De Rossi, 2015: 12).

Nel corso degli ultimi quattro decenni, in Italia si sono susseguiti diversi piani di formazione rivolti ai docenti connotati via via da focus diversi (Menichetti, 2017). Quali sono state in tal senso le principali azioni politiche e le proposte formative che hanno guidato il processo di introduzione delle TIC in ambito educativo?

#### **3.1.1. Programma di sviluppo delle tecnologie didattiche (PSTD)**

Se le prime azioni di sviluppo tecnologico condotte a metà degli anni ottanta avevano come principale obiettivo quello di favorire una prima introduzione delle tecnologie informatiche privilegiando istituzioni scolastiche già attive in tal senso (Messina e De Rossi, 2015: 43), è con

il *Programma di sviluppo delle tecnologie didattiche (PSTD)*<sup>52</sup> che, tra il 1995 e il 2000, si è messo in campo un primo approccio di tipo massiccio con scopi più ambiziosi.

Il piano operativo rivolto ad una platea di circa 190.000 docenti si articolava in quattro tipologie di progetti, due generali (I) e due contestuali (II, III), così caratterizzate:

*I (a) – Unità operativa per docenti.* L'obiettivo di questo progetto era quello di fornire ai docenti un primo approccio alle caratteristiche della multimedialità e ai suoi risvolti applicativi in ambito didattico, anche attraverso l'esame e lo sviluppo di materiali didattici e la cooperazione con altri docenti, non solo della propria scuola.

*I (b) – Multimedialità in classe.* Questo progetto ambiva ad agevolare un approccio multimediale di tipo avanzato e innovativo alle attività di tipo curricolare.

*II – Progetti speciali finalizzati.* Tali progetti prevedevano invece l'acquisizione di software specifici da parte delle scuole e un'azione di formazione dei docenti più mirata, che andava ad aggiungersi a quella di base prevista per tutti.

*III – Progetti pilota.* L'obiettivo di questa azione era infine quello di avviare sperimentazioni di soluzioni didattiche, tecnologiche e organizzative in numeri limitati di scuole, utili per l'orientamento di future linee di sviluppo. Tra i progetti pilota messi in campo ricordiamo *Multilab, Rete, Polaris, Telecomunicando, L'Italia e le sue isole, Progetto Muse, Progetto scuola media, Progetto MILIA, Progetto DEURE, Progetto Globe.*

### **3.1.2. ForTic**

Nel 2002 fu la volta di ForTic<sup>53</sup>, un nuovo piano di largo impatto che prevedeva il coinvolgimento di circa 180.000 docenti in una azione formativa caratterizzata da tre tipologie di percorsi.

- A) Un percorso formativo di base rivolto a circa 160.000 docenti con scarsa o nessuna competenza nell'uso delle TIC;
- B) Un percorso formativo rivolto a circa 13.500 docenti per la formazione di figure di "consulenza" più esperte;

---

<sup>52</sup> MIUR. Programma di sviluppo delle tecnologie didattiche (nel periodo 1997-2000). [https://archivio.pubblica.istruzione.it/innovazione\\_scuola/didattica/pstd/linee\\_guida.htm](https://archivio.pubblica.istruzione.it/innovazione_scuola/didattica/pstd/linee_guida.htm)

<sup>53</sup> MIUR. Piano nazionale di formazione degli insegnanti sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. FOR TIC. <https://archivio.pubblica.istruzione.it/innovazione/progetti/tic.shtml>

C) Un percorso formativo rivolto a circa 4.500 docenti finalizzato alla formazione di figure di “responsabili” delle infrastrutture tecnologiche della scuola o di reti di scuole.

Secondo Messina e De Rossi, è nell’erogazione dei corsi in modalità blended - integrando cioè attività in presenza con attività online - che va ritrovato l’elemento innovativo dell’organizzazione del piano ForTic. In questo modo, infatti, si incentivava lo spirito di iniziativa dei singoli istituti scolastici senza però delegare una funzione di raccordo e controllo sulle iniziative intraprese (Messina e De Rossi, 2015: 44).

### 3.1.3. Piano Nazionale Scuola Digitale

Dal 2008, l’innovazione didattica di ambito tecnologico viene promossa attraverso le iniziative di formazione previste dal *Piano Nazionale Scuola Digitale*<sup>54</sup>, un percorso strutturato in più azioni parallele e graduali, finalizzate, da un lato, a innovare gli ambienti di apprendimento e, dall’altro, a formare i docenti all’implementazione di nuove metodologie e strumenti capaci di facilitare l’apprendimento attivo e collaborativo. Tra le principali iniziative rivolte ai docenti intraprese, segnaliamo le seguenti:

A) L’azione *LIM in Classe*<sup>55</sup> ha previsto l’installazione di lavagne interattive multimediali per dotare le scuole di uno strumento che, seppur in continuità con le forme più tradizionali della didattica, favorisse un ripensamento del processo di insegnamento-apprendimento attraverso l’accesso a nuovi contenuti e l’implementazione di nuove metodologie. Parallelamente alla distribuzione delle risorse necessarie all’acquisto e all’installazione dei kit interattivi, ciascuna scuola beneficiaria dell’azione ha selezionato tre docenti per ogni kit interattivo ottenuto, i quali hanno ricevuto una formazione specifica erogata dall’ANSAS (Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell’Autonomia Scolastica). Nell’arco di quattro anni, tale azione ha fornito strumenti tecnologici e formazione metodologica a circa 70.000 docenti.

---

<sup>54</sup> MIUR. (2015b). Piano nazionale scuola digitale. Disponibile al sito: [https://www.istruzione.it/scuola\\_digitale/index.shtml](https://www.istruzione.it/scuola_digitale/index.shtml)

<sup>55</sup> MIUR. (2015c). Piano nazionale scuola digitale (p. 3). [Report]. [https://www.istruzione.it/scuola\\_digitale/allegati/2014\\_archivio/home03\\_140601\\_Piano%20Nazionale%20Scuola%20Digitale.pdf](https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/2014_archivio/home03_140601_Piano%20Nazionale%20Scuola%20Digitale.pdf)

B) L'azione *cl@ssi 2.0*<sup>56</sup> ambiva a modificare in maniera più organica gli ambienti di apprendimento promuovendo una progettazione didattica che integrasse le potenzialità delle TIC in modo costante e diffuso. Le scuole selezionate hanno quindi beneficiato sia del supporto degli Uffici Scolastici Regionali (USR), sia di quello dell'Università locale con funzione di *coaching* (Messina e De Rossi, 2015: 47).

Questa azione, la cui prima fase è stata avviata nel 2009 e si è conclusa nel 2013, ha coinvolto 416 classi di scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado e ha raggiunto 2.888 docenti.

C) L'azione *Poli formativi* ha caratterizzato la seconda fase del *Piano Nazionale Scuola Digitale* e mirava ad individuare scuole polo opportunamente selezionate, capaci di attivare percorsi di formazione *peer to peer* di ambito tecnologico e digitale. I formatori, infatti, sono stati selezionati dagli Uffici Scolastici Regionali (USR) tra i docenti più esperti a partire da candidature volontarie.

Questa azione ha perciò permesso l'attivazione di 38 poli formativi, che hanno a loro volta organizzato percorsi formativi flessibili e scalabili capaci di coinvolgere circa 20.000 docenti<sup>57</sup>.

### **3.2. Sviluppo delle competenze digitali dei docenti. Alcune esperienze formative di ambito formale**

La linea di separazione tra apprendimento formale e informale è oggi meno netta che in passato, specie se consideriamo le ampie possibilità aperte dalle tecnologie digitali in proposito. Di seguito, si descriveranno brevemente due esperienze formative di ambito formale - che avvengono cioè in un contesto organizzato e strutturato, come, ad esempio, quello di un'istituzione scolastica o formativa e si concludono normalmente con il rilascio di una certificazione - relative alla formazione dei docenti e, in particolare, indirizzate a facilitare lo sviluppo delle loro competenze digitali.

---

<sup>56</sup> MIUR. (2015). Piano nazionale scuola digitale (p. 7). [Report]. [https://www.istruzione.it/scuola\\_digitale/allegati/2014\\_archivio/home03\\_140601\\_Piano%20Nazionale%20Scuola%20Digitale.pdf](https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/2014_archivio/home03_140601_Piano%20Nazionale%20Scuola%20Digitale.pdf)

<sup>57</sup> MIUR. (2015). Piano nazionale scuola digitale (p. 12-13). [Report]. [https://www.istruzione.it/scuola\\_digitale/allegati/2014\\_archivio/home03\\_140601\\_Piano%20Nazionale%20Scuola%20Digitale.pdf](https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/2014_archivio/home03_140601_Piano%20Nazionale%20Scuola%20Digitale.pdf)

### 3.2.1. Presente digitale

Per favorire la diffusione della cultura digitale nella scuola e per dotare gli insegnanti degli strumenti culturali e professionali adatti a sostenere in tal senso l'innovazione dei processi di insegnamento/apprendimento, il Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR)<sup>58</sup>, fondendo le competenze dell'Istituto per le Tecnologie didattiche (ITD-CNR)<sup>59</sup> e dell'Istituto di Informatica e Telematica (IIT-CNR)<sup>60</sup>, ha lanciato il progetto *Presente Digitale*<sup>61</sup>.

“Il progetto [...] ha come finalità la realizzazione di un portale per la formazione online degli insegnanti, gratuita, centrata sui temi della cultura digitale, quali la didattica in rete, il coding, la cybersecurity, Internet of Things (IoT), offrendo percorsi di riflessione da proporre in classe agli studenti e rendendo disponibili materiali di approfondimento, per insegnanti e discenti, rilasciati con licenza che ne assicurerà il pieno uso a scopi didattici (Open Educational Resources)” (Chiocciariello et al., 2021: 141).

I diversi corsi, strutturati su una piattaforma allestita su *Moodle*<sup>62</sup>, sono stati progettati secondo un approccio socio-costruttivista, il quale sostiene un modello di formazione online in cui il concetto di rete ha una doppia valenza: “quella di *rete telematica (tecnologica/informatica)* che consente l'interazione a distanza, l'accesso e la condivisione di informazioni e conoscenze, e quella di *rete di individui* che nella rete telematica interagisce collaborativamente per raggiungere uno scopo comune [...]” (Chiocciariello et al., 2021: 143). Per gli scopi di questa trattazione, risulta interessante notare come i corsi di *Presente Digitale* intendano favorire, seppur in maniera circoscritta al periodo di partecipazione ai singoli percorsi formativi, delle vere e proprie comunità di apprendimento che, da un punto di vista formativo, possano crescere e animarsi mediante la condivisione di riflessioni e l'autovalutazione alla pari degli elaborati individuali prodotti come attività di consolidamento degli apprendimenti.

---

<sup>58</sup> Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR). <https://www.cnr.it/>

<sup>59</sup> Istituto tecnologie Didattiche - Consiglio Nazionale delle Ricerche (ITD-CNR). <https://www.itd.cnr.it/>

<sup>60</sup> Istituto di Informatica e Telematica - Consiglio Nazionale delle Ricerche (IIT-CNR) <https://www.iit.cnr.it/>

<sup>61</sup> Presente Digitale. <https://presentedigitale.it/>

<sup>62</sup> Moodle. <https://moodle.org/>

### **3.2.1.1. Le caratteristiche generali dei corsi**

I corsi sono destinati agli insegnanti di ogni ordine e grado di scuola, senza distinzione disciplinare. Ciascun corsista potrà scegliere tra due modalità di fruizione:

- senza accreditamento, che prevede l'accesso ai materiali didattici e la loro libera fruizione come risorse educative aperte;
- con accreditamento, che richiede invece la partecipazione alle attività di consolidamento degli apprendimenti, nonché lo svolgimento di una prova finale che permette di ottenere un attestato valido ai fini della formazione in servizio del personale della scuola (MIUR, 2016).

L'impegno stimato per la fruizione di un corso è di 25 ore, ripartite secondo lo standard dei corsi universitari telematici. Pertanto, per sostenere la partecipazione al percorso formativo, anche abilitandone l'autoregolazione dei tempi e modi di fruizione, i corsi non seguono generalmente una calendarizzazione determinata, fatta eccezione per alcuni casi specifici.

### **3.2.1.2. Le caratteristiche specifiche dei corsi**

Per quanto riguarda alcune specificità dei corsi, è opportuno fare riferimento alla logica organizzativa delle attività che ne predispone una fruizione così strutturata:

- lettura della sezione della guida didattica dedicata all'argomento affrontato nel modulo formativo;
- fruizione dei contenuti audiovisivi del modulo formativo;
- studio e approfondimento dei contenuti presentati attraverso il materiale didattico specifico;
- test di autoverifica;
- attività di consolidamento degli apprendimenti.

Le attività online (*e-tivity*), proposte ai docenti partecipanti al corso per consolidare quanto appreso, sono anche finalizzate innescare momenti di autovalutazione all'interno di una dimensione collaborativa che si avvalga via via delle riflessioni condivise da tutti.

Per quanto riguarda invece gli aspetti valutativi, oltre a verifiche intermedie costituite da test di autovalutazione, verifiche per confronto rese possibili dalla partecipazione ai forum e attività di revisione alla pari degli elaborati prodotti, è prevista la consegna di un elaborato finale a cui seguirà la restituzione di una valutazione formativa ad opera degli esperti del CNR.

### **3.2.2. Il progetto TRIS - A scuola da casa**

Partendo dall'esperienza scientifica maturata in seno al progetto di ricerca *TRIS – Tecnologie di Rete e Inclusione Socio-educativa* (Benigno et al., 2018), sviluppato dall'ITD-CNR con il sostegno economico di *Fondazione TIM*<sup>63</sup> con lo scopo di identificare soluzioni sostenibili per garantire il diritto allo studio degli studenti affetti da patologie che provocano lunghe assenze da scuola, lo stesso ITD-CNR ha realizzato un *I-MOOC*<sup>64</sup>, ovvero un *Interactive - Massive Open Online Course*, finalizzato alla diffusione su larga scala di conoscenze e competenze specifiche necessarie alla costruzione di classi ibride inclusive e alla progettazione e alla gestione di attività didattiche in questo particolare contesto educativo.

#### **3.2.2.1. La classe ibrida inclusiva**

Per classe ibrida inclusiva si intende “un ambiente di apprendimento dove lo spazio d’aula e quello domiciliare sono fusi insieme dalla tecnologia digitale e dalle risorse online che consentono di comunicare, condividere e collaborare” (Trentin, 2020: 41).

Il concetto di classe ibrida rimanda evidentemente a una concezione dell'apprendimento realizzato in spazi accessibili dagli utenti mediante i propri dispositivi mobili (De Sousa e Silva, 2010, citata in Benigno et al., 2018), ma più ampiamente ad una visione del processo di insegnamento/apprendimento che ha luogo in ambienti che fanno sì che il flusso del processo

---

<sup>63</sup> Fondazione TIM. <https://www.fondazionetim.it/>

<sup>64</sup> Progetto TRIS. [www.progetto-tris.it/imooc](http://www.progetto-tris.it/imooc)



educativo tragga vantaggio dal costante movimento tra contesti formali e informali (Benigno et al., 2018).

Pertanto, affinché, tale concetto non si riduca a significare solo una giustapposizione di spazi diversi messi in comunicazione dalla rete, il modello Tris ne suggerisce uno sviluppo guidato dalle 3 dimensioni principali che caratterizzano “qualsiasi attività d’aula che prevede l’utilizzo delle tecnologie” (Trentin, 2020: 42).

- la dimensione tecnologica, che riguarda sia i servizi di rete, sia i dispositivi digitali da utilizzare per fondere lo spazio d’aula con quello domiciliare;
- la dimensione metodologico-didattica, che fa riferimento a tutti quegli approcci metodologici capaci di coinvolgere tutti gli studenti, sia quelli in aula, sia quelli a casa e alla necessaria pianificazione didattica necessaria ad implementare coerentemente tutte le fasi del processo di insegnamento/apprendimento, specie quando questo è incentrato su dinamiche di lavoro collaborativo o cooperativo.
- la dimensione organizzativo-gestionale, che riguarda quell’attenzione agli aspetti organizzativi, anche ricorrenti, necessaria per curare al meglio il lavoro in uno spazio ibrido.

### **3.2.2.2. Le caratteristiche generali dell’I-MOOC**

L’*I-MOOC* realizzato dall’ITD-CNR a cui si faceva riferimento sopra si compone di due ambienti: l’Hipervideo e l’Aula Virtuale. Il primo è uno spazio aperto a tutti dedicato alla fruizione dei materiali audiovisivi. L’Aula Virtuale, invece, è un ambiente riservato a tutte le attività corsuali che permetteranno ai docenti partecipanti al corso di ottenere il certificato finale che attesta il conseguimento di 25 ore di formazione valide per la formazione in servizio del personale della scuola (MIUR, 2016).

L’obiettivo primario del corso è quello di permettere ai docenti di acquisire conoscenze e competenze su una modalità operativa che renda possibile coinvolgere nelle lezioni d’aula studenti che non possono recarsi a scuola a causa di gravi problemi di salute. I suoi contenuti didattici, quindi, fanno riferimento a:

- l'articolazione complessiva del Modello TRIS e le condizioni necessarie alla sua implementazione;
- i diversi aspetti contestuali in cui poter applicare il Modello TRIS;
- le tre dimensioni in cui si articola il Modello TRIS (tecnologica, metodologico-didattica e organizzativo-gestionale);
- le peculiarità di una classe ibrida e le azioni necessarie alla realizzazione di un ambiente di apprendimento che sia inclusivo, partecipativo e coinvolgente.

### **3.3. Sviluppo delle competenze digitali dei docenti. Esperienze formative di ambito informale**

Di seguito, si descriveranno brevemente due tipologie di esperienze formative di ambito informale, inteso come l'insieme delle svariate forme di apprendimento che si realizzano in modo più spontaneo, senza una determinata progettazione a monte e che non conducono al conseguimento di una specifica certificazione.

#### **3.3.1. WeSchool.com**

Un caso di studio molto interessante in quanto a offerta formativa per i docenti italiani è certamente *WeSchool.com*<sup>65</sup>. Questa piattaforma, lanciata da Marco De Rossi nel 2016, si configura sia come un Learning Management System che abilita il potenziamento della didattica d'aula attraverso l'implementazione di metodologie innovative, come, ad esempio, la *flipped classroom* o il *challenge base learning*, sia come un valido supporto per la formazione degli insegnanti, intesa come leva dell'innovazione didattica.

L'obiettivo formativo, in buona sostanza, è quello di fornire ai docenti la possibilità di aggiornarsi alternando momenti di apprendimento sincrono e asincrono, che consentano l'acquisizione di nuove abilità professionali che possano contribuire a rafforzare l'efficacia dell'azione didattica attraverso le specificità di metodologie come, ad esempio, il *debate*, il *teach to learn*, il *role play* o la *gamification*.

---

<sup>65</sup> WeSchool. <https://www.weschool.com/>

Gli insegnanti che prendono parte ai corsi, si legge sul sito di *WeSchool*, “diventano protagonisti delle *learning communities*, ambienti di apprendimento in cui possono interagire tra loro e con i tutor, studiare, esercitarsi e scambiare buone pratiche.”

### 3.3.2. Flipnet.it

Lo sviluppo professionale degli insegnanti, oltre a disporre di una ricchissima varietà di corsi in rete, può beneficiare anche della partecipazione alla comunità professionali online, la cui vitalità permette di realizzare vere e proprie esperienze di apprendimento informale attraverso la condivisione di materiali o artefatti autoprodotti, esperienze di vario tipo o richieste di supporto per la risoluzione di problemi riguardanti il proprio lavoro (Manca e Ranieri, 2013).

Tra queste è possibile includere anche quelle comunità di pratica che si aggregano attorno ai cosiddetti portali tematici, “siti dedicati a particolari categorie professionali [che] hanno lo scopo di creare punti di riferimento e d’incontro per chi è interessato agli aspetti pedagogici di una certa disciplina, all’innovazione didattica, alle pratiche con cui si introducono le tecnologie nel processo di insegnamento-apprendimento, in cui si può discutere di questioni disciplinari, metodologiche, organizzative” (Trentin, 2020: 94). *Flipnet.it*<sup>66</sup> è uno di questi. E costituisce il riferimento dell’associazione italiana dei docenti interessati all’uso della *flipped classroom*, a sua volta nodo della *Flipped Learning Global Initiative*<sup>67</sup>, l’associazione mondiale che promuove lo stesso metodo didattico in oltre 50 paesi e 100.000 scuole. Su questo portale vengono condivisi e organizzati per aree disciplinari materiali e proposte didattiche realizzate dai docenti, iniziative formative e una panoramica teorica sia sulle principali caratteristiche della metodologia *flipped*, che sulla loro diffusione, anche in contesti internazionali. L’interazione comunitaria è poi facilitata da un gruppo Facebook dedicato denominato *La Classe Capovolta*<sup>68</sup>, il quale conta attualmente circa 89.000 membri.

---

<sup>66</sup> Flipnet. <https://flipnet.it/>

<sup>67</sup> Flipped Learning Global Initiative. <https://www.flglobal.org/>

<sup>68</sup> La Classe Capovolta. (Gruppo Facebook). <https://www.facebook.com/groups/laclassecapovolta>

#### **4. Riflessioni conclusive**

Nella formazione dei docenti, sia essa in ingresso al ruolo o in servizio, la rete e le sue risorse vanno via via conquistando nuova rilevanza, sia come oggetto della formazione, sia come strumento che ne abiliti a pieno le potenzialità. Gli strumenti digitali, come si vedrà meglio nei successivi capitoli, possono senz'altro favorire la formazione e il suo networking, inteso come punto di incontro tra esperienze diverse e fonte di mutuo supporto e scambio collaborativo. Tuttavia, affinché i docenti delle nostre scuole colgano a pieno queste possibilità, è auspicabile che la formazione maturata nei contesti formali mantenga vivo e aggiornato il proprio portato anche mediante esperienze di tipo informale, oggi estremamente più accessibili.

A questo proposito, nel capitolo che segue si affronterà il tema delle comunità di pratica professionali, tenendo conto, in particolare, delle scelte progettuali e delle tecnologie necessarie a sviluppare una comunità professionale, nonché dei limiti di gestione e sviluppo che ne derivano.

## **Capitolo 3.**

### **Le comunità professionali tra vantaggi e limiti**

In questo capitolo si propone il quadro teorico di riferimento utile a descrivere il concetto di comunità di pratica professionale, tenendo conto, in particolare, delle scelte progettuali e di quelle tecnologiche necessarie a sviluppare una comunità professionale in rete e dei limiti di gestione e sviluppo che ne derivano.

Contestualmente, verrà proposta una mappatura dell'esistente, sia in ambito nazionale che internazionale, con particolare riferimento all'ambito italiano della scuola secondaria e a quello della didattica della lingua spagnola, anche per giustificare le scelte che hanno portato alla realizzazione della nostra proposta formativa.

## **1. Il quadro teorico di riferimento**

Come abbiamo sottolineato nel precedente capitolo (Paragrafo 2.2.1.), la competenza di imparare a imparare presuppone la capacità di riflettere su sé stessi, anche con lo scopo di individuare le proprie capacità, saperle valutare e scegliere le esperienze di apprendimento specifiche che possano favorirne il miglioramento continuo (Consiglio dell'Unione Europea, 2018. Unesco, 2017)

La formazione permanente, dunque, è e sarà sempre più un'esigenza irrinunciabile non solo per il professionista riflessivo (Schön, 1993), che si troverà a rimodulare i propri saperi per far fronte a determinate esigenze lavorative, ma anche per le stesse comunità di cittadini che, in varie forme, potranno beneficiare di competenze aggiornate, utili a soddisfare necessità e a gestire incertezze proprie di una società sempre più complessa.

Tale prospettiva ci consente di osservare come sia plausibile immaginare come i percorsi formativi di tipo formale rappresenteranno nel tempo l'avvio indispensabile di un percorso "che deve durare nel tempo sotto la diretta responsabilità del singolo" (Trentin, 2004: 17). Qual è allora il ruolo che le tecnologie informatiche e della comunicazione potranno rivestire nell'accompagnare la formazione permanente delle persone?

### **1.1. L'uso delle reti a supporto dei processi di apprendimento**

Nell'ambito della formazione continua, potremmo identificare due macro aree all'interno delle quali categorizzare i diversi usi della rete e delle sue risorse. Da un lato è possibile collocare "quelli in cui la telematica è vista prevalentemente come strumento per accedere a informazioni, documenti e materiale educativo da usarsi in autoistruzione" (Trentin, 2004: 18). Dall'altro, invece, potremmo raggruppare quelli in cui "la rete è intesa come ambiente virtuale entro cui i partecipanti a un evento formativo interagiscono in vere e proprie comunità di apprendimento" (Trentin, 2004: 18) Vediamone di seguito una possibile suddivisione più specifica.

### **1.1.1. Apprendimento basato su materiali didattici reperibili in rete**

Tra i processi di apprendimento basati su materiali didattici reperibili in rete, Trentin (2004) annovera sia l'apprendimento autonomo che l'apprendimento assistito.

- L'apprendimento autonomo riguarda quei percorsi di autoaggiornamento che prevedono l'accesso a materiali non necessariamente strutturati e pensati per essere fruiti in autoistruzione.
- L'apprendimento assistito riguarda l'uso di materiali didattici, non necessariamente strutturati, ai quali è possibile accedere per percorsi di autoistruzione caratterizzati dall'assistenza di un tutor o dalla presenza di attività seminariali o workshop.

### **1.1.2. Apprendimento in rete**

Tra i processi di apprendimento in rete, sempre seguendo la possibile tassonomia proposta da Trentin (2004), possiamo citare sia l'apprendimento collaborativo che quello mutuato.

- L'apprendimento collaborativo può raggruppare sia gli approcci di tipo *blended*, che alternano cioè momenti di formazione in presenza e a distanza, sia quelli veicolati esclusivamente in rete e caratterizzati da un'interazione di tipo costruttivista animata dai vari soggetti coinvolti (corsisti, tutor o figure esperte).
- L'apprendimento mutuato o reciproco fa invece riferimento allo sviluppo di vere e proprie comunità professionali all'interno delle quali possono realizzarsi processi di apprendimento tra pari incentrati sulla condivisione di conoscenze, esperienze e buone pratiche professionali.

È in quest'ultimo contesto formativo che si collocherà la nostra sperimentazione.

## 1.2. Le comunità di pratica professionali

Con l'espressione *comunità di pratica* possiamo identificare "gruppi di persone che, condividendo interessi e problematiche professionali in uno specifico dominio di conoscenza/competenza, sono disponibili a mettere in comune esperienze e migliori pratiche, in una logica di crescita individuale basata sull'apprendimento di gruppo" (Trentin, 2004: 54). Non si tratta dunque propriamente di gruppi di lavoro a tempo organizzati in maniera estemporanea per raggiungere uno specifico obiettivo entro una scadenza determinata, ma di reti di relazioni interpersonali che evolvono nel tempo, anche in base alle nuove istanze che si presentano negli ambiti di conoscenza che accomunano gli interessi dei vari membri. Il modello di apprendimento che sostiene le azioni di una comunità di pratica, dunque, non può che essere di tipo collaborativo e partecipativo.

### 1.2.1. La teoria sociale dell'apprendimento

La teoria sociale dell'apprendimento proposta da Wenger (2006) si concentra sul concetto di partecipazione esteso "non tanto al coinvolgimento locale in determinate attività con determinate persone, quanto piuttosto a un processo più inclusivo dell'essere partecipanti attivi nelle *pratiche* di comunità sociali e nella costruzione di *identità* in relazione a queste comunità" (p. 11).

A questo proposito, lo studioso svizzero descrive quattro componenti necessarie e fortemente interconnesse tra loro che, proponendo altrettante declinazioni del concetto di apprendimento, caratterizzano la partecipazione attiva a cui si è appena fatto riferimento.

- *Significato*. Delinea l'apprendimento in termini di *esperienza*, ovvero quella capacità umana di sperimentare gli aspetti della vita come dei vettori che arricchiscono il proprio capitale semantico (Floridi, 2018).
- *Pratica*. Fa riferimento all'apprendimento in termini di *azione*, processo che si realizza grazie al bagaglio di risorse storico-culturali e di schemi di pensiero di cui dispone il genere umano.



- *Comunità*. Descrive l'apprendimento come appartenenza a determinate configurazioni sociali in cui le nostre azioni si inseriscono e possono apportare un contributo conoscitivo arricchente, anche in termini di competenza.
- *Identità*. Tratteggia l'apprendimento come motore dell'evoluzione del nostro essere.

Wenger (2006: 87), inoltre, identifica tre fondamenti o “dimensioni della relazione di base” che permettono di definire l'agire dei singoli membri in un sistema comunitario coerente.

- *Impegno reciproco*. Prendere parte alla vita di una comunità di pratica significa stipulare simbolicamente un patto di impegno reciproco, poiché la comunità di pratica vive se sussistono relazioni e scambi che alimentano l'apprendimento dei membri.
- *Impresa comune*. È ciò che si stabilisce attraverso il processo di negoziazione che coinvolge tutti i membri della comunità ed è il “fuoco” verso cui si muove la rete sociale, i cui nodi sono impegnati in una dialettica che include al contempo istanze diverse ma omogenee.
- *Repertorio comune*. Si tratta delle storie, degli artefatti, delle routine, degli strumenti, delle azioni, degli eventi storici, dei concetti che formano quella che potremmo definire un'enciclopedia condivisa che si autoalimenta grazie al perseguimento collettivo di un'impresa comune.

### **1.2.2. I benefici apportati dalle comunità di pratica professionali**

Quali benefici potrebbero allora scaturire dalla vitalità di una comunità di pratica professionale? Per rispondere a questa domanda potremmo leggere le conclusioni a cui giunge Allee (2001, citata da Trentin, 2004) calandole nel nostro contesto d'indagine, quello scolastico.

Benefici per i singoli membri:

- supporta i professionisti nello svolgimento del loro lavoro;

- supporta i singoli nell'acquisizione di nuove conoscenze e nello sviluppo di specifiche abilità e competenze;
- facilita l'aggiornamento professionale sulle nuove conoscenze e sulle migliori pratiche;
- fornisce occasioni di collaborazione tra pari a cui è possibile prendere parte attivamente.

Benefici per la comunità professionale:

- favorisce la costruzione di linguaggi, metodi e strategie comuni riferite a uno specifico dominio di competenza;
- favorisce l'accesso ad un bagaglio conoscitivo che può sostenere anche i docenti novizi o meno esperti;
- favorisce la diffusione di informazioni e conoscenze tra un numero maggiore di persone, anche al di fuori della stessa comunità professionale.

Benefici per l'istituzione scolastica:

- crea l'incontro tra diverse sensibilità progettuali e incrementa le opportunità di innovazione;
- favorisce la diffusione di buone pratiche nell'ottica di un'efficacia operativa che coinvolge i vari ambiti del contesto lavorativo;
- facilita lo sviluppo professionale dei docenti novizi.

## **2. Progettare lo sviluppo di una comunità professionale online**

Per quanto riguarda le comunità professionali la cui azione si sviluppa principalmente in rete, è opportuno innanzitutto ricordare che “il livello di efficacia del lavoro online di una comunità di pratica è rigorosamente proporzionale al suo grado di coesione sociale” (Trentin, 2004: 141) e che “l’apprendimento mutuato e la diffusione di conoscenza sono facilitati quando la già esistente rete sociale può estendere la sua operatività appoggiandosi alla rete tecnologica” (Trentin, 2004: 141).

Ma quali sono gli aspetti fondamentali da tenere in considerazione per progettare e sviluppare una comunità professionale in rete?

### **2.1. Progettazione degli aspetti gestionali**

Trentin (2004) scompone un possibile approccio alla progettazione degli aspetti gestionali in sei sotto-fasi:

- 1. Analisi delle esigenze che motivano l’attivazione della comunità.*

Questa fase mira a analizzare il contesto nel quale dovrebbe svilupparsi la comunità professionale, le esigenze che sostengono la sua progettazione e tutti quegli aspetti che possono agevolarne o inficiarne il funzionamento.

- 2. Caratterizzazione della comunità.*

Questo momento progettuale si riferisce all’analisi degli aspetti caratterizzanti della comunità, ovvero gli interessi dei suoi membri e i problemi da loro riscontrati in ambito professionale; le modalità di creazione, selezione e diffusione della conoscenza; le dinamiche che regolano il flusso dell’apprendimento e della comunicazione.

- 3. Progetto della comunità.*

In questa fase si determinano due principali componenti del sistema comunitario: l’organizzazione della conoscenza condivisa (la strutturazione, cioè, di un repository collettivo utile per favorire l’accesso a diverse tipologie di risorse) e la struttura

organizzativa della comunità professionale (l'individuazione di alcuni ruoli specifici e dei relativi compiti che possano supportare l'azione del *community manager*).

#### 4. *Avvio della comunità.*

L'avvio di una comunità professionale che operi principalmente in rete prevede la gestione del numero dei partecipanti; la definizione di una guida che orienti i partecipanti nella fruizione dell'ambiente virtuale; l'assegnazione di ruoli che tenga conto dell'autorevolezza e della formazione specifica dei membri; l'organizzazione di un meeting iniziale o momenti di incontro periodico (seminari o altri momenti formativi) che possano rafforzare il collante sociale del gruppo.

#### 5. *Gestione della comunità.*

Questa fase riguarda gli aspetti di carattere operativo finalizzati a stimolare interazioni e confronto dialettici attraverso la cura delle dinamiche di orientamento e partecipazione; lo sviluppo di un senso di appartenenza comunitaria e l'offerta di stimoli qualitativamente interessanti che vedano via via l'attenuazione del ruolo del facilitatore per lasciare spazio al protagonismo dei membri.

#### 6. *Monitoraggio e valutazione.*

Le azioni di monitoraggio e valutazione devono ambire a misurare il grado di alcuni "fattori chiave [...] che determinano la creazione di valore all'interno della comunità e dell'organizzazione a cui appartiene" (Trentin, 2004: 190). Si tratta, ad esempio, della capacità di condivisione mostrata dai suoi membri, delle iniziative autonome che arricchiscono il mutuo apprendimento o della creatività che apporta valore aggiunto e stimoli proficui. Per impostare quindi un processo valutativo che abbia come oggetto una comunità di pratica, in generale, è bene chiarire le finalità della valutazione, l'oggetto specifico dell'azione valutativa, i suoi modi e i suoi tempi.

## **2.2. Progettazione degli aspetti tecnologici**

In merito alla progettazione degli aspetti tecnologici, Trentin (2004) suggerisce di rivolgere l'attenzione su due questioni chiave: la strutturazione logica della comunicazione finalizzata a

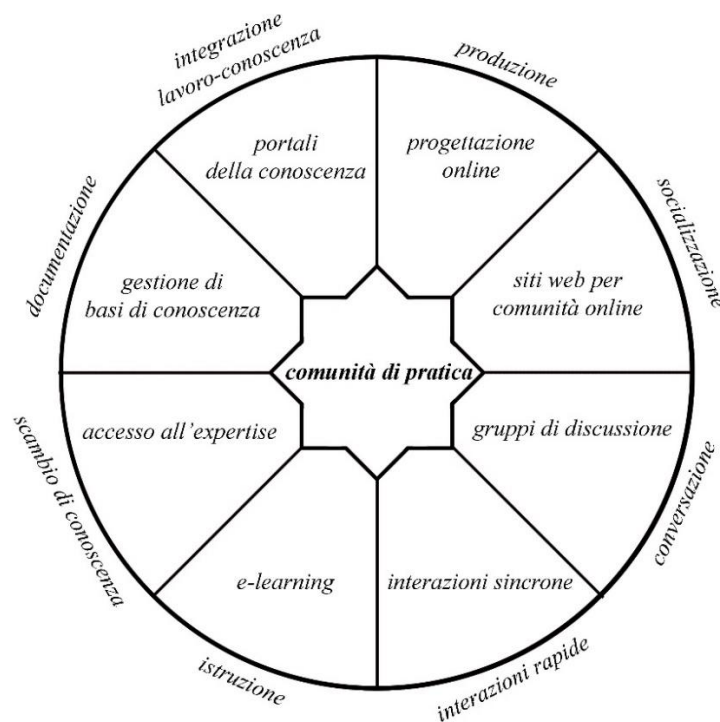
sostenere le interazioni tra i membri della comunità e quella dei repository in cui verrà organizzata la memoria conoscitiva comunitaria.

Queste analisi, ovviamente, condurranno a diversi tipi di organizzazione informativo-conoscitiva che rispondono alle specificità proprie della comunità professionale.

### 2.2.1. Le tecnologie a supporto delle comunità di pratica professionali

Ciò che è interessante notare è certamente la varietà di tecnologie che possono contribuire a sostenere l'azione in rete di una comunità professionale.

Wenger (2001, citato da Trentin, 2004) le organizza in 8 diverse categorie (Figura 2).



**Figura 2.** Le otto categorie di prodotti per le comunità di pratica individuate da Wenger.

**Fonte:** Wenger (2001), rielaborato da Trentin (2004: 204).

#### 1. Portali della conoscenza.

Si tratta di strumenti che ambiscono a sostenere una vasta gamma di possibilità, finalizzate, in generale, a fondere gestione della conoscenza e attività professionali,

intese come attività che possono svilupparsi su vari fronti operativi (attività di gruppo; sviluppo di un progetto, attività parallele o diversificate).

2. *Ambienti per la progettazione online.*

Si tratta di ambienti destinati principalmente ad attività di progettazione collaborativa e, “dato che sono fundamentalmente orientati alla gestione del lavoro (assegnazioni, tempistiche, ecc.), potrebbero creare rigidità ed entrare in attrito con l’essenza stessa della comunità di pratica e del suo modo di operare” (Trentin, 2004: 206).

3. *Siti Web per la gestione di comunità generiche.*

Si tratta di sistemi che certamente permettono di organizzare i materiali messi a disposizione della comunità in maniera agile, ma che spesso non dispongono di tutte le funzionalità proprie dei portali della conoscenza.

4. *Ambienti per la gestione di gruppi di discussione, non necessariamente finalizzati alla condivisione di pratiche.*

Lo scopo principale di prodotti di questo tipo è quello di facilitare il flusso conversazionale. Pensiamo ad esempio ai sistemi di messaggistica istantanea o alla comunicazione asincrona che potrebbe avere luogo all’interno di un gruppo *Facebook*<sup>69</sup>. Si tratta, ad ogni modo, di strumenti piuttosto limitati sotto il profilo della gestione strutturata o del recupero selettivo di materiali o documenti condivisi.

5. *Ambienti finalizzati a favorire l’interazione sincrona, individuale e/o di gruppo, nonché il lavoro collaborativo su schermo condiviso.*

Si tratta di strumenti che consentono, spesso attraverso la combinazione di vari canali mediali, di interagire in maniera asincrona. Consentono pertanto di rendere più partecipativi i momenti di interazione tra i membri della comunità di pratica, potenziando così il livello di socializzazione della conoscenza.

---

<sup>69</sup> Facebook. <https://www.facebook.com/>

6. *Ambienti per percorsi di e-learning esplicitamente destinati ai membri della comunità.*

Sono sistemi dedicati ad attività formative che potrebbero rendersi necessarie per diverse finalità come, per esempio, l'acquisizione di nuove conoscenze relative ad un determinato ambito disciplinare.

7. *Ambienti di accesso alle aree di expertise.*

Si tratta di sistemi, talvolta appartenenti alle categorie sopra delineate, che permettono di trovare informazioni sulle persone più competenti a cui rivolgersi in caso di necessità.

8. *Ambienti per la gestione di repository di conoscenza.*

Si tratta di ambienti che facilitano l'archiviazione in forma elettronica di prodotti, documenti o altri artefatti che, attraverso un'organizzazione che ne permetta un recupero agevole, possono arricchire la memoria comunitaria.

### **2.3. I fattori determinanti per il successo di una comunità di pratica**

Quali fattori possono contribuire al successo dell'azione di una comunità di pratica? Wenger (2001, citato da Trentin, 2004) ne individua 13. Vediamo come si caratterizzano.

1. *Presenza e visibilità.*

Una comunità deve avere un posto nella vita dei propri membri e deve avere una certa visibilità, anche nel contesto professionale in cui si inserisce.

2. *Periodicità.*

All'interno della vita di una comunità professionale, il riproporsi periodico di certi rituali (incontri o eventi determinati) contribuisce a ristabilire dei legami che contribuiscono a rafforzarne la vitalità.

3. *Varietà delle interazioni.*

Le interazioni che si innescano tra i membri sono il sale della vitalità di una comunità professionale. Per questo è opportuno che sussistano diverse modalità di

comunicazione che garantiscano la circolazione di informazioni, idee o contenuti specifici.

4. *Facilità di coinvolgimento.*

È opportuno sfruttare la tecnologia anche per agevolare il coinvolgimento dei membri, affinché questi possano farvi riferimento in maniera reiterata senza incorrere in limitazioni imputabili, oltre che ai propri impegni personali o professionali, anche alla tecnologia utilizzata.

5. *Valori a breve termine.*

Le interazioni dei membri della comunità sono indirizzate ad ottenere una qualche forma di risposta sotto forma di nuovo valore. È pertanto importante agevolare tale trasmissione di conoscenza, in molteplici forme, anche a breve termine.

6. *Valori a lungo termine.*

Nel determinare il successo di una comunità professionale è importante che i membri vivano in maniera positiva l'identificazione con il suo dominio conoscitivo e le modalità di co-costruzione di nuova conoscenza. Ciò contribuirebbe in qualche modo a sposarne le finalità, e quindi a svolgere un ruolo attivo al suo interno.

7. *Collegamenti con il mondo esterno.*

Il collegamento con realtà esterne, come per esempio altre comunità professionali, può contribuire a generare un valore aggiunto capace di riverberarsi positivamente anche tra i membri di una comunità con un dominio di conoscenza simile.

8. *Identità personale.*

Ciascuno contribuisce alla vitalità di una comunità professionale con la propria identità, la quale si sviluppa e si modella anche grazie a quanto esperito al suo interno.

9. *Identità comune.*

Il successo di una comunità dipende anche dal grado di identità comune che riesce a esprimere. Questa dipende a sua volta dall'incisività di diversi fattori, come, per



esempio, la rilevanza dei suoi obiettivi, quella del suo portato culturale o dello stile comunicativo che riesce ad affinare.

#### *10. Appartenenza e interrelazioni.*

Sentire di essere parte di una comunità professionale ha un chiaro risvolto sostanziale, poiché agevola il confronto con gli altri membri, producendo talvolta lo sviluppo di relazioni che sfociano in vera e propria amicizia, e favorisce la cura nei confronti delle necessità dei nuovi membri.

#### *11. Diversificazione dell'appartenenza.*

Alla vita di una comunità si può prendere parte in diversi modi. Diversificare l'appartenenza considerando i diversi livelli di protagonismo è essenziale per far sì che, da un lato, chi è ai margini del lavoro comunitario continui in qualche modo ad essere agganciato al percorso di apprendimento condiviso e, dall'altro, chi svolge ruoli che prevedono un impegno attivo più specifico possa veder soddisfatte le sue esigenze, anche in relazione alla possibilità di aggregarsi in gruppi ridotti interessati al confronto su temi specifici o più tangenziali.

#### *12. Evoluzione, maturazione e integrazione.*

Curare l'evoluzione di una comunità professionale significa avere cura, da un lato, dei livelli di coinvolgimento via via più dinamici e profondi dei membri e, dall'altro, dei cambiamenti che possono avvenire in seno al rapporto con l'organizzazione o l'istituzione di appartenenza.

#### *13. Attiva partecipazione alla costruzione della comunità.*

Nella gestione di una comunità ci sono delle figure che svolgono un ruolo primario. Sono, ad esempio, il *community manager*, che si occupa dell'amministrazione dell'intera comunità o anche il *content manager*, che invece ha in carico la gestione dei repository. Per il buon esito delle azioni della comunità professionale, dunque, è opportuno lavorare per un efficace coordinamento di questa diversificazione dei ruoli.

### 3. Comunità di pratica, alcuni esempi di ambito nazionale

Secondo Denning (2000, citato da Trentin, 2004), sono diverse le tipologie di comunità di pratica che possono attivarsi in ambito professionale. Ciascuna di esse può quindi presentare specificità e cicli di vita diversificati. Possiamo distinguere infatti tra:

- comunità basate sulle discipline determinate o ambiti specifici;
- comunità di tipo più trasversale;
- comunità che hanno una durata predefinita, magari finalizzate a sostenere l'azione relativa ad un determinato evento;
- comunità "ombrello" sotto cui possono raggrupparsi altre sotto-comunità.

Rivolgendo allora la nostra attenzione all'ambito scolastico, potremmo proporre la seguente mappatura.

#### 3.1. Insegnanti 2.0 e Docenti virtuali

"Insegnanti 2.0" è una community nata nel 2012 con il lancio di un blog<sup>70</sup> nel quale vengono pubblicati brevi articoli che hanno per oggetto principalmente buone pratiche didattiche mediate dalla ICT e descrizioni introduttive all'utilizzo di specifiche app educative. Il gruppo Facebook<sup>71</sup> dedicato raccoglie circa 43.000 docenti di svariate discipline interessati alla propria formazione digitale.

La community organizza inoltre degli incontri formativi a cadenza annuale. L'ultimo, per esempio, si è tenuto a Bologna, presso il Liceo Scientifico "Copernico"<sup>72</sup>, nei giorni 10, 11 e 12 maggio 2019 e ha coinvolto anche i membri di un'altra community: *Docenti Virtuali*. Questa coinvolge circa 25.000 all'interno dell'omonimo gruppo Facebook<sup>73</sup> e ha come obiettivo principale la condivisione di esperienze e materiali didattici, riferimenti ad eventi formativi e spunti relativi all'uso delle ICT in ambito educativo.

---

<sup>70</sup> Insegnanti 2.0. <https://insegnantiduepuntozero.wordpress.com/>

<sup>71</sup> Insegnanti 2.0. (Gruppo Facebook). <https://www.facebook.com/groups/insegnantiduepuntozero/>

<sup>72</sup> Liceo Scientifico "Copernico" (Bologna). <https://liceo.copernico.bo.it/>

<sup>73</sup> Docenti Virtuali. (Gruppo Facebook). <https://it-it.facebook.com/groups/apprenderevirtualmente/>

### 3.2. ANILS. Associazione Nazionale Insegnanti Lingue straniere

L'Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere (ANILS)<sup>74</sup> è una rete di docenti che ha mosso i primi passi nel 1947 e ha partecipato attivamente alle evoluzioni che hanno caratterizzato la diffusione dell'insegnamento delle lingue straniere e le sue metodiche nel nostro contesto nazionale.

Attualmente possiede un sito web di riferimento che illustra la sua articolazione in sezioni nazionali ed estere e in reti, ovvero sotto-comunità con un indirizzo tematico specifico (per esempio, *Rete Glottodidattica inclusiva*, *Rete Tecnologie didattiche* o *Rete Spagnolo*). Scopo principale dell'associazione è pertanto quello di favorire la formazione continua e l'aggiornamento degli insegnanti di lingue, patrocinando l'organizzazione di webinar, corsi o convegni e fornendo supporto di progettazione a insegnanti o istituzioni scolastiche. Dal sito è possibile inoltre accedere ad un albo dei vari formatori che collaborano con l'associazione e alla rivista in open access *SeLM - Scuola e Lingue Moderne*.

#### 3.2.1. Didattica della letteratura e attraverso la letteratura

Tra le reti in cui si articola l'ANILS, è nata, a fine 2020, una rete di docenti interessati alla didattica della letteratura e attraverso la letteratura, con lo scopo di rafforzare a livello pratico il già saldo rapporto teorico che intercorre tra educazione linguistica ed educazione letteraria. Le coordinatrici, Clara Vella e Camilla Spaliviero, hanno lanciato una newsletter per raccogliere adesioni dai docenti interessati a prendere parte alle attività di una comunità professionale che colloca tra i suoi principali obiettivi la condivisione "di ricerche e studi sull'educazione linguistica e sull'educazione letteraria, [lo scambio di] esempi di buone pratiche"<sup>75</sup> e di "attività e strategie operative per la didattica della lingua e della letteratura, anche in un'ottica interculturale"<sup>76</sup>. Contestualmente, è stato diffuso un questionario con lo scopo di osservare

---

<sup>74</sup> ANILS, Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere. <http://www.anils.it/wp/>

<sup>75</sup> ANILS, Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere. *Rete ANILS Didattica della letteratura e attraverso la letteratura*. (Articolo su blog). Disponibile al link: <http://www.anils.it/wp/rete-anils-didattica-della-letteratura-e-attraverso-la-letteratura/>

<sup>76</sup> ANILS, Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere. *Rete ANILS Didattica della letteratura e attraverso la letteratura*. (Articolo su blog). Disponibile al link: <http://www.anils.it/wp/rete-anils-didattica-della-letteratura-e-attraverso-la-letteratura/>

le caratteristiche dei partecipanti in merito a formazione pregressa e interessi formativi e per sondare le loro opinioni circa le modalità di lavoro da implementare.

### **3.2.2. Scambi Internazionali, intercultura e plurilinguismo**

*Scambi Internazionali, intercultura e plurilinguismo* è la rete che all'interno di ANILS si ispira ai principi di internazionalizzazione e di interculturalità in ambito scolastico. Le coordinatrici, Claudia Meneghetti e Susanna Pigliapochi, hanno gettato le basi per far crescere una comunità professionale che animi uno spazio per scambiare studi e articoli sul plurilinguismo e sull'educazione interculturale, buone pratiche, attività e suggerimenti operativi da mettere in atto nelle classi multiculturali e plurilingue. Si avvalgono inoltre dell'esperienza di Intercultura<sup>77</sup>, organizzazione senza scopo di lucro che promuove la mobilità studentesca internazionale individuale.

### **3.2.3. Rete dei docenti dell'italiano L2**

Le due iniziative presentate precedentemente seguono il lancio della *Rete dei docenti dell'italiano L2*, risalente al febbraio del 2019. Si tratta di una comunità professionale che segue prioritariamente due scopi: offrire un servizio mirato sull'italiano come L2 e creare un contatto diretto tra soci e associazione che, mediante il lancio di iniziative periodiche e la creazione di gruppi di ricerca-azione o forum tematici che sfruttino le potenzialità delle nuove tecnologie per avvicinare docenti dislocati in diverse aree del territorio nazionale, "si pone l'ambizioso obiettivo di farsi risposta concreta al bisogno di ampliare [...] conoscenze teoriche e pratiche, divenendo ponte e mezzo per la ricerca sperimentale e per la costruzione e l'esercizio collettivo di una professionalità consapevole" (Brichese e Menegaldo, 2019: 22).

### **3.3. I gruppi Facebook a supporto dell'interazione comunitaria**

Anche se meno strutturati, ma comunque molto efficaci per lo scambio di spunti, buone prassi o richieste estemporanee di supporto, i gruppi Facebook permettono ai docenti di intercettare

---

<sup>77</sup> Intercultura. <https://www.intercultura.it/>

una pluralità di occasioni formative che abbracciano variegati interessi. Per una rapida esemplificazione, ne passiamo in rassegna alcuni che, rispetto a quelli citati anteriormente (*Insegnanti 2.0* e *La Classe Capovolta*), non costituiscono l'ambiente d'interazione proprio di una comunità professionale più strutturata, dotata magari di un sito web di riferimento, ma rappresentano comunque uno spazio aggregativo virtuale capace di attivare sinergie di tipo formativo e di proporre l'organizzazione e il recupero dei contenuti condivisi dagli utenti attraverso un efficace sistema di categorizzazione degli interventi.

### **3.3.1. Animatori Digitali**

Questo gruppo Facebook<sup>78</sup> si è costituito attorno alle funzioni esercitate dall'animatore digitale, figura di carattere strumentale istituita dal *Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD)*, "documento di indirizzo del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca per il lancio di una strategia complessiva di innovazione della scuola italiana e per un nuovo posizionamento del suo sistema educativo nell'era digitale" (MIUR, 2015b: 6), adottato in base alle disposizioni della Legge 107/2015 (Capitolo 2, paragrafo 3.1.3).

L'Animatore Digitale è quindi un docente a cui viene assegnato il compito di coordinare la diffusione dell'innovazione digitale nell'ambito delle azioni previste dal *Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF)*. Tra i suoi compiti c'è pertanto la promozione di laboratori formativi nell'ambito delle azioni previste dal *Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD)* e l'individuazione di soluzioni metodologiche e tecnologiche da diffondere all'interno del proprio contesto scolastico, con lo scopo di coinvolgere l'intera comunità educante nella realizzazione di una cultura digitale condivisa.

L'obiettivo dichiarato nella descrizione di questo gruppo Facebook, pertanto, è quello di fornire un luogo aperto al confronto, che coinvolga le tante sensibilità che contribuiscono alla costruzione di una scuola più adatta alle necessità contemporanee.

---

<sup>78</sup> Animatori Digitali. (Gruppo Facebook). <https://www.facebook.com/groups/204342079901984>

### 3.3.2. Insegnanti di spagnolo

*Insegnanti di spagnolo*<sup>79</sup> è un gruppo Facebook costituito da docenti di spagnolo che generalmente insegnano e risiedono in Italia. Le dinamiche di interazione sono molto varie, tipiche dei gruppi Facebook, ma crediamo possa essere un buon punto di riferimento per confrontarsi su questioni che riguardano l'insegnamento di questa disciplina in Italia: occasioni formative o risorse utili per la didattica, i libri di testo da adottare nelle proprie scuole o lo scambio di materiali autoprodotti o reperiti in rete.

### 3.3.3. Google Workspace for Education Italia

Si tratta di un gruppo Facebook<sup>80</sup> a cui partecipano docenti che si servono della suite di Google. Questo gruppo, che conta attualmente circa 57.000 membri, ha visto crescere notevolmente le interazioni al suo interno con l'inizio della pandemia da Covid-19 e permette di intercettare numerose occasioni formative che hanno per oggetto la gestione dei variegati strumenti didattici messi a disposizione da Google.

### 3.3.4. Ispirazione Genially Italia

Si tratta di un gruppo Facebook<sup>81</sup> dedicato all'esplorazione di un'applicazione specifica. *Genial.ly*<sup>82</sup> è infatti un tool multifunzionale che permette di esaudire le più disparate esigenze didattiche attraverso la manipolazione di layout interattivi predisposti (per un approfondimento, si veda il paragrafo 3.3.1. del capitolo 4). Il confronto dato dalla condivisione costante di contributi creati dai docenti di diversi gradi di scuola per il raggiungimento di svariati obiettivi didattico-educativi è certamente utile a raccogliere spunti di utilizzo, oltre che a chiedere un supporto diretto sull'uso di particolari funzionalità dello strumento. In particolare, le animatrici del gruppo propongono spesso dei webinar gratuiti capaci di abilitare nei fruitori di questo strumento diversi gradi di competenze di gestione e

---

<sup>79</sup> Insegnanti di spagnolo. (Gruppo Facebook). <https://www.facebook.com/groups/180116775398648>

<sup>80</sup> Google Workspace for Education Italia. (Gruppo Facebook). <https://www.facebook.com/groups/gsuiteita>

<sup>81</sup> Ispirazione Genially Italia. (Gruppo Facebook). <https://www.facebook.com/groups/ispirazionegeniallyitalia/>

<sup>82</sup> Genial.ly. <https://www.genial.ly/>.

curano una raccolta dei materiali creati con questa applicazione e condivisi liberamente da docenti di diverse discipline<sup>83</sup>.

### 3.4. ProfeDeEle.es

*ProfeDeEle.es*<sup>84</sup> è certamente uno dei portali tematici di riferimento per gli insegnanti di spagnolo. Il progetto è nato come il sito web personale di Daniel Hernández Ruiz e si è aperto via via alla collaborazione di un ristretto gruppo di insegnanti. Si caratterizza per essere allo stesso tempo un ricco repository di materiali didattici, per la gran parte gratuiti e utili anche all'autoapprendimento, e il cuore di una vivace comunità professionale che trova in un gruppo Facebook *dedicato*<sup>85</sup> un'agorà che coinvolge attualmente circa 36.000 membri.

Oltre alle iniziative formative in rete che vengono proposte regolarmente su diversi aspetti della didattica dello spagnolo e, più in generale, delle lingue straniere, sembra rilevante ricordare come a cadenza annuale viene proposto un *Encuentro didáctico* presenziale, durante il quale, per 3 o 4 giorni, si susseguono seminari, workshop ed esperienze formative indirizzate alla condivisione delle conoscenze professionali in un ambiente disteso e informale.

Nell'estate del 2020, però, il tradizionale incontro formativo, giunto ormai alla quinta edizione, si è svolto online<sup>86</sup> a causa della pandemia da Covid-19. Se da un lato sono perciò sfumate le potenzialità di un approccio immersivo che spinge docenti di ogni parte del mondo a raggiungere la Spagna<sup>87</sup>, l'appuntamento formativo ha visto moltiplicare i suoi iscritti.

A febbraio del 2021, inoltre, è stata indetta la prima edizione della *Semana práctica de la enseñanza de idiomas*, una settimana di formazione allargata agli insegnanti di lingue straniere e arricchita, in un certo senso, da alcune dinamiche di *gamification*. I candidati selezionati attraverso una specifica *call* hanno potuto presentare una propria proposta didattica ad una platea di circa mille insegnanti di tutto il mondo che, a loro volta, avrebbero potuto esprimere

---

<sup>83</sup> Ispirazione Genially Italia. La raccolta dei materiali didattici creati con *Genial.ly* e condivisi liberamente da docenti di diverse discipline che animano il gruppo Facebook. <https://cutt.ly/elg3qCf>

<sup>84</sup> ProfeDeEle. <https://www.profedelee.es/>

<sup>85</sup> Red de profesores de español - ProfeDeELE.es. (Gruppo Facebook). <https://www.facebook.com/groups/redprofesele/>

<sup>86</sup> A titolo esemplificativo: si rimanda alla navigazione del programma del V *Encuentro Práctico* organizzato da *ProfeDeEle.es* con il patrocinio dell'Universidad Nebrija di Madrid: <https://encuentro.profedelee.es/encuentro-didactico-profedelee/programa/>

<sup>87</sup> Per un riferimento all'atmosfera partecipativa de IV *Encuentro Práctico* del 2019, si veda *Noticias Castilla Y León*. (24 luglio 2019). Profesores de español de todo el mundo conocen los atractivos de Salamanca. <https://www.noticiascyl.com/t/1724573/profesores-espanol-todo-mundo-conocen-atractivos-salamanca>

una votazione su quanto proposto. I primi tre docenti che hanno ricevuto più voti si sono aggiudicati un premio in denaro rispettivamente di 600, 300 e 100 euro. L'iniziativa è stata un vero successo e, crediamo, una dimostrazione di come si possa fare formazione in senso orizzontale, attraverso la condivisione, tra insegnanti, di esperienze pratiche sperimentate in classe basate su metodologie, procedure, temi o strumenti molto variegati.<sup>88</sup>

### 3.5. Spanish Teachmeet Sweeden

*Spanish Teachmeet Sweeden*<sup>89</sup> è un chiaro esempio di come i momenti di emergenza possano favorire l'innovazione, anche in ambito didattico-educativo. Si tratta di una organizzazione informale nata durante la pandemia da Covid-19 e costituita principalmente da docenti di spagnolo che lavorano in Svezia, ma aperta a contributi di docenti di altri paesi. Lo scopo dei fondatori (Victoria Gómez, Adriana Stureson, Augustín Riverol, Tim Lind) è pertanto quello di favorire, anche attraverso un gruppo Facebook dedicato<sup>90</sup>, la condivisione di idee o materiali, facilitare la condivisione di buone pratiche e, più in generale, costituire un supporto all'ispirazione di altri colleghi.

---

<sup>88</sup> Per un approfondimento relativo alle proposte didattiche presentate durante la *Semana práctica de la enseñanza de idiomas*, si rimanda alla navigazione del programma dell'iniziativa: <https://semanapractica.profedelee.es/programa/>

<sup>89</sup> Spanish Teachmeet Sweeden. <https://sites.google.com/view/spanish-teachmeet-sweden/inicio>

<sup>90</sup> Spanish Teachmeet Sweeden (Gruppo Facebook). <https://www.facebook.com/spanishteachmeet>



#### 4. Riflessioni conclusive

Potremmo concludere osservando come la rete, pur attraverso dinamiche che spesso contribuiscono alla frammentazione (Roncaglia, 2018), agevoli naturalmente la costruzione di comunità di pratica professionali di vario tipo che, come si è scritto, possono avere diversi effetti concreti su chi le abita. Oltre a stimolare una riflessione sulle proprie conoscenze e quindi sulle caratteristiche del proprio percorso di crescita professionale, infatti, non dobbiamo sottovalutare quanto la possibilità di rivolgersi direttamente ad un'ampia platea di pari possa generare un confronto costruttivo capace di produrre nuovi repertori di conoscenze, abilità o aspettative.

Tuttavia, siamo anche consapevoli di come spesso la rete venga utilizzata quasi esclusivamente come grande serbatoio dal quale attingere ciò di cui si ha bisogno (Trentin, 2004). Jenkins (2010), a tal proposito, sostiene come sia necessario far sì che sin dalla giovane età si abiliti lo sviluppo di quelle competenze culturali e attitudinali per tessere relazioni sociali adeguate alla realtà del nuovo secolo e alle sue richieste di coinvolgimento.

Come si potrebbe facilitare invece la partecipazione attiva dei docenti, intesi quindi davvero come *prosumer* (Toffler, 1980) competenti capaci di contribuire in maniera propositiva all'evoluzione di una determinata comunità di pratica professionale? Nel capitolo successivo cercheremo di delineare gli ambiti di conoscenza di cui ci serviremo per porre le basi per la costruzione di un setting sperimentale che ci aiuti a rispondere a questa domanda.

## Capitolo 4.

### Il gioco come strumento di coinvolgimento fuori e dentro l'aula scolastica

Partendo da un breve excursus sui principali aspetti della dimensione motivazionale del processo di insegnamento/apprendimento, intesa come “leva” dell'apprendere e quindi punto di partenza dal quale far muovere qualsiasi azione di innovazione didattica, il capitolo intende proporre una breve presentazione delle metodologie didattiche riconducibili al gioco e delle risorse digitali di cui potrebbe disporre il docente di lingua e civiltà straniera per implementarle. Contestualmente, si offriranno alcuni esempi della permeabilità al gioco e alle sue variegate forme di diversi ambiti della società contemporanea, con lo scopo di mettere in risalto anche quelle zone d'ombra di cui, specie da una prospettiva educativa, occorre tener conto.

## 1. La dimensione motivazionale nel processo di insegnamento/apprendimento

Nella sua celebre teoria dell'educazione fondata sull'esperienza, John Dewey (2014) ha definito "diseducativa ogni esperienza che ha l'aspetto di arrestare o fuorviare lo svolgimento dell'esperienza ulteriore" (p. 12). Un'esperienza, in buona sostanza, che fa perdere la voglia di apprendere. Ogni educatore dovrebbe quindi lavorare per esporre i propri discenti ad "esperienze presenti che vivranno fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno" (p. 14).

Oltre a ragionare in termini di continuum esperienziale, secondo il pedagogo statunitense bisognerebbe tenere sempre presente come ogni attività didattica sia portatrice di una potenziale "forza propulsiva" (p. 4) che andrebbe sostenuta e incrementata per far nascere curiosità, desideri e propositi nuovi.

L'importanza del ruolo giocato dalle dinamiche motivazionali e, più in generale, dalle variabili di tipo psico-sociale vincolate al processo di insegnamento-apprendimento di una lingua straniera è ormai una certezza acquisita nei consessi scientifici (Boscolo, 1997, citato da Landone, 2018). Scrive infatti Paola Celentin a questo proposito (2019):

"La motivazione verso la L $\neq$ 1 è considerata uno dei fattori più importanti per un apprendimento linguistico di successo. La motivazione è strettamente associata a buoni risultati in ambito linguistico (George et al. 2012), persistenza dell'apprendimento in L $\neq$ 1 (Noels 2001; Ramage 1990), atteggiamento positivo verso l'apprendimento della L $\neq$ 1 e verso i suoi parlanti (Clément et al. 1994; Gardner et al. 1983)" (p. 46).

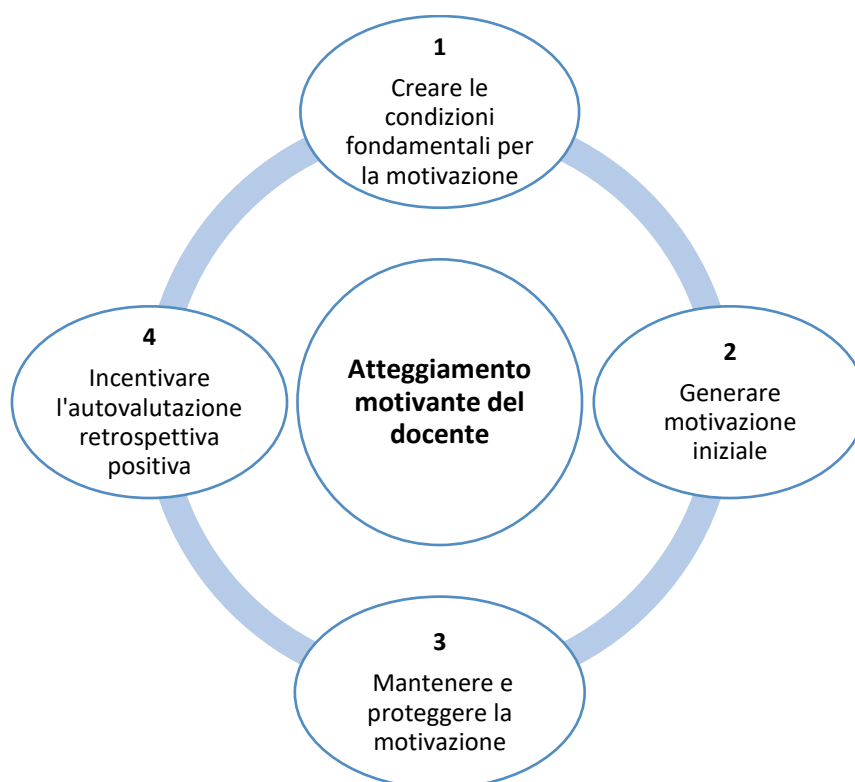
Tuttavia, sono molteplici gli elementi che stimolano il dibattito attorno alla capacità dei docenti di motivare i propri studenti. In altri termini, potremmo chiederci: cosa stimola gli studenti ad apprendere una lingua straniera sviluppando in essi la volontà di usare quanto appreso in svariati atti comunicativi?

Nel suo libro *Estrategias de motivación en el aula de lenguas* (2008), Zoltán Dörnyei, partendo da una rapida ricognizione delle principali teorie psicologiche utilizzate per descrivere la motivazione, sostiene come sia necessario considerare la motivazione come "un concetto

ampio che racchiude una gran varietà di significati” (p. 17, la traduzione è di chi scrive), corrispondente alla varietà di motivi che possono influire sui comportamenti umani. Se ne deduce, pertanto, che motivare gli studenti non è - né mai sarà - un processo né semplice, né univoco (Scheidecker e Freeman, 1999, citati da Dörnyei, 2008).

Dörnyei propone pertanto un approccio orientato all’azione, che non descrive la motivazione come un “attributo stabile” (p. 41, la traduzione è di chi scrive), ma come un fenomeno dinamico costituito da vari componenti che caratterizzano il lavoro del docente in una prospettiva temporale.

Eccone uno schema sintetico:



**Figura 3.** I componenti di una prassi didattica motivante nell’insegnamento di una L2.

**Fonte:** Dörnyei (2008: 53), rielaborazione e traduzione proprie.

### **1.1. Favorire il desiderio di apprendere. L’intreccio tra campo cognitivo e campo affettivo**

Nell’allestire scenari educativi innovativi che tengano conto delle istanze di personalizzazione e individualizzazione dell’apprendimento (MIUR, 2010b. Pavone, 2014), non dovremmo mai mettere in secondo piano il ruolo dell’affettività. Scrive a questo proposito Angelica Moè

(2019): “le emozioni sostengono i processi motivazionali e regolano le funzioni cognitive: attenzione, comprensione, memoria, percezione. In particolare, portano a focalizzare l’attenzione su ciò che le induce” (p. 12).

Ma in che misura le emozioni positive e quelle negative contribuiscono ad influenzare l’apprendimento? Per avere una risposta sintetica, si osservi nella tabella seguente come non sia solo la quantità dell’apprendimento ad essere influenzata, ma anche la sua qualità:

<b>Emozioni piacevoli</b>	<b>Emozioni spiacevoli</b>
Approccio olistico	Focalizzazione sui dettagli
Intuizione e creatività	Modalità di apprendimento più analitica
Creatività nella soluzione di problemi	Procedure fisse, algoritmiche
Strategie di elaborazione personale	Strategie di ripetizione dei contenuti
Approccio ottimistico	Pensieri intrusivi e irrilevanti per il compito

**Tabella 2.** Le conseguenze sull’apprendimento delle emozioni piacevoli e di quelle spiacevoli.

**Fonte:** Moè, 2019.

Anche il neuroscienziato Francisco Mora (2007) sostiene come sia necessario coniugare le istanze di miglioramento e di innovazione del processo di insegnamento/apprendimento con le teorie legate alle neuroscienze cognitive. Fare leva sulle emozioni positive degli studenti sembra essere una strategia di grande rilevanza per generare piacere e curiosità. Scrive Mora (2007) a tal proposito: “Il binomio emozione-cognizione è un binomio inscindibile. Non può esistere pensiero senza il fuoco emozionale che lo alimenta” (p. 69, la traduzione è di chi scrive).

Nel sostenere quindi come la curiosità sia la scintilla che accende l’attenzione e come questa, a sua volta, costituisca l’avvio di qualsiasi processo conoscitivo, Mora (2007) sembra non avere dubbi sulla rilevanza del gioco e delle metodologie didattiche che a esso si ispirano: “lo strumento del gioco, combinazione di curiosità e piacere, è l’arma più poderosa dell’apprendimento” (p. 79, la traduzione è di chi scrive). Favorendo esperienze di apprendimento basate su approcci ludici - che prevedano quindi l’introduzione di elementi di “incongruenza, contraddizione, novità, sorpresa, complessità, sconcerto, incertezza” (p. 82, la traduzione è di chi scrive), nonché la moltiplicazione delle occasioni di partecipazione ad attività sfidanti, il rafforzamento delle dinamiche collaborative e il riconoscimento dei meriti

per il raggiungimento degli obiettivi proposti - sarebbe allora possibile intercettare le emozioni positive degli studenti.

## 1.2. Verso l'innescò di emozioni piacevoli in classe

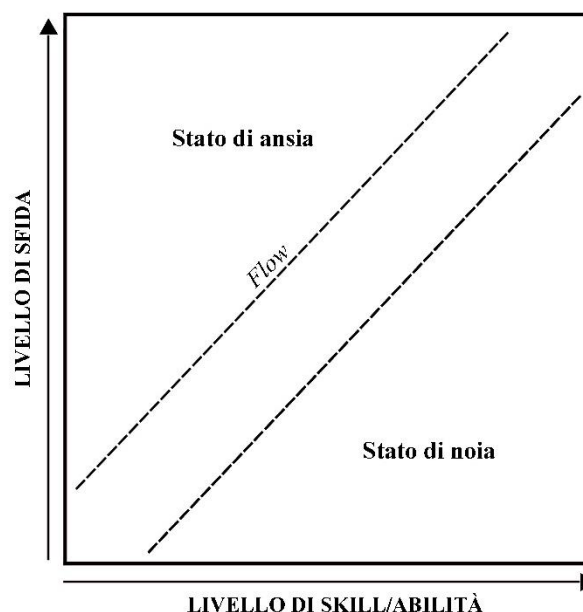
Ma cos'è che può aiutare un docente a favorire l'innescò di emozioni piacevoli nel vissuto dei propri studenti e a lavorare sinergicamente per sostenerne l'autonomia (Landone, 2018)? Attingiamo ancora dal lavoro di Moè (2019) per soffermarci su alcuni spunti di riflessione e provare così a tratteggiare una possibile risposta.

- Sostenere la percezione di autoefficacia dello studente (Bandura, 2000) aiutandolo a sperimentare il successo, dandogli la possibilità di osservare i suoi pari sperimentare i risultati del proprio impegno; verbalizzando l'incoraggiamento e quindi il convincimento di poter riuscire; aiutandolo a gestire il proprio vissuto emotivo (per esempio, l'ansia da prestazione).
- Promuovere "approcci metodologici che portino gli studenti ad agire, a sentirsi competenti, non passivi, ma protagonisti" (p.31). Tra questi, possiamo citare il sistema personalizzato di istruzione; l'istruzione costruttivista, l'apprendimento per scoperta; la *flipped instruction*; il *learning by doing*; l'apprendimento cooperativo e la *gamification*.
- Stabilire obiettivi sfidanti, ma proporzionati alle competenze, alle abilità e alle conoscenze degli alunni e offrirne un percorso di raggiungimento graduale e progressivo.
- Proporre occasioni di apprendimento o di studio che siano percepite come sfide da affrontare con entusiasmo, durante le quali si possa sbagliare liberamente e ritentare.

A proposito di quest'ultimo punto e a mo' di conclusione, vale la pena aprire una finestra tematica sul concetto di flusso, proposto a metà degli anni settanta dallo psicologo ungherese Mihaly Csikszentmihalyi (1996) per descrivere quel peculiare stato di coscienza in cui si trova una persona quando, durante una determinata attività, sperimenta verso il proprio obiettivo attenzione totale, coinvolgimento positivo, motivazione intrinseca e gratificazione.

Per Csikszentmihalyi (1996), esporsi a esperienze ottimali è fondamentale anche in termini di qualità della vita, sia perché ciò permette che l'istante presente risulti più gradevole, sia perché in questo modo si contribuisce alla costruzione di quella fiducia in sé stessi che è la base sulla quale ciascuno rafforza le proprie abilità e le proprie competenze.

Ciò che la persona deve poter percepire è allora la possibilità di riuscita e il controllo sulle proprie azioni. Il godimento, scrive Csikszentmihalyi (1996), "compare sulla linea di confine tra noia e inquietudine, quando le difficoltà si trovano in equilibrio con le capacità d'azione di una persona" (p. 88) (Figura 4). Le richieste del docente, se ne può dedurre, devono essere proporzionate alle abilità personali degli studenti. Tutto questo, peraltro, si può ricollegare a come l'acquisizione linguistica possa avvenire solo in presenza di un input che, seppur nuovo o sconosciuto, risulti comprensibile in base al contesto o agli accorgimenti adottati dall'insegnante (Krashen, 1985).



**Figura 4.** Raffigurazione dello stato di flusso. **Fonte:** Zichermann e Cunningham, 2011.

## 2. Il gioco e le sue dinamiche come strategie di coinvolgimento nella società

Il gioco e le sue dinamiche hanno ormai pervaso i più diversi ambiti della vita contemporanea e l'opportunità di sfruttarne le potenzialità nei contesti non ludici suscita allo stesso tempo entusiasmo (Viola, 2017) e forti critiche (Bown, 2019). Di seguito si propone una selezione esemplificativa di recenti casi di studio con lo scopo di mettere in risalto come - anche grazie all'implementazione della tecnologia, alla diffusione massiccia degli smartphone e all'uso penetrante dei social network - sia possibile veicolare la nostra attenzione e il nostro coinvolgimento, magari in cambio di una piccola ricompensa, per raggiungere scopi disparati, talvolta nobili, talvolta molto discutibili.

### 2.1. Gamification in ambito politico

Durante la campagna elettorale delle Elezioni Politiche del 2018, il leader della Lega e candidato Premier Matteo Salvini lanciava dai suoi profili social la prima edizione del gioco *Vinci Salvini!*. In un video<sup>91</sup>, Salvini descriveva le caratteristiche della competizione: ogni giocatore/follower avrebbe ottenuto dei punti in proporzione al numero dei *mi piace* messi ai post pubblicati sulla propria pagina Facebook e alla rapidità di risposta rispetto agli altri concorrenti. Il vincitore quotidiano avrebbe ricevuto in premio la pubblicazione di un post con una propria foto su tutti i canali social del futuro Ministro dell'Interno, i quali potevano raggiungere allora una platea di 3 milioni di persone, e, in aggiunta, una chiacchierata telefonica con il candidato.

Inoltre, nel caso in cui il vincitore del giorno avesse fatto parte delle prime quattro posizioni della classifica settimanale, la posta in palio sarebbe stata l'incontro con Matteo Salvini in persona. E anche in questo caso, dopo i saluti e un caffè, veniva prevista la registrazione di un video da pubblicare a mezzo social.

L'esperimento fu riproposto in occasione delle Elezioni Europee del 26 maggio 2019, quando Matteo Salvini ricopriva la carica di Ministro dell'Interno. Le regole, promosse con un nuovo

---

<sup>91</sup> Matteo Salvini. (7 febbraio 2018). Spot "Vinci Salvini!" [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=15&v=FMXfO\\_pW1hM&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?time_continue=15&v=FMXfO_pW1hM&feature=emb_logo)



video<sup>92</sup> creato ad hoc, restavano invariate, ma prevedevano stavolta l'interazione anche via *Instagram* e *Twitter*. Intanto, il numero di followers con cui sarebbe stata condivisa la foto e il video in premio era giunto a sei milioni.

L'obiettivo esplicito dell'operazione veniva dichiarato: occupare lo spazio comunicativo della rete con il proprio messaggio politico, attirando a sé un numero crescente di utenti/followers per piegare a proprio favore le interazioni online e, di conseguenza, le attenzioni mediatiche. Per giocare, però, era necessario iscriversi al sito dedicato all'iniziativa<sup>93</sup> e inserire i propri dati anagrafici. Ciò a supporto di una profilazione degli utenti che avrebbe contestualmente permesso di sviluppare una campagna di propaganda mirata, anche attraverso l'uso di canali di comunicazione esterni ai social network, come, per esempio, posta tradizionale, posta elettronica, messaggi o chiamate telefoniche. Aspetto, questo, che ha portato all'intervento del Garante della Privacy per stabilire la liceità del concorso (Mecarozzi, 2019).

## 2.2. Gamification in ambito lavorativo

*Amazon*<sup>94</sup>, celeberrima azienda di commercio elettronico statunitense, ha recentemente "iniziato a sperimentare l'utilizzo della gamification all'interno dei suoi magazzini per trasformare lavori pesanti e noiosi in giochi stimolanti che rendano i suoi dipendenti meno stressati e più produttivi" (Fantoni, 2019). Le postazioni di lavoro di alcuni grandi centri di distribuzione, infatti, sono state dotate di piccoli schermi che mostrano lo svolgimento di alcuni giochi dai nomi accattivanti: *MissionRacer*, *PicksInSpace*, *CastleCrafter* e *Dragon Duel*. Gli addetti, seppur non obbligatoriamente, possono perciò partecipare ad una competizione che di volta in volta può coinvolgere singoli lavoratori, diversi reparti o diversi piani dello stabilimento. In cambio di badge virtuali o piccoli premi, i dipendenti del colosso dell'e-commerce vengono così sostenuti in un processo di efficientamento del lavoro che non nasconde aspetti negativi.

Se, da un lato, una forma di competizione può attenuare il tedio di un lavoro manuale piuttosto monotono, contribuendo all'aumento del rendimento dei dipendenti a tutto

---

<sup>92</sup> Matteo Salvini. (9 maggio 2019). *È tornato il Vinci Salvini! Iscriviti subito su vincisalvini.it*. [Video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=OuWimbUC9Eo>

<sup>93</sup> Si precisa come l'url del sito dedicato al gioco *Vinci Salvini!* (<https://www.vincisalvini.it/>) sia attualmente reindirizzato al sito <https://legaonline.it/>

<sup>94</sup> Amazon. <https://www.amazon.it/>

vantaggio dei profitti, dall'altro, può generare alcuni problemi. Jane McGonigal, una nota game-designer studiosa delle modalità in cui giochi e videogame possono influire sui comportamenti dell'uomo, ha dichiarato a Greg Bensinger (2019) del *Washington Post* come la competizione è un concetto da maneggiarsi con cura poiché sostenibile solo per brevi periodi di tempo: "as soon as workers start underperforming against their colleagues, it becomes less fun and can actually be counterproductive"<sup>95</sup>. Il tema, pur richiedendo approfondimenti di natura professionale e legislativa, ci permette di constatare come anche l'ambito lavorativo possa facilmente prestarsi all'introduzione di dinamiche e meccaniche di gioco che, come visto sopra, generano molteplici interrogativi di tipo etico.

## 2.3. Gamification in ambito commerciale e promozionale

### 2.3.1. Il Black Future Social Club

Per promuovere il lancio della quarta stagione di *Black Mirror*, la celebre serie prodotta da Netflix<sup>96</sup> e ispirata alle sfide che l'invasività delle tecnologie digitali ci pone davanti, Dude<sup>97</sup>, un'agenzia di informazione e pubblicità milanese che si muove abilmente in vari ambiti della comunicazione utilizzando un linguaggio marcatamente crossmediale, ha trasformato gli spazi di Base<sup>98</sup>, polo creativo del capoluogo lombardo, nel *Black Future Social Club*<sup>99</sup> per dare vita ad un esperimento sociale. Ricreando le atmosfere distopiche della serie televisiva, sabato 13 e domenica 14 gennaio 2018 è stato possibile partecipare ad una cena esclusiva in cui le portate e la permanenza al tavolo erano dettate dall'indice di gradimento del proprio account Instagram<sup>100</sup> e dai *like* che le foto postate durante la serata sarebbero riusciti ad ottenere.

La suddivisione tra i tavoli in base al numero di followers, la dipendenza legata a doppio filo all'apprezzamento social, le azioni indotte dalla necessità di procacciarsi nuovi followers e conquistare nuovi *like* sono state le direttrici di un ingegnoso meccanismo pubblicitario che,

---

<sup>95</sup> Bensinger, G. (21 maggio 2019). 'MissionRacer': How Amazon turned the tedium of warehouse work into a game. *The Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/technology/2019/05/21/missionracer-how-amazon-turned-tedium-warehouse-work-into-game/>

<sup>96</sup> Netflix. <https://www.netflix.com/it/>

<sup>97</sup> Dude. <https://dude.it/works>

<sup>98</sup> Base Milano. <https://base.milano.it/>

<sup>99</sup> Black Future Social Club. <http://www.dude.it/works/black-mirror-4>

<sup>100</sup> Instagram. <https://www.instagram.com/>

tramite un'esperienza giocosa, ha sì concesso a *Netflix* un'enorme visibilità promozionale, concorde peraltro con le tematiche distopiche oggetto della serie che veniva promossa, ma ha anche messo in risalto certe dinamiche perverse dei social network.

### 2.3.2. All eyes on the S4

Un altro esempio interessante relativo all'applicazione di elementi di *gamification* all'ambito commerciale è certamente quello della campagna pubblicitaria promossa da *Samsung* per il lancio del nuovo smartphone *Samsung Galaxy S4*. "Tieni lo sguardo per 60 minuti sul telefono per vincerlo!", si legge sullo schermo posto al centro del grande spazio principale della stazione ferroviaria di Zurigo. Ma sarà facile? L'attenzione di ciascun giocatore coinvolto verrà infatti messa a dura prova da una lunga serie di imprevisti che si verificano attorno alla sua persona (vociare dei passanti, cani poliziotto che abbaiano, musicisti di strada...): incidenti creati ad arte per far sì che il giocatore distolga lo sguardo dall'oggetto del desiderio.

Questa campagna pubblicitaria ha poi tratto enorme vantaggio promozionale dalla diffusione via social network del video<sup>101</sup>, il quale è esso stesso molto coinvolgente.

## 2.4. Gamification nel tempo libero e nelle attività culturali

### 2.4.1. The Medici Game

*The Medici Game. Murder at Pitti Palace*<sup>102</sup> è un videogioco realizzato dalla casa editrice *Sillabe*<sup>103</sup> in coproduzione con *Opera Laboratori*<sup>104</sup> e l'associazione *Tuo Museo*<sup>105</sup> per promuovere *Le Gallerie degli Uffizi* (Firenze)<sup>106</sup>. Il suo obiettivo è duplice: "da una parte portare i giocatori a diventare visitatori reali, dall'altra avvicinare nuove fasce d'utenza con particolare attenzione al pubblico giovane" (Capozucca, 2019). Protagonista del gioco

---

<sup>101</sup> Swisscom. (24 maggio 2013). *All eyes on the S4* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=CsGlzu2NzX0>

<sup>102</sup> The Medici Game. <https://www.themedicigame.com/>

<sup>103</sup> Sillabe. <https://www.sillabe.it/it/>

<sup>104</sup> Opera Laboratori. <https://www.operalaboratori.com/>

<sup>105</sup> Tuo Museo. <https://www.tuomuseo.it/>

<sup>106</sup> Gallerie degli Uffizi. <https://www.uffizi.it/>

interattivo è l'archeologa Caterina, che, guidata dal giocatore, dovrà risolvere un caso tra le oltre 20 ambientazioni di Palazzo Pitti<sup>107</sup> ricostruite in 3D.

## 2.4.2. Wer Ist Wer

*We Are Müesli*<sup>108</sup> è il nome del duo composto da Claudia Molinari e Matteo Pozzi, autori di progetti molto poco convenzionali, in cui gli elementi di *game design* si fondono con argomenti di carattere artistico, storico e culturale. Ne è un esempio *Wer Ist Wer*, una escape room temporanea allestita presso il *Polo del '900* di Torino<sup>109</sup> nel 2019.

Rispetto alle *escape room* tradizionali, nelle quali i giocatori sono chiamati a uscire da uno spazio chiuso attraverso la risoluzione di enigmi, le regole narrative proposte dai due creativi milanesi mettono i fruitori davanti a un dilemma morale: valutare quanto i comportamenti di nove soggetti siano conformi alle ferree regole del regime fittizio che richiama quelle della Germania Est socialista, ma vuole contemporaneamente rappresentare altre forme di governo che limitano di fatto la libertà dei propri cittadini. L'esperienza di gioco, dunque, non ha un finale univoco, ma può variare in base alle scelte che i giocatori sono portati a compiere, anche in base alla loro sensibilità.

Questo progetto così peculiare è poi confluito nel libro-gioco *Chi è Chi* (2020), che mostra una volta di più come le meccaniche di gioco possano declinarsi attraverso i più variegati linguaggi creativi.

## 2.5. Gamification urbana

### 2.5.1. La Speed Camera Lottery

La *Speed Camera Lottery*<sup>110</sup> è probabilmente uno dei più celebri esperimenti di *gamification* applicati al contesto urbano e, in particolar modo, al settore automobilistico. Si tratta, in sintesi, di un progetto nato per incentivare la guida sicura della propria auto premiando il

---

<sup>107</sup> Palazzo Pitti. <https://www.uffizi.it/palazzo-pitti>

<sup>108</sup> We Are Müesli. <https://www.wearemuesli.it/>

<sup>109</sup> Polo del '900. <https://www.polodel900.it/>

<sup>110</sup> Yasa for road safety. (8 dicembre 2014). *The Speed Camera Lottery - The Fun Theory* [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=117&v=iynzHWwJXaA&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?time_continue=117&v=iynzHWwJXaA&feature=emb_logo)

comportamento degli automobilisti più rispettosi dei limiti di velocità previsti, attraverso una lotteria i cui premi in denaro si generano con le multe addebitate a coloro che invece non rispettano le norme stradali.

### **2.5.2. Il biglietto salutare**

Nell'agosto del 2021, nella città romena di Cluj Napoca, una delle più importanti della regione, è stato indetto il "biglietto salutare". L'iniziativa si prefigge uno scopo molto semplice, quello cioè di incentivare gli abitanti a seguire uno stile di vita più salutare che aiuti a contrastare l'obesità e il sedentarismo della popolazione. Chi si avvale abitualmente dell'autobus può ottenere un biglietto gratuito ogni 20 piegamenti sulle gambe svolti in meno di due minuti. Una telecamera installata sulla sommità della biglietteria automatica, infatti, controlla la corretta esecuzione dell'esercizio prima di concedere un tagliando gratuito.

Quest'iniziativa, che ha previsto una fase sperimentale conclusasi a dicembre 2021, ha permesso, nella sola prima settimana di settembre, l'erogazione di 1525 "biglietti salutari" a fronte dei 30.500 piegamenti eseguiti nel tempo stabilito (Giuffrida, 2021).

### **2.6. Alcune note conclusive**

Questa ricognizione ci permette di mettere in evidenza almeno due aspetti rilevanti per ragioni diverse: da un lato, il fatto che la *gamification* si sia imposta come pratica di progettazione che non possiede una formula unitaria e collaudata applicabile indistintamente alle diverse attività umane (Sassoon, 2018), ma si appoggia a una serie di componenti/elementi che dettaglieremo nel capitolo successivo. Dall'altro che, in termini di benefici, i risultati della sua implementazione non sono scontati. La ludicizzazione della società, per usare un'espressione diffusasi per porre in rilievo gli aspetti più pervasivi e perversi del gioco, tende talvolta ad appiattirsi su logiche di mercato che fanno del gioco "l'ennesimo strumento per sviluppare forme di competizione" (Nesti, 2017: 19). Ecco allora che l'obiettivo del nostro agire si sposta verso una immediata ricompensa che spesso riduce interazione e attitudini comportamentali a una gara a punti: una corsa a ostacoli da condursi spesso in solitaria contro gli altri, i nostri avversari, e che sollecita un senso di costante

competizione che a sua volta sacrifica molti degli elementi costitutivi della politica, del lavoro, del tempo libero, della comunicazione e dell'apprendimento.

### 3. Gli approcci ludici in ambito glottodidattico

Seppur il concetto di gioco sfugga a una formulazione univoca e definitiva, la ricerca glottodidattica ha tentato di collocarlo all'interno della sua cornice epistemologica<sup>111</sup>. In ambito italiano, Titone (1990) e Freddi (1990) elaborarono le prime teorizzazioni in merito. Al secondo, in particolare, si deve la denominazione *glottodidattica ludica*, quella cioè più ricorrente negli studi successivi (Lombardi, 2019).

Al centro della sua impostazione metodologica, la glottodidattica ludica pone non solo l'utilizzo di giochi in lingua o con la lingua, ma anche la costruzione di un "impianto giocoso" (Balboni, 1999: 62) proprio di un ambiente educativo arricchito da una spinta motivazionale che può ricondursi all'ausilio di elementi ludici. È a questa idea di ludicità glottodidattica, dunque, che crediamo possa ispirarsi il docente di lingua e cultura straniera per arricchire il ventaglio metodologico a sua disposizione, senza tuttavia tralasciare il portato conoscitivo che proviene dai più recenti sviluppi del settore videoludico, che ha evidentemente contribuito a riformulare l'assetto di questo campo di indagine per sua natura alimentato da scienze esterne, quali quelle del linguaggio e della comunicazione; quelle psicologiche; quelle della formazione; della cultura e della società (Balboni, 2012).

#### 3.1. Alcune distinzioni terminologiche

Nella revisione della letteratura proposta nel 2017 da alcuni studiosi<sup>112</sup> con lo scopo di proporre un lavoro di documentazione capace di incoraggiare l'interesse per i *games* - anche come strumenti di apprendimento, sia in ambito formale che informale -, troviamo in appendice una differenziazione terminologica che consente un migliore orientamento in questo campo d'indagine.

La *gamification* è "the use of game design elements in non-game contexts" (Deterding et al., 2011: 10). Si tratta quindi di una pratica di progettazione che contribuisce ad aumentare, con le caratteristiche specifiche prese in prestito dal mondo dei games, un "processo preesistente"

---

<sup>111</sup> Per un *excursus* storico sul gioco in ottica glottodidattica si rimanda a Lombardi (2013).

<sup>112</sup> Persico, D., Bailey, C., Buijtenweg, T., Dagnino, F., Earp, J., Haggis, M., Manganello, F., Passarelli, M., Perrotta, C., Pozzi, F. (2017). Systematic Review and Methodological Framework. Gaming Horizons Deliverable D2.1: <https://www.gaminghorizons.eu/deliverables/>

(Landers, 2014, citato da Persico et al., 2017: 194), con l'obiettivo di influenzare i comportamenti delle persone facendo leva sul loro coinvolgimento.

Uno dei principali problemi che incontriamo entrando in questo ambito disciplinare è dato certamente dalla diversità terminologica presente in letteratura. Ciò si deve probabilmente alla combinazione di due elementi: la scarsa maturità del campo di studi e l'alta velocità della sua evoluzione. Infatti, se il concetto di gioco è la radice di nuove strategie di insegnamento e apprendimento, la *gamification* ne costituisce soltanto una delle direttrici metodologiche.

Le espressioni *game-based learning* (GBL) e *serious games* sono spesso usate come sinonimi (Persico et al. 2017). Entrambe designano infatti un approccio didattico che prevede l'uso di giochi veri e propri nel processo di insegnamento e apprendimento (Pujolà e Jiménez, 2019). Tuttavia, vengono definiti *serious games* (o, in alternativa, *learning games*, *games for learning*, *educational games*, *training games*) i giochi espressamente costruiti per l'apprendimento, i cui obiettivi risultano pertanto essere legati all'accrescimento di specifiche conoscenze, abilità e competenze. Facciamo un esempio. Se utilizzassimo un gioco di carte preesistente (come, per esempio, *Ikonikus*<sup>113</sup>) per favorire lo sviluppo delle abilità espressive orali degli studenti, ci muoveremmo nell'ambito del *game-based learning*. Se costruissimo invece un domino *ad hoc*, per far lavorare gli studenti con i verbi che descrivono azioni di tipo quotidiano, staremmo sfruttando le potenzialità di un *serious game*.

Con l'espressione *game-making* si è soliti identificare il processo per mezzo del quale gli apprendenti progettano e costruiscono il loro proprio gioco digitale: un'interessante strategia educativa che permette, attraverso il lavoro progettuale condiviso, di favorire lo sviluppo di competenze trasversali (Kafai e Burke, 2015).

### **3.2. Gli elementi di gioco in un progetto didattico. Una possibile tassonomia**

Quali sono allora le principali categorie che permetterebbero di organizzare gli elementi di gioco in un progetto didattico? Prendendo in prestito quelle proposte da Werbach e Hunter (2012) e analizzandole con la lente dell'insegnante, troveremmo certamente alcuni punti di contatto con strategie già ampiamente utilizzate dai docenti.

---

<sup>113</sup> *Ikonikus* è un gioco di carte che permette ai giocatori di associare ai simboli iconici i propri sentimenti o quelli altrui, a partire da un contesto ipotetico suggerito a turno dagli stessi partecipanti attraverso una domanda di lancio: "come ti sentiresti se...?".



- *Dinamiche*. Si tratta di quegli aspetti più astratti che servono ad impostare un sistema di *gamification*. Comprendono:

<i>Vincoli e limitazioni</i>	Fanno riferimento ai limiti entro i quali dobbiamo pensare l'azione del giocatore, le regole che accompagnano la sua azione.
<i>Emozioni</i>	Sono la competitività, la curiosità, il senso di conquista o, più in generale, il rinforzo emozionale che spinge i giocatori a continuare a giocare. Possiamo servircene per rendere il percorso ludico più ricco e dinamico.
<i>Sviluppi narrativi</i>	Possono essere espliciti, quando il gioco è accompagnato da una storia e dai suoi sviluppi, oppure impliciti (scelte grafiche o riferimenti a format preesistenti nella mente dei giocatori). Sono utili a fornire al gioco quella coerenza senza la quale perderebbe di attrazione.
<i>Progressione dei giocatori</i>	Fa riferimento al movimento dei giocatori da un punto ad un altro, in un'ottica di miglioramento, a condizione che l'opportunità venga colta adeguatamente e nel rispetto delle regole.
<i>Relazioni o interazioni sociali</i>	Sono quelle che si stabiliscono sia tra compagni di gioco, sia tra avversari. E sono fondamentali per il mantenimento della motivazione.

- *Meccaniche*. Si tratta di quei processi che spingono in avanti l'azione del giocatore e ne determinano il coinvolgimento. Comprendono:

<i>Sfide</i>	Costituiscono la strada per raggiungere l'obiettivo del gioco.
<i>Fattori di casualità</i>	Sono rappresentati da quelle meccaniche che si innescano casualmente, indipendentemente cioè dalla bontà del comportamento dei giocatori (per esempio, il lancio di un dado o l'estrazione di una carta).

<i>Competizione/cooperazione</i>	Sono meccaniche molto fruttuose, perché permettono alle persone di lavorare insieme. In ambito scolastico, inoltre, la competizione può essere innescata verso un fattore esterno e non necessariamente verso i compagni di classe. Ciò a salvaguardia della qualità delle relazioni tra compagni.
<i>Feedback</i>	È la risposta immediata che riceve il giocatore in base alle sue scelte. Non deve essere punitivo, ma finalizzato ad orientare le sue mosse e a valutarne la portata.
<i>Acquisizione di risorse</i>	Si tratta di risorse che possono essere ottenute svolgendo correttamente alcune missioni e che, per esempio, potrebbero essere utilizzate per ottenere qualcos'altro.
<i>Ricompense</i>	Possono essere dei premi o dei riconoscimenti che si ottengono per aver raggiunto un determinato risultato.
<i>Transazioni</i>	Fanno riferimento allo scambio di qualcosa, tra i giocatori o tra questi e il sistema di gioco.
<i>Turni di partecipazione</i>	È l'alternanza della partecipazione che permette la progressione. Ma anche quella delle pause di gioco, che possono essere sfruttate per osservare l'azione degli altri giocatori.

- *Componenti.* Si tratta delle forme più specifiche che possono prendere le dinamiche e le meccaniche di gioco. Comprendono:

<i>Conquiste/risultati</i>	Rappresentano la risposta positiva ad una sfida.
<i>Avatar</i>	È una rappresentazione visiva del giocatore nel sistema di gioco.
<i>Badge</i>	Possono essere rappresentazioni visive sia delle conquiste o dei risultati ottenuti, sia delle dinamiche e delle meccaniche in atto.
<i>Boss fight</i>	Sono le sfide più ardue che si devono superare al culmine di un livello per passare ad un livello successivo del gioco.

<i>Collezioni</i>	Fanno riferimento alla raccolta di determinati oggetti o badge, funzionali al senso di progressione.
<i>Combattimenti</i>	Si tratta di battaglie specifiche.
<i>Sblocco di contenuti</i>	Si tratta di contenuti che si sbloccano solo dopo la risposta positiva ad una sfida.
<i>Classifiche (leaderboard)</i>	Costituiscono l'ordine dato ai giocatori in base al punteggio ottenuto. È opportuno far sì che non si crei un distacco eccessivo tra i primi e gli ultimi, in modo da non disincentivare la partecipazione di chi pensa che giocare non abbia ormai senso.
<i>Livelli</i>	Fanno riferimento al passaggio da un certo percorso ad un altro, spesso leggermente più difficile.
<i>Punti</i>	Costituiscono uno dei componenti più usati. L'aspetto positivo è che rappresentano un tipo di feedback. Tuttavia, non si deve ridurre il processo di <i>gamification</i> all'assegnazione di punti. Presto risulterebbe essere un approccio noioso e perciò poco motivante.
<i>Social graph</i>	Potrebbe essere definito come il networking che si può creare tra i giocatori di uno stesso gioco, una sorta di collaborazione o, perché no, competizione tra pari.
<i>Squadre</i>	Sono le squadre che di volta in volta possono competere, all'interno delle quali, però, è necessaria una forte collaborazione.
<i>Beni virtuali</i>	Si tratta di elementi virtuali funzionali al gioco che si possono raccogliere o acquisire durante il percorso.

Le combinazioni tra questi elementi possono essere le più diverse. Ed è importante ricordare come non sia la quantità degli elementi che si sceglie di integrare in un progetto didattico a garantire un maggiore coinvolgimento degli studenti, ma l'abilità con cui il docente riesce a metterli in relazione tra loro per offrire non tanto una nuova esperienza di apprendimento, quanto un'esperienza di apprendimento della quale si voglia in qualche modo restare a fare

parte. È sulla base di questo potenziale trasformativo che si ritiene auspicabile coinvolgere i docenti delle scuole italiane, e quelli di spagnolo in particolare, nella progettazione e nella sperimentazione di esperienze di apprendimento ispirate agli approcci metodologici di tipo ludico, anche sfruttando più consapevolmente il prezioso contributo delle tecnologie digitali (Paragrafo 3.3.).

### **3.3. Il contributo tecnologico alle metodologie didattiche di approccio ludico**

Gli addetti ai lavori sanno bene come la rete, oltre a favorire l'accesso a proposte o materiali didattici ispirati agli approcci ludici già predisposti per essere utilizzati (Paragrafo 3.3.4.), offra un repertorio sconfinato di app e strumenti che, anche quando non espressamente pensati per la didattica, possono contribuire a dinamizzare i percorsi di insegnamento/apprendimento attraverso l'allestimento di scenari che facilitano il coinvolgimento attivo dei discenti.

Tra i tentativi di organizzazione di questa enorme varietà di risorse possiamo senz'altro citare il progetto *AppInventory*<sup>114</sup> realizzato dall'Università degli Studi di Udine. Si tratta di una mappatura delle app esistenti in macroaree, all'interno delle quali sussistono criteri organizzativi rispondenti alle funzionalità specifiche di ciascuno strumento. L'obiettivo principe verso il quale muove questa iniziativa è quindi la realizzazione di un catalogo digitale multimediale che, si legge sul sito del progetto, possa costituire "uno strumento conoscitivo per la scoperta, l'apprendimento e la valutazione di applicazioni, che nonostante non siano generalmente state concepite per un utilizzo in ambito educativo, rappresentano una notevole potenzialità per implementare approcci didattici attivi supportati dalla tecnologia" (Università degli Studi di Udine).

Nonostante l'opportunità metodologica di identificare innanzitutto gli obiettivi specifici di apprendimento e l'organizzazione generale del progetto didattico per chiedersi solo successivamente quali siano gli strumenti più adeguati per raggiungerli, Trentin (2020) individua almeno due aspetti positivi che renderebbero proficuo un primo contatto con gli strumenti digitali. Per prima cosa, "se non si conoscono le risorse di rete, siano esse app, servizi o ambienti online, diventa arduo scegliere quella più idonea all'attività a cui si sta pensando" (p. 28). In secondo luogo, l'approccio a un nuovo strumento, seppur in forma solo esplorativa,

---

<sup>114</sup> AppInventory. <http://appinventory.uniud.it/>

potrebbe essere la scintilla che innesca l'idea per una determinata attività e ne favorisce la micro-progettazione.

La rete, si è detto, è un serbatoio infinito di risorse. Pertanto, una mappa degli strumenti che potrebbero aiutarci nello sviluppo di unità di apprendimento o progetti didattici ispirati agli approcci metodologici di tipo ludico risulterebbe certamente incompleta. La navigazione del web, tuttavia, sembra essere il primo passo da compiere per proporre delle categorie tra loro complementari nelle quali riordinare gli strumenti e le risorse di rete di cui gli insegnanti potrebbero avvalersi per sviluppare una propria idea didattica.

### **3.3.1. App e strumenti digitali per l'implementazione di metodologie didattiche ludiche**

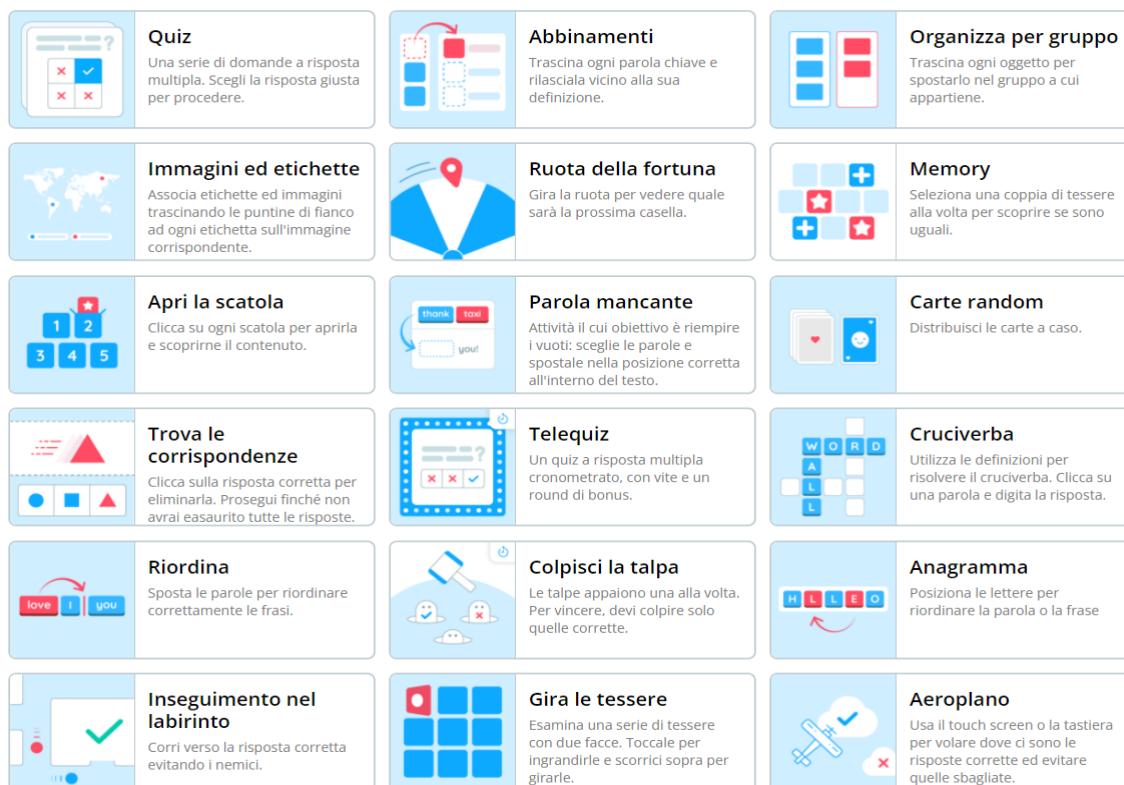
A titolo esemplificativo, di seguito vengono proposte alcune app che possiedono chiare funzionalità orientate agli approcci didattici di tipo ludico, i quali, a seconda dell'uso che si decide di farne, possono curvare verso una delle metodologie specifiche oggetto di questa trattazione (*gamification, game-based learning, serious games, game-making*).

- ***Wordwall***

*Wordwall*<sup>115</sup> è un tool gratuito disponibile anche in una versione *premium* che permette di creare giochi multimediali di diverse tipologie (telequiz, inseguimento nel labirinto, anagrammi, colpisci la talpa, memory...). La gestione dell'applicazione è molto intuitiva e le risorse create possono essere facilmente condivisibili o integrate in un sito web personale (Figura 5).

---

<sup>115</sup> Wordwall. <https://wordwall.net/it>

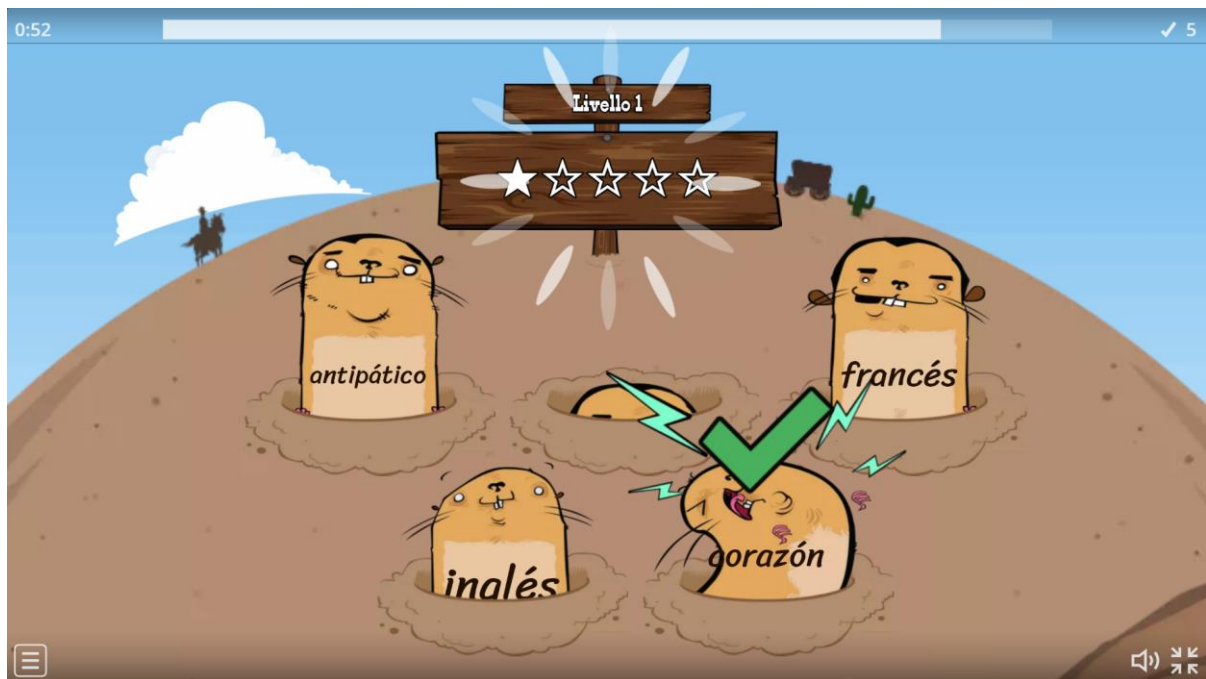


**Figura 5.** I diversi template per la creazione di giochi e attività interattive messi a disposizione nella versione gratuita di *Wordwall*. **Fonte:** [wordwall.net/it](http://wordwall.net/it)

L'immagine che segue (Figura 6) illustra come si presenta il template denominato "colpisci la talpa". In questa specifica attività<sup>116</sup> è stato utilizzato con lo scopo di esercitare il riconoscimento delle parole acute nell'ambito dello studio delle regole di accentazione della lingua spagnola. Ciascun giocatore avrà quindi a disposizione un tempo prestabilito (segnalato dalla barra bianca in alto al centro e dal cronometro visibile in alto a sinistra) per colpire con il puntatore le parole giuste e ottenere così i punti in palio.

La spunta verde sulla talpa colpita segnala la correttezza della risposta, che coincide con la comparsa di una stella bianca sull'insegna in legno al centro della schermata e con l'aggiornamento del punteggio visibile in altro a destra.

<sup>116</sup> Picano, A. (2020). Wordwall. <https://wordwall.net/it/resource/1377240>

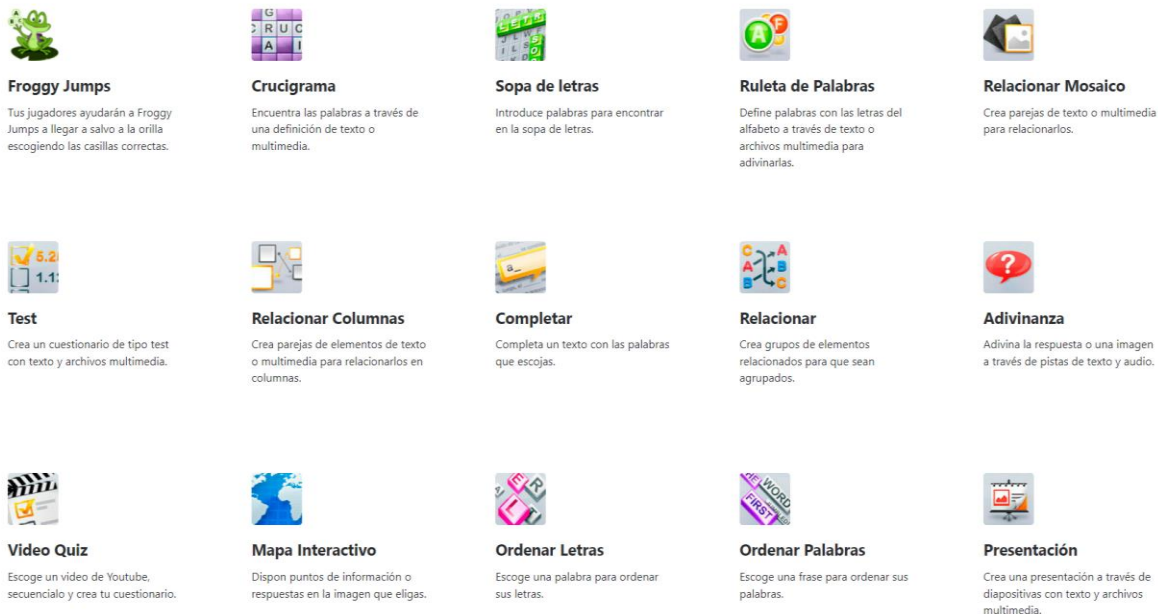


**Figura 6.** Un'attività realizzata con *Wordwall* finalizzata al riconoscimento delle parole acute della lingua spagnola. **Fonte:** Picano, 2020.

- ***Educaplay***

Anche *Educaplay*<sup>117</sup> è un tool gratuito che possiede una versione *premium*. Permette di creare diverse tipologie di giochi multimediali (indovinelli, cruciverba, riordino di lettere o parole, video quiz, puzzle...), ciascuna delle quali viene affiancata da un tutorial integrato, utile per accompagnare la progettazione delle proprie creazioni (Figura 7).

<sup>117</sup> Educaplay. <https://www.educaplay.com/>



**Figura 7.** Alcuni dei template per la creazione di giochi e attività interattive messi a disposizione nella versione gratuita di *Educaplay*. **Fonte:** es.educaplay.com

- **Flippity**

*Flippity*<sup>118</sup> è un tool gratuito che permette di creare facilmente attività interattive di 19 tipi diversi (bingo, caccia al tesoro, memory, *jeopardy game*, creazione e gestione di badge...). Ogni tipologia di template selezionata offre una demo e le istruzioni necessarie alla personalizzazione delle risorse.

- **Learning Apps**

*Learning Apps*<sup>119</sup> è un'applicazione che permette di stimolare il processo di apprendimento attraverso dei moduli interattivi che possono essere personalizzati con facilità. Ogni modulo, definito app, può essere poi integrato all'interno di altre risorse digitali per sviluppare uno scenario di apprendimento articolato e coerente. Tra le cosiddette app, è possibile allestire diverse tipologie di attività interattive: posizionamento degli elementi in ordine cronologico,

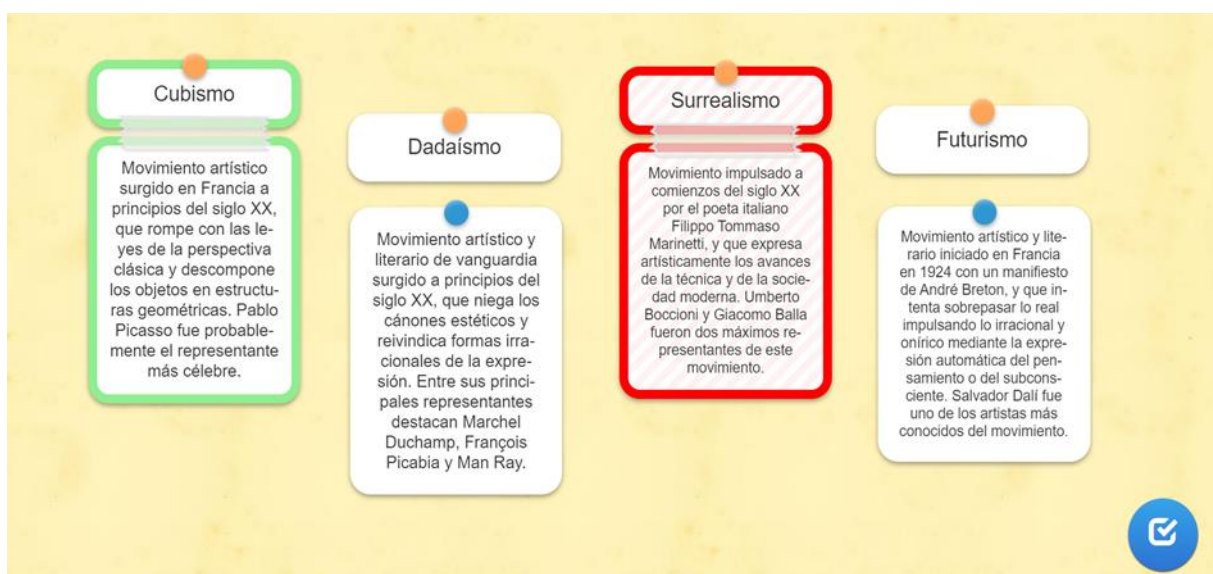
<sup>118</sup> Flippity. <https://www.flippity.net/>

<sup>119</sup> Learning Apps. <https://learningapps.org/>



associazione di un contenuto testuale con un'immagine, riempimento delle lacune di un testo, creazione di cruciverba o riproduzione del gioco de "il Milionario" con l'integrazione di specifici contenuti disciplinari.

Nell'immagine che segue (Figura 8) è possibile osservare una delle modalità di interazione offerte da questo strumento digitale: l'associazione di diversi contenuti testuali<sup>120</sup>. Cliccando sull'icona blu in basso a destra, lo studente può ricevere automaticamente un feedback sulla correttezza della propria risposta. La cornice verde segnala infatti la risposta corretta, mentre la cornice in rosso quella non corretta.



**Figura 8.** L'associazione di diversi contenuti testuali. Una delle tipologie interattive offerte da *Learning Apps*. Fonte: Picano (2021).

- **Genial.ly**

*Genial.ly*<sup>121</sup> è un'applicazione gratuita e con alcune versioni a pagamento. Permette l'elaborazione di contenuti animati caratterizzati da una forte interattività (presentazioni video, infografiche, immagini interattive, giochi, *breakout* educativi...), integrabili a loro volta con altre risorse digitali.

<sup>120</sup> Picano, A. (2021). Learning Apps. <https://learningapps.org/display?v=p3z63r87t21>

<sup>121</sup> Genial.ly. <https://genial.ly/es/>

L'immagine che segue illustra una sequenza didattica finalizzata all'introduzione della vita e dell'opera del pittore spagnolo Salvador Dalí<sup>122</sup> (Figura 9) e a dilatare lo spazio dell'aula favorendo un approfondimento mediato da diverse tipologie di contenuti: testi, video, immagini e risorse museali in realtà virtuale (Picano e Iacono, 2021).



**Figura 9.** La sequenza didattica realizzata con *Genial.ly* finalizzata all'introduzione degli aspetti salienti della biografia di Salvador Dalí. **Fonte:** Picano (2021).

Le quattro attività previste all'interno del percorso didattico sono così caratterizzate:

- 1) Un momento di recupero delle preconoscenze (1, *Asocia*) allestito con *LearningApps* per rivedere le caratteristiche fondamentali di 4 avanguardie artistiche che hanno animato il XX secolo (Dadaismo, Cubismo, Futurismo e Surrealismo).
- 2) Un'attività di comprensione audiovisiva della biografia del pittore spagnolo (2, *Contesta*) intervallata da domande vero/falso inserite grazie all'applicazione *EdPuzzle*<sup>123</sup> su un video messo a disposizione su *YouTube* da *Academia Play*<sup>124</sup>.

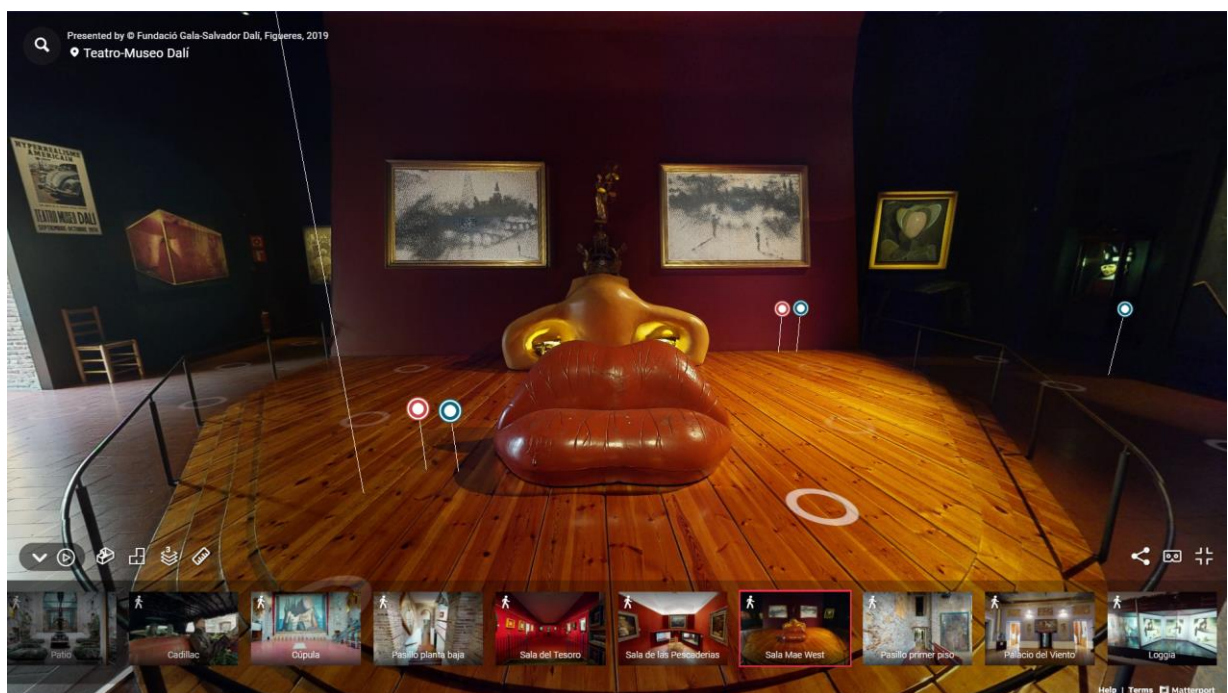
<sup>122</sup> Picano, A. (2021). Genial.ly. <https://view.genial.ly/604a225f963de70d8d5e776e/interactive-content-salvador-dali>

<sup>123</sup> EdPuzzle. <https://edpuzzle.com/>

<sup>124</sup> Academia Play. <https://academiaplay.es/>

3) Un'attività di osservazione dell'opera intitolata *La persistenza della memoria* (3, *Asocia*), per mezzo della quale, grazie nuovamente alle possibilità di *Learning Apps*, gli studenti potranno scoprire le associazioni tra elementi figurativi e i loro significati simbolisti.

4) Un'esplorazione tridimensionale (anche in realtà virtuale, nel caso fosse possibile usare dei visori) del Teatro-Museo "Dalí" di Figueras (Spagna), alla quale, per rendere l'esperienza più motivante e animata sullo stile dei *serious video games* (Pancioli, 2019), è stato aggiunto uno scopo specifico: trovare il volto di donna tridimensionale allestito dal pittore con oggetti di arredo (4, *Explora*) (Figura 10).



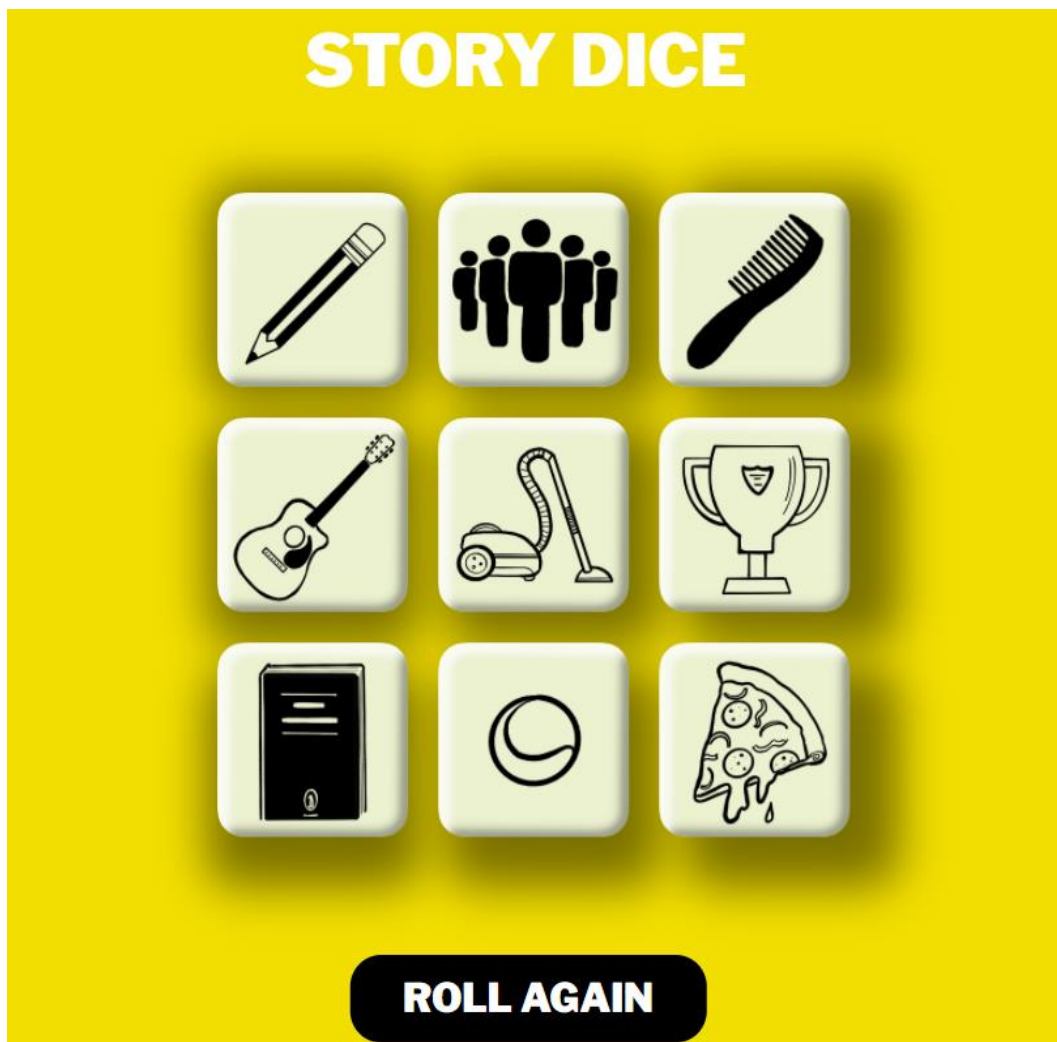
**Figura 10.** L'immagine rappresenta il volto di donna tridimensionale allestito con oggetti di arredo dal pittore Salvador Dalí. **Fonte:** Fundació Gala-Salvador Dalí, Figueres (2019).

- **Story Dice**

*Story Dice*<sup>125</sup> è una pagina web dalla quale è possibile lanciare dei dadi iconografici utili a stimolare la creazione di storie o racconti (Figura 11). Le due versioni di questa risorsa (da cinque oppure da nove dadi) si possono utilizzare direttamente da *browser* senza effettuare

<sup>125</sup> Story Dice. <https://davebirss.com/storydice/index.html>

alcuna iscrizione. Sono, in buona sostanza, la versione digitale degli *Story Cubes*<sup>126</sup>, celebri dadi decorati con icone e simboli che possono essere utilizzati come una guida per inventare narrazioni creative.



**Figura 11.** L'immagine mostra come si presenta la versione a nove dadi iconografici disponibile gratuitamente. **Fonte:** [davebirss.com/storydice](https://davebirss.com/storydice)

### 3.3.2. App o strumenti digitali utili all'implementazione di metodologie didattiche ludiche

Anche se non direttamente caratterizzate da funzionalità utili all'implementazione di metodologie didattiche di tipo ludico, esistono moltissime app che, se usate con creatività,

<sup>126</sup> Story Cubes. <https://www.storycubes.com/it/>

possono rendere possibile la creazione e la manipolazione di materiali originali (video, tracce audio, immagini, carte da gioco personalizzate, attestati...) finalizzati a sostenere questo scopo. A titolo esemplificativo, se ne fornisce di seguito un breve elenco organizzato secondo le diverse finalità d'uso:

- Creazione ed editing di video: *Adobe Spark*<sup>127</sup>, *Lumen5*<sup>128</sup> o *Edpuzzle*<sup>129</sup>.
- Reperimento e manipolazione di immagini: *Unsplash*<sup>130</sup>, *Thinglink*<sup>131</sup>;
- Registrazione audio ed effetti sonori: *Voice Recorder*<sup>132</sup>; *Voice Changer*<sup>133</sup>;
- Creazione ed editing di carte da gioco personalizzate: *Clash Royale*<sup>134</sup>, *My Trading Cards*<sup>135</sup>;
- Creazione di avatar parlanti: *Voky*<sup>136</sup>.
- Creazione di messaggi in codice: *The Teacher's Room*<sup>137</sup>.
- Creazione di badge o certificati: *Makebadge*<sup>138</sup>, *Canva*<sup>139</sup>.

### 3.3.3. Ambienti online che sfruttano le potenzialità della gamification

Sembra poi opportuno soffermarsi su quegli ambienti online che, oltre a permettere la gestione più a lungo termine dei processi di insegnamento/apprendimento, rendono possibile assegnare punti o badges, sviluppare giochi di ruolo oppure organizzare gli obiettivi di apprendimento in missioni da compiere. Insomma, quegli ambienti online le cui caratteristiche sfruttano le meccaniche della *gamification*.

- **My Class Game**

---

<sup>127</sup> Adobe Spark. <https://www.adobe.com/it/express/>

<sup>128</sup> Lumen 5. <https://lumen5.com/>

<sup>129</sup> EdPuzzle. <https://edpuzzle.com/>

<sup>130</sup> Unsplash. <https://unsplash.com/>

<sup>131</sup> Thinglink. <https://www.thinglink.com/it/edu>

<sup>132</sup> Voice Recorder. <https://online-voice-recorder.com/it/>

<sup>133</sup> Voice Changer. <https://voicechanger.io/>

<sup>134</sup> Clash Royale. <https://clashroyalecardmaker.com/>

<sup>135</sup> My Trading Cards. <http://www.mytradingcards.com/>

<sup>136</sup> Voki. <https://l-www.voki.com/>

<sup>137</sup> The Teacher's Room. <http://www.theteachersroom.net/secretmessage/secretmessage.html>

<sup>138</sup> Makebadge. <https://www.makebadg.es/>

<sup>139</sup> Canva. [https://www.canva.com/it\\_it/](https://www.canva.com/it_it/)



*My Class Game*<sup>140</sup> è un *Learning Management System* (LMS) gratuito che permette di “gamificare” la gestione della classe attraverso alcune funzionalità integrate che, all’interno di un contesto narrativo personalizzabile, permettono di assegnare punti, badges, denaro virtuale o comporre classifiche in base alla partecipazione e al profitto di ciascuno studente o di gruppi di studenti.

- **Classcraft**

*Classcraft*<sup>141</sup> è un *Learning Management System* (LMS) caratterizzato da uno scenario *fantasy*, in cui gli studenti possono essere di volta in volta guerrieri, maghi o guaritori, la cui evoluzione dipende dall’impegno scolastico e dalle abilità di collaborazione.

### 3.3.4. Didattica dello spagnolo e contenuti ludici in rete

I docenti di lingua e civiltà spagnola possono sfruttare la rete anche per reperire proposte o materiali didattici ispirati agli approcci ludici già predisposti per essere utilizzati. Al riguardo, si propone una breve ricognizione esemplificativa di siti o blog dedicati, rimandando un eventuale approfondimento alla sezione sitografica del portale *Spagnolo in gioco*<sup>142</sup>.

- **ProfeDeEle.es**

Come si è anticipato nel capitolo 3 (Paragrafo 3.4), *ProfeDeEle.es*<sup>143</sup> è, anche sotto questo profilo, un portale tematico molto ricco, poiché propone unità didattiche interattive spesso arricchite con attività ludiche.

Si segnala in particolare *Verbolocura*<sup>144</sup>, un gioco di carte acquistabile che permette di mettere in pratica diverse dinamiche e meccaniche di gioco e lascia spazio anche a implementazioni creative e personali.

---

<sup>140</sup> My Class Game. <https://www.myclassgame.es/>

<sup>141</sup> Classcraft. <https://www.classcraft.com/>

<sup>142</sup> Spagnolo in gioco. Sitografia. <https://www.spagnoloingiochi.it/documentazione/sitografia>

<sup>143</sup> ProfeDeEle. <https://www.profedelee.es/>

<sup>144</sup> ProfeDeELE - Formación profes de español. (6 novembre 2018). *Verbolocura (Conjugados): Tutorial modadidad tipo Uno*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=CsGlzu2NzX0>

- **Birlibirprofe.com**

Enara Villán, nella sezione *Juegos y actividades*<sup>145</sup> del suo blog *Birlibirprofe*<sup>146</sup>, offre una ricca varietà di materiali che si possono scaricare in cambio di una piccola donazione (Figura 12).

**TABLERO CON LACASITOS PARA A1: NÚMEROS Y COLORES**  
 Tablero para utilizar lacasitos como fichas (y comérmolos 😋) y aprender o repasar en nivel A1 los números y colores.»

**DESCARGAR**  
**EXPLICACIÓN + IDEAS**

**- Juego - VECINA, ¿TIENES SAL?**  
 Juego con tablero y tarjetas basado en el Cluedo para aprender vocabulario de alimentos y recetas hispanas

**DESCARGAR**  
**EXPLICACIÓN + IDEAS**

**¡SÍ, OH, PROFE! / YES, MY TEACHER!: JUEGO DE CARTAS PARA CLASE DE IDIOMAS**  
 Tus alumnos la han cagado y tienen que justificarse ante ti. Juego de cartas para practicar la improvisación de excusas para niveles B1 en adelante.

**DESCARGAR**  
**EXPLICACIÓN + IDEAS**

**Figura 12.** Un' esemplificazione delle attività ludiche disponibili sul blog di Enara Villán.

**Fonte:** birlibirprofe.com

- **Rockalingua.com**

*Rockalingua*<sup>147</sup> è un sito web che si caratterizza per l'uso della musica come facilitatore dell'apprendimento linguistico. In particolare, nella sezione *games*<sup>148</sup> possiamo trovare molti giochi interattivi particolarmente indicati per la scuola secondaria di primo grado. Alcuni sono fruibili gratuitamente, altri necessitano una sottoscrizione.

<sup>145</sup> Birlibirprofe. Juegos y actividades. <https://birlibirprofe.com/actividades-juegos-ele>

<sup>146</sup> Birlibirprofe. <https://birlibirprofe.com/>

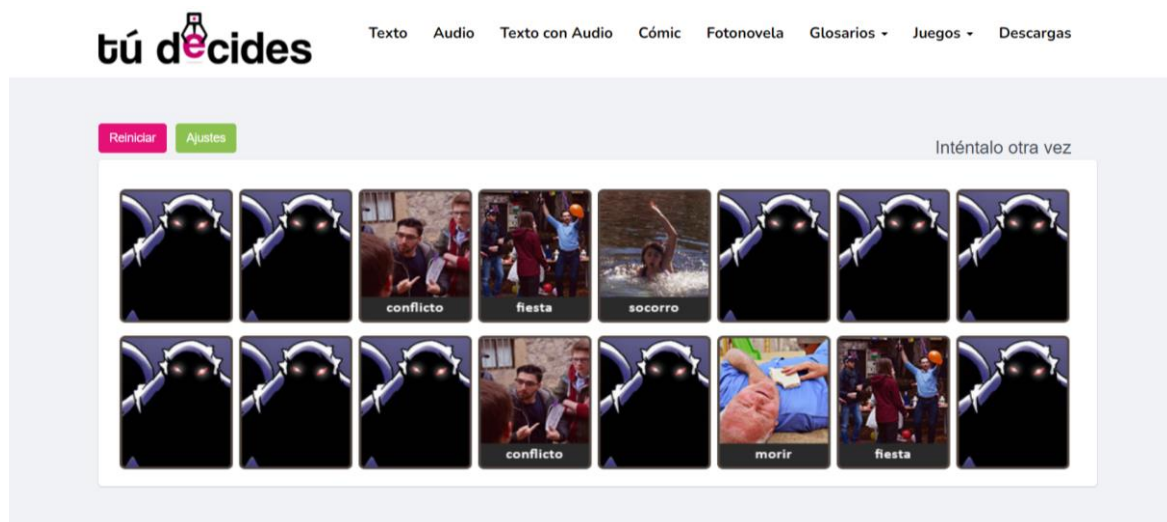
<sup>147</sup> Rockalingua. <https://rockalingua.com/>

<sup>148</sup> Rockalingua. Games. <https://rockalingua.com/games>

- **Tú-decides.com**

Potremmo definire *Tú-decides*<sup>149</sup> - opera della scuola di spagnolo *Isla* (Salamanca, Spagna) - come uno strumento di lettura immersiva in cui è il lettore a prendere decisioni, sia su vari aspetti del racconto (storia romantica o di fantascienza), sia sul suo formato multimediale (testo, audio, fotoromanzo, fumetto). A supporto delle attività di comprensione, vengono inoltre proposti esercizi interattivi stile *audio-puzzle* o *memory*.

*Tú-decides* è liberamente fruibile online, senza effettuare alcun login, ed è destinato a studenti che abbiano un livello di competenza linguistico-comunicativa almeno B1. Rappresenta bene come l'elemento narrativo, che in modo particolare agevoli l'interazione con l'utente, sia molto utilizzato nelle esperienze di *gamification* per aumentare motivazione e coinvolgimento (Maestri et al., 2015).



**Figura 13.** Un esempio di *memory* interattivo proposto a supporto delle attività di lettura immersiva. **Fonte:** Tú-decides.com

<sup>149</sup> Tú decides. <https://tu-decides.com/>



#### 4. Riflessioni conclusive

Facilitare l'azione e il protagonismo degli studenti, dando loro la possibilità di sbagliare liberamente in un contesto di apprendimento e di studio motivante, capace al contempo di concorrere alla costruzione delle proprie competenze coniugando, da un lato, necessità di autonomia e padronanza e, dall'altro, dinamiche di relazioni fra pari e inclusione socio-educativa appare nella scuola di oggi un imperativo imprescindibile.

Le metodologie didattiche che si ispirano al gioco e alle sue forme ci appaiono da questo di vista particolarmente promettenti. Non si tratta evidentemente di intrattenere gli studenti rivestendo le normali attività didattiche con una patina ludica scintillante, ma priva di un reale aggancio ai saperi scolastici e disciplinari. Il gioco, nel contesto educativo al quale facciamo riferimento, vuole essere "una modalità di impegno attivo, che incoraggia la sperimentazione e l'assunzione di rischi, che vede il processo di risoluzione di un problema tanto importante quanto il trovare la risposta stessa, che offre obiettivi chiaramente definiti e ruoli che incoraggiano forti identificazioni e investimenti emotivi" (Jenkins et al., 2010: 103).

Ci siamo pertanto chiesti come si potesse contribuire alla sua implementazione in un ambito glottodidattico specifico, con lo scopo di agevolare al contempo la costruzione di una comunità professionale animata da docenti di lingua e civiltà spagnola delle scuole secondarie italiane disponibili a collaborare alla co-costruzione di un repository di proposte didattiche o materiali autoprodotti ispirati agli approcci metodologici citati, nell'ottica del riuso di quanto reso disponibile da altri colleghi, della riproducibilità delle procedure sperimentate in classe o, più in generale, di un confronto con altre pratiche didattiche che possa essere generativo per il proprio lavoro. Nella sezione successiva di questa trattazione verrà descritto il processo di ricerca e l'allestimento di un setting sperimentale finalizzato a raccogliere queste istanze.

## Capitolo 5.

### Il processo della ricerca e il suo setting sperimentale

Dopo aver individuato nelle comunità di pratica professionali e nel loro approccio informale dei validi alleati per sostenere la formazione continua dei docenti e nelle metodologie didattiche ispirate al gioco (*gamification, game-based learning, serious games e game-making*) un ambito formativo che, vista anche la versatilità del ruolo delle nuove tecnologie digitali, apre un orizzonte di sviluppo molto promettente in tal senso, in questo capitolo vengono presentate le domande di ricerca che hanno guidato l'indagine sperimentale volta a coniugare tra loro questi elementi e le caratteristiche dell'ambiente multiplatforma costruito *ad hoc* che ne ha costituito lo scenario.

Il setting sperimentale, pertanto, si compone del corso online *Spagnolo in gioco*, progettato e sviluppato su *Moodle* con il fine di proporre ai docenti di spagnolo delle scuole secondarie italiane un primo contatto con gli approcci metodologici ispirati al gioco e dell'omonimo portale tematico, destinato, oltre che a raccogliere le proposte didattiche con i relativi materiali realizzati dai corsisti, a sistematizzare ulteriori risorse, rimandi a opportunità formative e strumenti (non solo) digitali capaci di favorire la realizzazione di progetti o esperienze di apprendimento ispirate ai suddetti approcci.

## 1. La sperimentazione in sintesi

La sperimentazione<sup>150</sup> oggetto di questa trattazione è stata progettata e implementata seguendo l'approccio dello studio di caso (Kumar, 2019) e vuole pertanto indagare i risultati ottenuti da un'analisi che fa riferimento a un contesto di indagine ben definito.

Si è optato per combinare metodi di ricerca quantitativi e qualitativi, la cui diversificazione d'uso potesse di volta in volta agevolare il raggiungimento degli obiettivi coerenti con le domande di ricerca.

Il processo di sperimentazione ha innanzitutto previsto la costruzione di un ambiente multiplatforma che potesse fungere da setting sperimentale. Tale ambiente si compone di un corso online e di un portale tematico<sup>151</sup>, il quale, a valle del processo di sperimentazione, potrebbe rappresentare un punto di riferimento per i docenti di spagnolo interessati all'implementazione di approcci metodologici ispirati al gioco nelle proprie pratiche didattico-educative.

L'osservazione è stata condotta analizzando la partecipazione al corso online di un campione di 94 docenti, i quali hanno animato l'ambiente formativo nell'arco di due sperimentazioni: un beta test che ha avuto luogo nei mesi di marzo e aprile 2021 e una seconda erogazione che si è tenuta nei mesi di settembre e ottobre 2021.

Nei prossimi paragrafi di questo capitolo, pertanto, si presenteranno le domande di ricerca che hanno guidato l'indagine, la tipologia dei dati necessari alla formulazione delle risposte, gli strumenti utilizzati per la raccolta dati e le caratteristiche dell'ambiente multiplatforma che ha costituito lo scenario sperimentale del progetto.

### 1.1. Le domande di ricerca

La principale domanda di ricerca che muove l'intero processo di sperimentazione è stata formulata in considerazione di quanto esposto nel capitolo 3 di questa trattazione, specie in base alle necessità delle comunità di pratica di essere costantemente stimolate per generare

---

<sup>150</sup> Il termine "sperimentazione" viene impiegato per sottolineare la natura prettamente empirica del progetto di ricerca oggetto di questa trattazione, teso quindi a misurare la validità applicativa di nuove forme di formazione continua efficaci e sostenibili, e non con riferimento all'accezione che, specie in ambito scientifico, fa riferimento a una misurazione di variabili prima e dopo uno specifico trattamento di soggetti.

<sup>151</sup> Spagnolo in gioco. <https://www.spagnoloingoco.it/>

nuovo valore conoscitivo ed essere così utili al sostegno della formazione continua dei propri membri. Il quesito è stato così definito:

- *Può una comunità di pratica essere trainata e stimolata attraverso proposte di e-learning che prevedano come attività finale la condivisione di un progetto didattico?* - Q1.

Per rispondere a tale domanda di ricerca, sono stati formulati alcuni quesiti secondari che permettono di guidare la riflessione su diversi aspetti del contesto di indagine affrontato. Alcuni di questi riguardano in modo particolare l'esperienza di e-learning proposta e sono rivolti, oltre che a considerarne l'utilità in termini di stimolo per la vitalità della comunità professionale, a valutarne l'efficacia formativa.

Uno dei quesiti di secondo livello riguarda innanzitutto l'arricchimento, in termini quantitativi e qualitativi, della parte documentativa della comunità attraverso i contributi dei corsisti:

- *In termini di content management, quanto risulta efficace il corso online nella raccolta di contenuti utili ad arricchire la parte documentativa della comunità?* - Q2.

Un ulteriore quesito di ricerca è volto a definire il tipo di partecipazione che ha interessato il corso online e il gradimento complessivo della proposta formativa espresso dai corsisti:

- *Che tipo di partecipazione e gradimento genera il corso online?* - Q3.

Sempre in merito alla partecipazione al corso online e in riferimento agli obiettivi di apprendimento previsti dal corso, pare opportuno offrire una valutazione circa le conoscenze e le abilità sviluppate dai docenti partecipanti. A tale proposito, pertanto, è stato formulato il seguente quesito:

- *Con riferimento agli obiettivi di apprendimento previsti dal corso, che tipo di conoscenze e quali abilità vengono sviluppate dai partecipanti?* - Q4.

Aspetto certamente rilevante dell'intero percorso di ricerca è quello volto ad indagare se e in che misura sia avvenuta una condivisione spontanea di proposte didattiche e artefatti autoprodotti che si prestino al riuso da parte di altri colleghi. A tal riguardo, il quesito è stato perciò formulato come segue:

- *In che misura il corso online contribuisce alla condivisione spontanea in una logica comunitaria di proposte didattiche e artefatti che si prestino al riuso? - Q5.*

Infine, è parso interessante indagare sulle motivazioni che spingono i docenti a consultare il portale comunitario, anche per testarne l'efficacia e intercettare ulteriori esigenze che possano contribuire a tracciare un profilo più dettagliato dell'apporto dei docenti alla vitalità di una comunità di pratica professionale. Il relativo quesito, pertanto, è stato definito in questo modo:

- *In genere, quali sono le motivazioni che spingono i docenti a consultare il portale "Spagnolo in gioco"? - Q6.*

## 1.2. Le tipologie di dati e gli strumenti di raccolta

La seguente tabella propone una corrispondenza tra le domande di ricerca presentate sopra, i dati necessari a risponderci e gli strumenti utilizzati per la raccolta.

<b>RQ</b>	<b>I dati necessari</b>	<b>Gli strumenti utilizzati per la raccolta dati</b>
Q1	- Contenuti utili ad arricchire la parte documentativa della comunità. - Numero delle proposte didattiche realizzate dai corsisti pubblicate sul portale <i>Spagnolo in gioco</i> .	- Osservazione degli scambi avvenuti nei diversi forum dell'ambiente corsuale. - Osservazione e analisi delle proposte didattiche realizzate dai corsisti pubblicate sul portale <i>Spagnolo in gioco</i> .
Q2	- Contenuti utili ad arricchire la parte documentativa della comunità.	- Osservazione degli scambi avvenuti nei diversi forum dell'ambiente corsuale.

		- Osservazione e analisi delle proposte didattiche realizzate dai corsisti pubblicate sul portale <i>Spagnolo in gioco</i> .
Q3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il numero dei partecipanti totali al corso e quello di coloro che hanno concluso il percorso formativo.</li> <li>- Opinioni dei corsisti che hanno completato il corso online.</li> <li>- Opinioni dei corsisti che non hanno completato il corso online.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Osservazione delle dinamiche di partecipazione nell'ambiente corsuale.</li> <li>- Questionario obbligatorio di fine corso.</li> <li>- Questionario non obbligatorio realizzato con Form di Google.</li> </ul>
Q4	- Caratteristiche progettuali delle proposte didattiche realizzate dai corsisti.	- Osservazione e analisi delle schede di progettazione consegnate dai corsisti come attività finale.
Q5	- Numero delle proposte didattiche realizzate dai corsisti pubblicate sul portale <i>Spagnolo in gioco</i> .	- Osservazione e analisi delle proposte didattiche realizzate dai corsisti pubblicate sul portale <i>Spagnolo in gioco</i> .
Q6	- Motivazioni che spingono i docenti a consultare il portale comunitario.	- Questionario obbligatorio di fine corso destinato a raccogliere pareri sul portale comunitario.

**Tabella 3.** Le tipologie dei dati e gli strumenti di raccolta.

**Fonte:** elaborazione propria.

## 2. Descrizione del setting sperimentale

### 2.1. Il corso online *Spagnolo in gioco*

Il corso online *Spagnolo in gioco*, progettato e sviluppato su Moodle<sup>152</sup> nell'ambito del dottorato di ricerca in *Digital Humanities* promosso dall'Università degli Studi di Genova, è stato allestito con il fine di proporre ai docenti di spagnolo delle scuole secondarie italiane un primo contatto con gli approcci metodologici ispirati al gioco (*gamification, game-based learning, serious games* e *game-making*). Il percorso formativo, che si è avvalso del supporto metodologico e implementativo (Piras, Reyes, Trentin, 2020) dell'Istituto per le Tecnologie Didattiche del CNR (ITD-CNR)<sup>153</sup>, anche mutuando alcune scelte progettuali adottate per iniziative formative di più ampio respiro come *TRIS - Tecnologie di Rete e Inclusione Socio-educativa* (Benigno et al., 2018) e *Presente Digitale* (Chiocciariello et al., 2020) (Capitolo 2, paragrafi 3.2.1. e 3.2.2.), vuole accompagnare il corsista nella scoperta graduale di strategie, aspetti psicopedagogici e strumenti tecnologici utili a introdurre dinamiche, meccaniche e componenti di gioco nella didattica dello spagnolo e in quella delle sue culture. Questa proposta di formazione, però, ha anche uno scopo ulteriore. Quello cioè di coinvolgere i docenti partecipanti nello sviluppo di una comunità professionale<sup>154</sup>, uno spazio di interazione, supporto e scambio collaborativo che, una volta concluso il corso, possa via via arricchire l'esperienza formativa di ciascuno con contributi spontanei di tipo informale, capaci di agevolare l'introduzione di nuove soluzioni nella propria azione didattica e sostenere l'arricchimento e l'aggiornamento delle nuove conoscenze acquisite (Trentin, 2008).

#### 2.1.1. Gli obiettivi formativi e i contenuti didattici

Il corso è stato organizzato in tre moduli formativi, ciascuno dei quali indirizzato al raggiungimento di un obiettivo formativo determinato. Nella tabella di seguito se ne propongono le caratteristiche specifiche e i contenuti didattici correlati.

---

<sup>152</sup> Moodle. <https://moodle.org/>

<sup>153</sup> Istituto per le Tecnologie Didattiche - Consiglio Nazionale delle Ricerche (ITD-CNR). <https://www.itd.cnr.it/>

<sup>154</sup> Spagnolo in gioco. <https://www.spagnoloingoco.it/>

<b>Modulo 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Introduzione agli approcci metodologici di tipo ludico</b></li> </ul>
Obiettivo formativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoscere e approfondire i diversi aspetti che caratterizzano la <i>gamification</i> e gli approcci metodologici ad essa affini, attraverso letture e video sul contesto disciplinare e sulle sue implicazioni pedagogiche.</li> </ul>
Contenuti didattici	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'origine del termine <i>gamification</i>.</li> <li>- Alcune distinzioni terminologiche: <i>gamification</i>, <i>game-based learning</i>, <i>serious games</i>, <i>game-making</i>.</li> <li>- Gli elementi in gioco.</li> <li>- I giocatori e le loro caratteristiche. Una tassonomia.</li> <li>- Il divertimento: quattro tipologie.</li> <li>- Alcuni esempi pratici.</li> <li>- Il continuum esperienziale.</li> <li>- L'esperienza e i suoi valori affettivi.</li> <li>- Un circolo virtuoso: il ruolo delle emozioni piacevoli nell'apprendimento.</li> <li>- Lo stato di flusso.</li> </ul>

<b>Modulo 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tecnologie digitali e prime idee applicative</b></li> </ul>
Obiettivo formativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoscere, attraverso letture e libere esplorazioni, diversi strumenti digitali o app mediante i quali "gamificare" il processo di insegnamento apprendimento.</li> </ul>
Contenuti didattici	<ul style="list-style-type: none"> <li>- App didattiche con chiare funzionalità orientate alla <i>gamification</i>.</li> <li>- App didattiche o strumenti digitali non espressamente pensati per la <i>gamification</i>.</li> <li>- Ambienti online che sfruttano le potenzialità della <i>gamification</i>.</li> </ul>



<b>Modulo 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Progettazione</b></li> </ul>
Obiettivo formativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Progettare un'esperienza di apprendimento originale che integri elementi propri delle metodologie oggetto del corso.</li> </ul>
Contenuti didattici	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Scheda di progettazione di unità di apprendimento basate su approcci metodologici di tipo ludico.</li> <li>• Schede di progettazione esemplificative.</li> </ul>

**Tabella 4.** Gli obiettivi formativi e i contenuti didattici del corso online *Spagnolo in gioco*.

**Fonte:** elaborazione propria.

### 2.1.2. La metodologia didattica

In merito alla metodologia didattica implementata, occorre specificare come la scelta di Moodle<sup>155</sup> - *Learning Management System* (LMS) che, dal punto di vista della disposizione dei contenuti, rende possibile una strutturazione a blocchi coerente con una scansione modulare o periodica degli apprendimenti (Torsani, 2009) - sia stata dettata dalla volontà di allestire un workshop di piattaforma asincrono che permettesse di sottoporre gli elaborati dei corsisti a revisione tra pari. La fruizione dei materiali didattici (letture, video, narrazioni animate...) e lo svolgimento delle attività proposte possono pertanto avvenire in modalità asincrona nell'arco di una finestra temporale di cinque settimane.

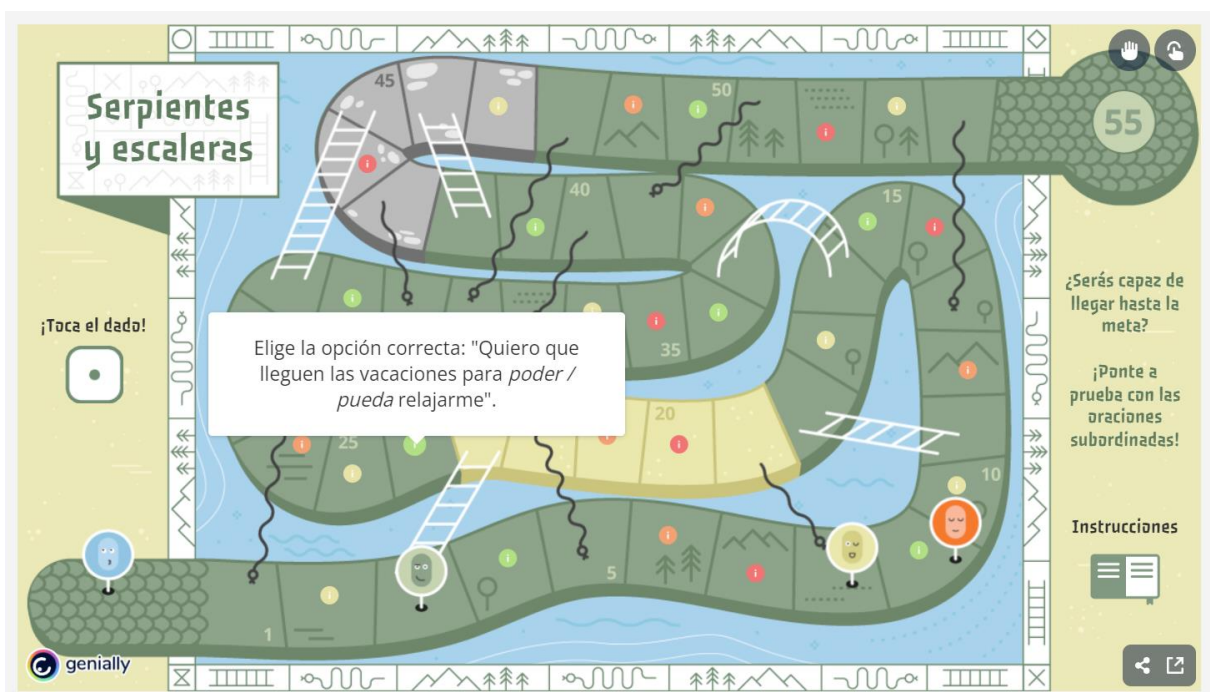
I primi due moduli didattici si dividono in 3 momenti formativi così articolati:

- Fase di studio.
- Test di autoverifica.
- Attività interattiva per il consolidamento degli apprendimenti.

Il terzo modulo coincide con il workshop di piattaforma asincrono, capace pertanto di agevolare la revisione fra pari degli elaborati dei corsisti a cui si è fatto riferimento. Prevede infatti la progettazione di un'attività didattica basata sugli approcci metodologici presentati nel corso, a partire da una scheda di progettazione precompilata che vuole essere allo stesso

<sup>155</sup> Moodle. <https://moodle.org/?lang=it>

tempo guida e strumento di riflessione progettuale (Laurillard, 2014. Sancassani et al., 2019). Prima della consegna finale del proprio elaborato, quindi, i corsisti devono sottomettere il proprio lavoro ad una revisione tra pari che, in base ai criteri valutativi esplicitati (completezza della scheda, coerenza tra i suoi elementi, organizzazione dell'attività didattica, pertinenza delle scelte, grado del livello di coinvolgimento atteso), possa permettere a ciascun docente di affinare la propria proposta didattica in vista della consegna conclusiva. L'elaborato finale, che prevede la restituzione di una valutazione sommativa, rappresenta pertanto lo strumento attraverso il quale il corsista può mettere in evidenza quanto appreso durante il corso online, sia in termini metodologico-didattici, sia in termini tecnologici. Il tutor didattico, perciò, invierà a ciascun corsista un feedback formativo dettagliato. A questo punto, ciascun candidato che abbia creato dei materiali specifici o una particolare sequenza didattica che si prestino al riuso da parte di altri colleghi può decidere liberamente se dare il suo consenso alla pubblicazione del proprio lavoro sul portale della comunità professionale (Figura 14).



**Figura 14.** Il tabellone interattivo creato da Águeda Pérez con *Genial.ly* e pubblicato sul sito della comunità di pratica per esercitare il riconoscimento e la formazione di frasi subordinate in lingua spagnola<sup>156</sup>. **Fonte:** spagnoloingoco.it

<sup>156</sup> Pérez, A. (2021). Oraciones subordinadas con escaleras y serpientes. In *Spagnolo in gioco*. <https://www.spagnoloingoco.it/proposte-didattiche/b1b2/area-linguistico-comunicativa#h.i7r2j99n1fd5>

### 2.1.2.1. Le attività condizionate

Lo svolgimento di alcune attività è condizionato al completamento di una o più attività che le precedono. Ciò garantisce una partecipazione più coerente e puntuale alle attività interattive di tipo collaborativo e permette ai corsisti di confrontarsi nei forum o durante il workshop asincrono partendo da una base di conoscenza condivisa.

In questo senso, la visione e lo studio degli argomenti relativi a uno specifico modulo e lo svolgimento del test di autoverifica sono condizione necessaria per l'accesso alle attività interattive di gruppo. Sarà infatti il sistema stesso a inibire l'accesso alle attività di gruppo nel caso in cui il test di autoverifica non venisse superato con successo (Figura 15).

The image shows a screenshot of a course module structure. The title is "1 - Introduzione agli approcci metodologici di tipo ludico". Below the title, there is a list of activities, each with an icon and a checkbox. The activities are: 1.1 - Video introduttivo (checkbox checked), 1.2 - Guida didattica - Modulo 1 (checkbox checked), 1.3 - Materiali per lo studio (lettura, visione e ascolto) (checkbox checked), 1.4 - Test di Autoverifica (checkbox checked). Below activity 1.4, there is a blue box with the text "Accesso vincolato" and "Condizioni per l'accesso: L'attività **Questionario d'ingresso e patto formativo** deve risultare spuntata come completata". Below activity 1.5, there is another blue box with the text "Accesso vincolato" and "Condizioni per l'accesso: L'attività **1.4 - Test di Autoverifica** deve risultare completata con la sufficienza". At the bottom, there is a horizontal line and then activity "A proposito del Modulo 1" (checkbox checked).

Activity	Accesso vincolato	Condizioni per l'accesso	Stato
1.1 - Video introduttivo	No		✓
1.2 - Guida didattica - Modulo 1	No		✓
1.3 - Materiali per lo studio (lettura, visione e ascolto)	No		✓
1.4 - Test di Autoverifica	No		✓
1.5 - Riferimenti per l'approfondimento personale	Sì	L'attività <b>Questionario d'ingresso e patto formativo</b> deve risultare spuntata come completata	✓
1.6 - Riflessione personale sugli approcci metodologici di tipo ludico	No		✓
A proposito del Modulo 1	No		✓

**Figura 15.** La struttura esemplificativa di un modulo formativo.

**Fonte:** elaborazione propria.

### 2.1.3. La creazione e l'organizzazione dei materiali corsuali

I materiali didattici (*e-content*) di supporto allo studio e all'approfondimento consistono in:

- Una guida didattica.
- Clip video, schede didattiche e link a contenuti online (per lo studio e l'approfondimento).
- Test online (per la parte di autoverifica).
- Schede didattiche e di progettazione per il supporto al consolidamento degli apprendimenti.
- Riferimenti a strumenti analogici e digitali per integrare gli approcci didattici di tipo ludico nelle proprie pratiche didattico-educative.
- Riferimenti bibliografici e sitografici per l'approfondimento personale e la formazione continua.

In particolare, le schede didattiche e quelle di progettazione, nonché i video introduttivi di ciascun modulo sono stati preparati *ad hoc* per facilitare il raggiungimento degli obiettivi formativi prefissati e favorire un percorso di apprendimento basato su un nucleo di materiali il più possibile funzionali e coerenti con il profilo professionale dei corsisti.

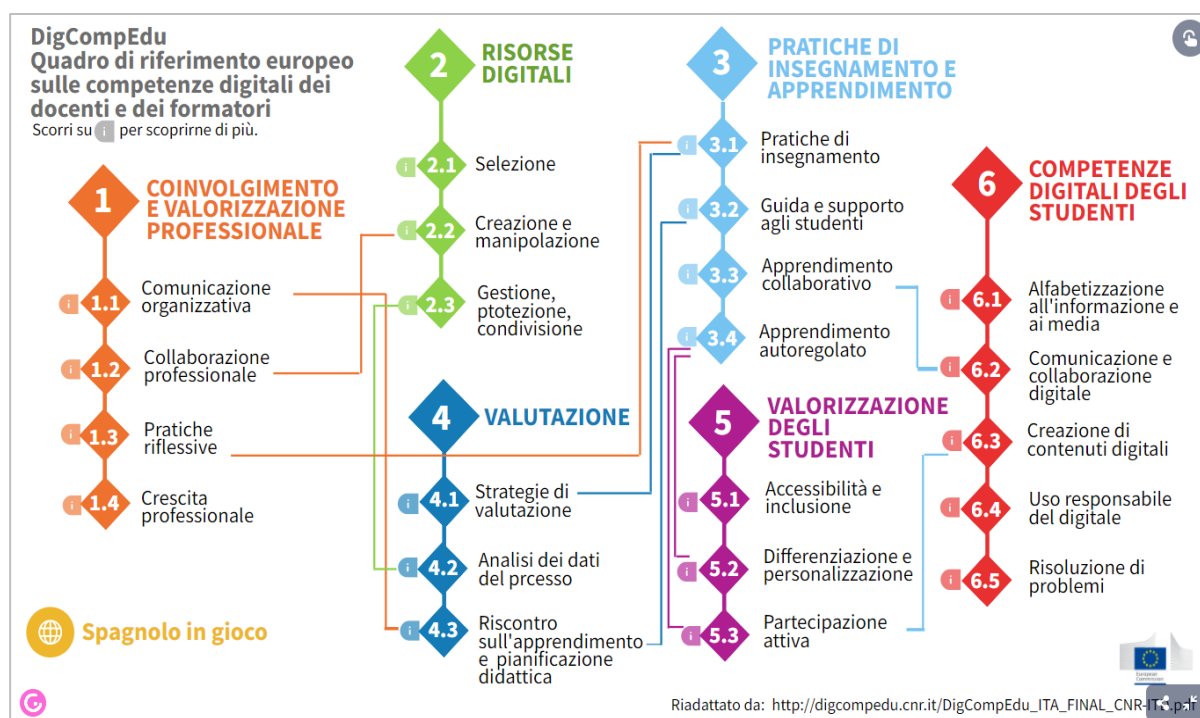
Per quanto riguarda invece le risorse per l'approfondimento, è stato fatto ricorso a materiali liberamente disponibili in rete, come, ad esempio, siti o blog didattici riguardanti la didattica dello spagnolo e quella delle sue culture che danno particolare rilevanza a spunti o contenuti interattivi ispirati agli approcci didattici di tipo ludico. Solo in un caso è stata elaborata un'infografica interattiva<sup>157</sup> che, sfruttando le potenzialità di *Genial.ly*<sup>158</sup>, agevolasse una rapida navigazione delle aree di competenza promosse dal *DigCompEdu*, il quadro di riferimento europeo per le competenze digitali dei docenti e dei formatori (Consiglio d'Europa, 2017) (Figura 16). Infatti, considerati gli obiettivi formativi del corso, sembrava necessario proporre un approfondimento guidato di tali competenze, la cui acquisizione

---

<sup>157</sup> Picano, A. (2021). Genial.ly. <https://view.genial.ly/601c7435eb4c540d10a90694/interactive-content-digcompedu>

<sup>158</sup> Genial.ly. <https://genial.ly/es/>

risulta imprescindibile specie per coloro che, in ambito educativo, sono chiamati a fare fronte alle complesse dinamiche della rete e alla loro rapida evoluzione.



**Figura 16.** L'infografica interattiva delle aree di competenza promosse dal *DigCompEdu*, il quadro di riferimento europeo per le competenze digitali dei docenti e dei formatori (Consiglio d'Europa, 2017) che è stata realizzata con *Genial.ly*.

**Fonte:** elaborazione propria.

#### 2.1.4. Le verifiche intermedie e la valutazione finale

Durante la fruizione del corso sono previste alcune verifiche intermedie di diversa tipologia:

- Test di autovalutazione per l'accesso all'attività di consolidamento degli apprendimenti relativi a uno specifico argomento del corso e ai rispettivi materiali di studio.
- Verifica per confronto attraverso la partecipazione ai forum tematici.
- Revisione alla pari degli elaborati prodotti nel corso delle attività di consolidamento.

La prova di valutazione finale per il rilascio di un attestato di partecipazione<sup>159</sup> attestante 15 ore di formazione e valido per la formazione del personale della scuola (Miur, 2016b), a cui si potrà accedere se si saranno portate a termine tutte le attività corsuali previste, si svolgerà online e consisterà nella consegna di un elaborato attraverso il quale il partecipante dovrà dimostrare di aver raggiunto gli obiettivi formativi prefissati. L'elaborato finale sarà costituito dalla rivisitazione della proposta didattica presentata nel workshop di piattaforma asincrono previsto nel terzo modulo formativo, migliorata sulla base dei commenti ricevuti in quell'occasione dai colleghi/revisori<sup>160</sup>.

## **2.2. Il portale *Spagnolo in gioco***

Il portale *Spagnolo in gioco* è stato progettato e realizzato per esaudire diverse necessità. Se da un lato si rendeva necessario l'allestimento di un repository flessibile e facilmente consultabile nel quale raccogliere le proposte didattiche con i relativi materiali realizzati dai corsisti, dall'altro sembrava opportuno dotare l'intero progetto di una pagina web di riferimento che potesse raccogliere rimandi a materiali, a altre opportunità formative e a strumenti, digitali e non, capaci di favorire la realizzazione di progetti o esperienze di apprendimento ispirate agli approcci metodologici di tipo ludico.

Il sito web è stato realizzato utilizzando *Sites*, una risorsa del *workspace* di Google<sup>161</sup> che, grazie alla facilità di manipolazione che la caratterizza, permette di realizzare facilmente repository o siti web anche a chi non possiede specifiche competenze di programmazione.

### **2.2.1. La struttura e l'organizzazione del portale**

Attualmente, il portale possiede la seguente organizzazione.

---

<sup>159</sup> L'attestato è rilasciato dall'Istituto per le Tecnologie Didattiche del CNR, in quanto istituto pubblico di ricerca e quindi soggetto qualificato alla formazione del personale della scuola ai sensi della Direttiva MIUR n. 170 del 21.03.2016 sull'Accreditamento degli Enti di Formazione.

<sup>160</sup> Per un approfondimento delle caratteristiche del corso online *Spagnolo in gioco* e dei materiali formativi utilizzati, si rimanda all'[appendice](#).

<sup>161</sup> Google Workspace. <https://workspace.google.it/intl/it/>

- Pagina principale (Figura 17). Oltre alla descrizione delle finalità del progetto, la home page presenta una mappa interattiva in cui si segnalano i luoghi in cui operano i docenti che contribuiscono ad animare la comunità professionale attraverso la condivisione di proposte didattiche e materiali autoprodotti.



**Figura 17.** La home page del portale *Spagnolo in gioco*.

**Fonte:** spagnoloingioco.it

- Documentazione. Questa sezione si divide in due parti. Una bibliografica, con alcuni riferimenti a testi o articoli tematici, e una sitografica, che raccoglie riferimenti a siti o blog didattici riguardanti la didattica dello spagnolo e quella delle sue culture, nei quali viene data particolare rilevanza a spunti o contenuti interattivi ispirati agli approcci didattici di tipo ludico.
- Proposte didattiche. Questa parte del portale è attualmente organizzata attraverso due criteri: il primo fa riferimento ai livelli linguistici proposti dal *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* (Consiglio d'Europa, 2018); il secondo è invece relativo a quattro macro aree disciplinari (area linguistico-comunicativa; area culturale; area letteraria; area economico-professionale) che intendono abbracciare le necessità di tutti gli indirizzi dell'ordinamento scolastico



italiano la cui offerta formativa prevede lo studio della lingua spagnola e quello delle sue culture (Figura 18).



**Figura 18.** A sinistra, nella barra laterale nera, l'organizzazione interattiva delle proposte didattiche secondo i criteri esposti. Al centro, nella parte bassa, un esempio di indicizzazione interattiva delle risorse nell'area linguistico-comunicativa (A1-A2).

**Fonte:** spagnoloingioco.it

- **Formazione.** Anche questa sezione è suddivisa in sottocategorie. Quella dedicata interamente al corso online presentato sopra; una dedicata alla raccolta di mooc o corsi online che hanno la gamification come focus principale; una dedicata a webinar liberamente fruibili in rete; un'ultima sezione, infine, dedicata a *Professor Game*<sup>162</sup>, un podcast in lingua inglese che settimanalmente propone interviste a esperti o docenti che usano gli approcci ludici nelle loro pratiche lavorative.
- **App e strumenti.** Sotto questa categoria si raccolgono app e strumenti attraverso i quali "gamificare" il processo di insegnamento (*Genial.ly*<sup>163</sup>, *Wordwall*<sup>164</sup>, *EdPuzzle*<sup>165</sup>...) (Figura 19).

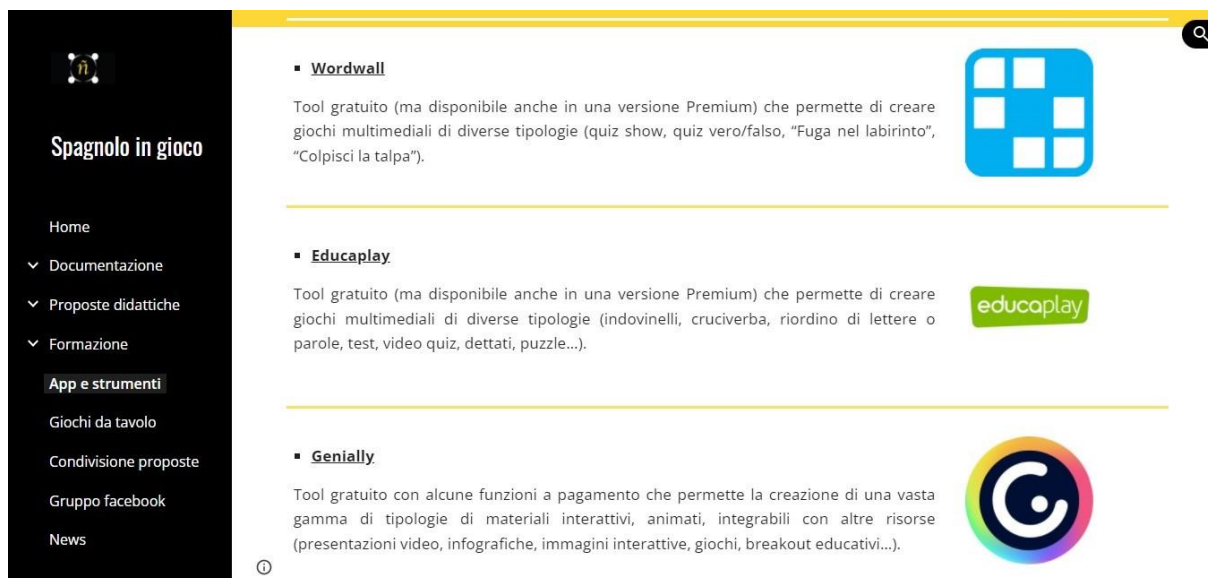
<sup>162</sup> Professor Game. <https://www.professorgame.com/>

<sup>163</sup> Genial.ly. <https://genial.ly/es/>

<sup>164</sup> Wordwall. <https://wordwall.net/it>

<sup>165</sup> EdPuzzle. <https://edpuzzle.com/>





**Figura 19.** L'organizzazione di app e strumenti digitali nella sezione dedicata.

**Fonte:** spagnoloingoco.it

- Giochi da tavolo. In questa pagina del portale, invece, sono raccolti alcuni riferimenti relativi a giochi da tavolo che potrebbero essere utilizzati in classe con uno scopo glottodidattico o dai quali è possibile trarre ispirazione per la progettazione delle proprie attività.
- Condivisione proposte. Questa sezione descrive le modalità per condividere spontaneamente attività, risorse didattiche originali o riferimenti di interesse con l'intera comunità professionale.
- Gruppo Facebook. In questa pagina si rimanda al gruppo Facebook della comunità professionale<sup>166</sup>, uno spazio di interazione, scambio amichevole e supporto collaborativo del quale fanno parte ad oggi circa 450 docenti di lingua spagnola (Figura 20).

<sup>166</sup> Spagnolo in gioco (Gruppo Facebook). <https://www.facebook.com/groups/976712019401226>



**Figura 20.** Il gruppo Facebook della comunità professionale.

**Fonte:** facebook/spagnoloingoco

- News. Questa parte del sito intende dare visibilità alle occasioni di divulgazione o confronto scientifico che hanno interessato il progetto, come, ad esempio, la partecipazione a convegni o giornate di studio nelle quali sono stati presentati i risultati della ricerca.



**Figura 21.** Il logo realizzato per il portale *Spagnolo in gioco*. **Fonte:** spagnoloingoco.it

Nel prossimo capitolo vengono dunque descritti i dati che, nell'arco di due sperimentazioni, sono stati raccolti per rispondere alle domande di ricerca (1.1).

## Capitolo 6.

### Descrizione e analisi dei dati raccolti

In questo capitolo vengono descritti i dati che, nell'arco di due sperimentazioni, sono stati raccolti per rispondere alle domande di ricerca.

Ad una generale profilazione dei partecipanti, finalizzata anche a mettere in risalto la familiarità con l'uso di tecnologie didattiche e strumenti di rete, farà seguito la presentazione dei risultati ottenuti in merito sia alla partecipazione al corso online e al suo gradimento, sia alle motivazioni d'uso e alla validazione del portale comunitario.

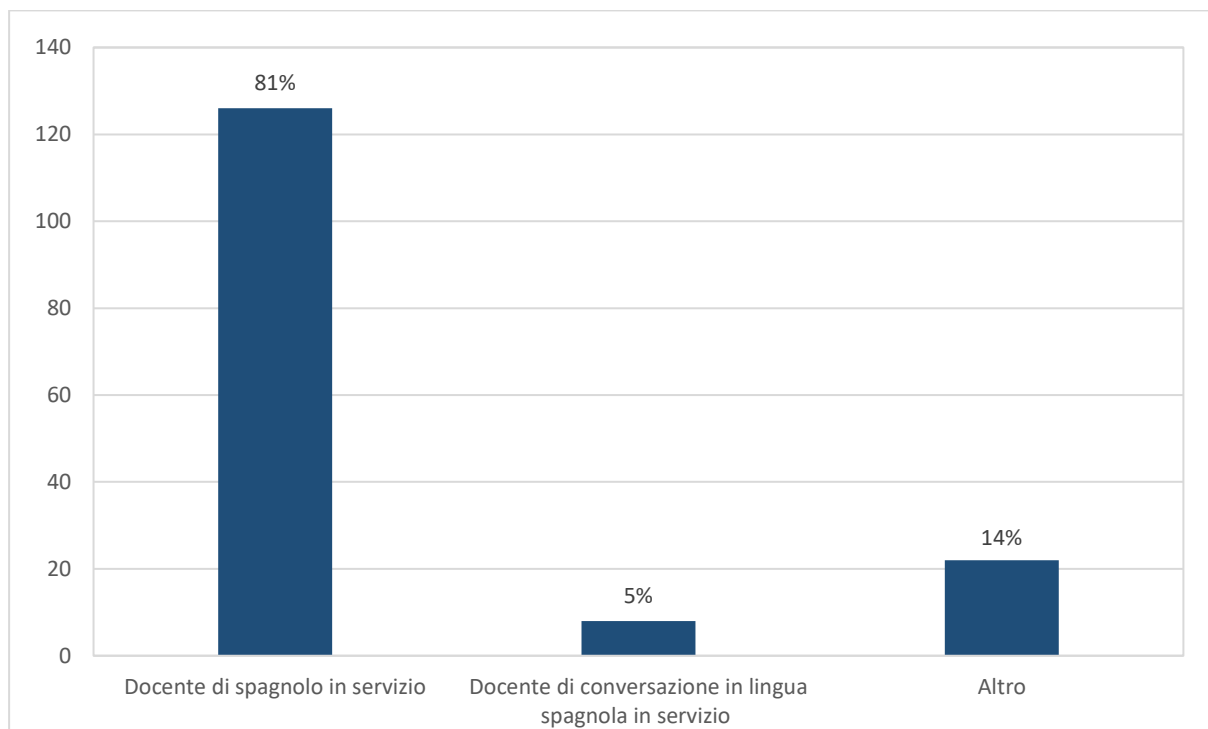
Contestualmente, verrà data particolare rilevanza alla descrizione dei contributi dei corsisti che hanno rappresentato un concreto arricchimento documentativo per il portale *Spagnolo in gioco*.

## 1. Profilazione dei partecipanti alla sperimentazione

La profilazione dei partecipanti è stata realizzata attraverso un questionario di ingresso a compilazione obbligatoria integrato al corso online predisposto su Moodle<sup>167</sup>. Ne descriviamo di seguito gli esiti relativi ad alcuni campi di indagine particolarmente rilevanti per gli scopi di questa trattazione.

### 1.1. Tipologia di professione

La piattaforma Moodle che ha ospitato il corso online *Spagnolo in gioco* ha raccolto un totale di 156 iscrizioni. I docenti che hanno però compilato il questionario di ingresso obbligatorio sono stati 137. Si tratta di docenti di spagnolo in servizio (81%), di docenti di conversazione in lingua spagnola in servizio (5%) e di docenti di spagnolo attualmente impiegati su posto di sostegno o in attesa di chiamata (14%).

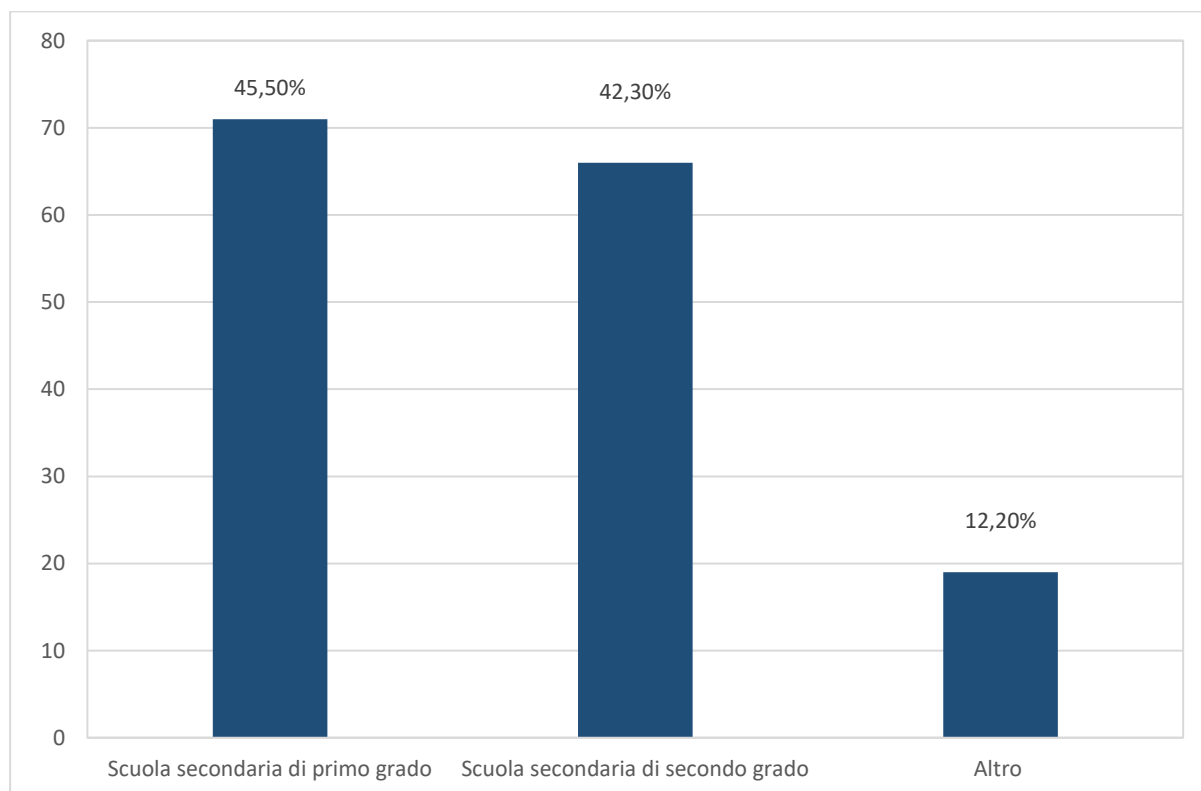


<sup>167</sup> Moodle. <https://moodle.org/?lang=it>

**Grafico 7.** Le tipologie di incarico dei docenti che hanno preso parte al corso online *Spagnolo in gioco*. **Fonte:** elaborazione propria.

## 1.2. Grado di scuola di appartenenza

Per quanto riguarda il grado di scuola di appartenenza, si fa riferimento in larga maggioranza a scuole secondarie di primo e secondo grado: per il 45,50% e il 42,30% rispettivamente. Tra le sedi di lavoro indicate in “Altro”, è possibile citare, a titolo esemplificativo, università e centri culturali in cui si impartiscono corsi di spagnolo.

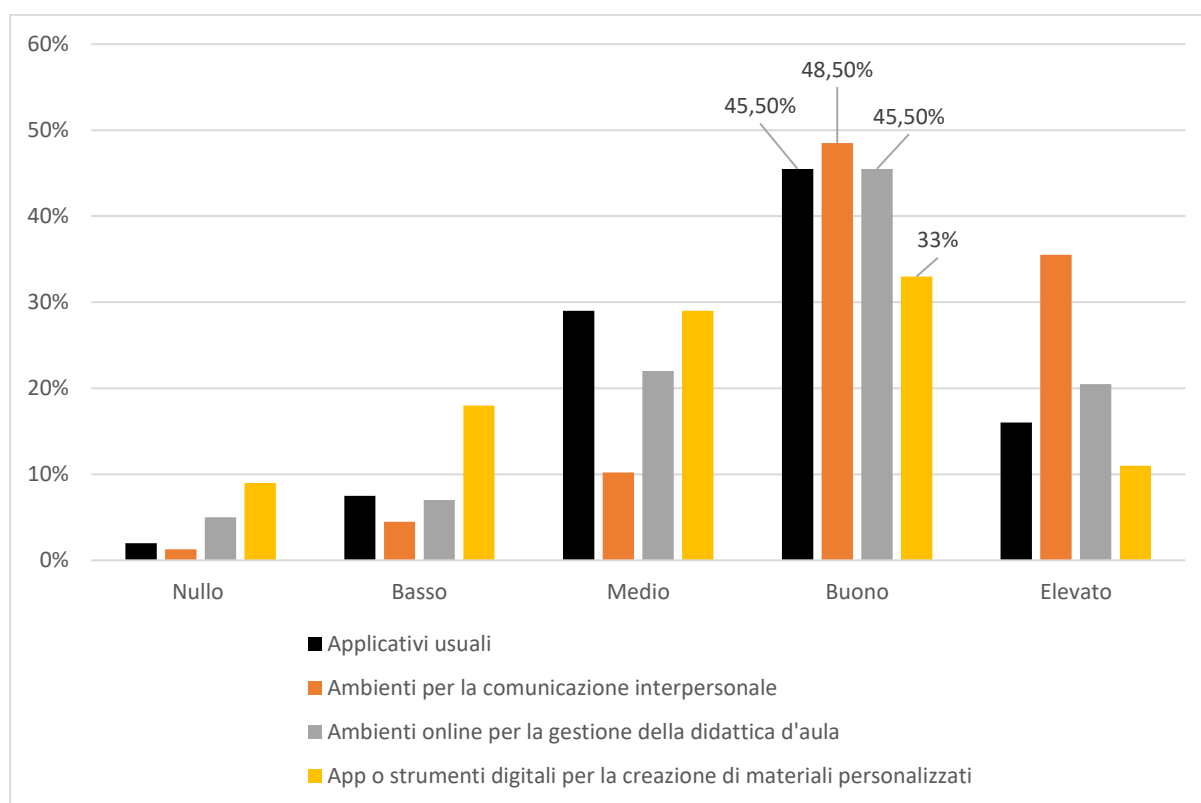


**Grafico 8.** I gradi di scuola in cui lavorano i docenti che hanno preso parte alla sperimentazione. **Fonte:** elaborazione propria.

### 1.3. Familiarità con l'uso di tecnologie e strumenti di rete

Prendendo in esame quattro generiche categorie di applicazioni o strumenti digitali, si evince come la maggioranza relativa dei docenti che hanno risposto al questionario pensa di possedere un buon grado di familiarità rispetto:

- alla manipolazione di applicativi usuali (*Word Processor, Excel, app per la creazione di presentazioni o l'editing di immagini*);
- all'uso di ambienti per la comunicazione interpersonale e/o di gruppo (*e-mail, forum, social network*);
- alla gestione di ambienti online per la gestione della didattica d'aula (per esempio, *Google Workspace for Education*);
- alla manipolazione di app o strumenti per la creazione di materiali personalizzati (*Genial.ly, Edpuzzle, Kahoot!...*).



**Grafico 9.** Livelli di familiarità con l'uso di tecnologie e strumenti di rete.

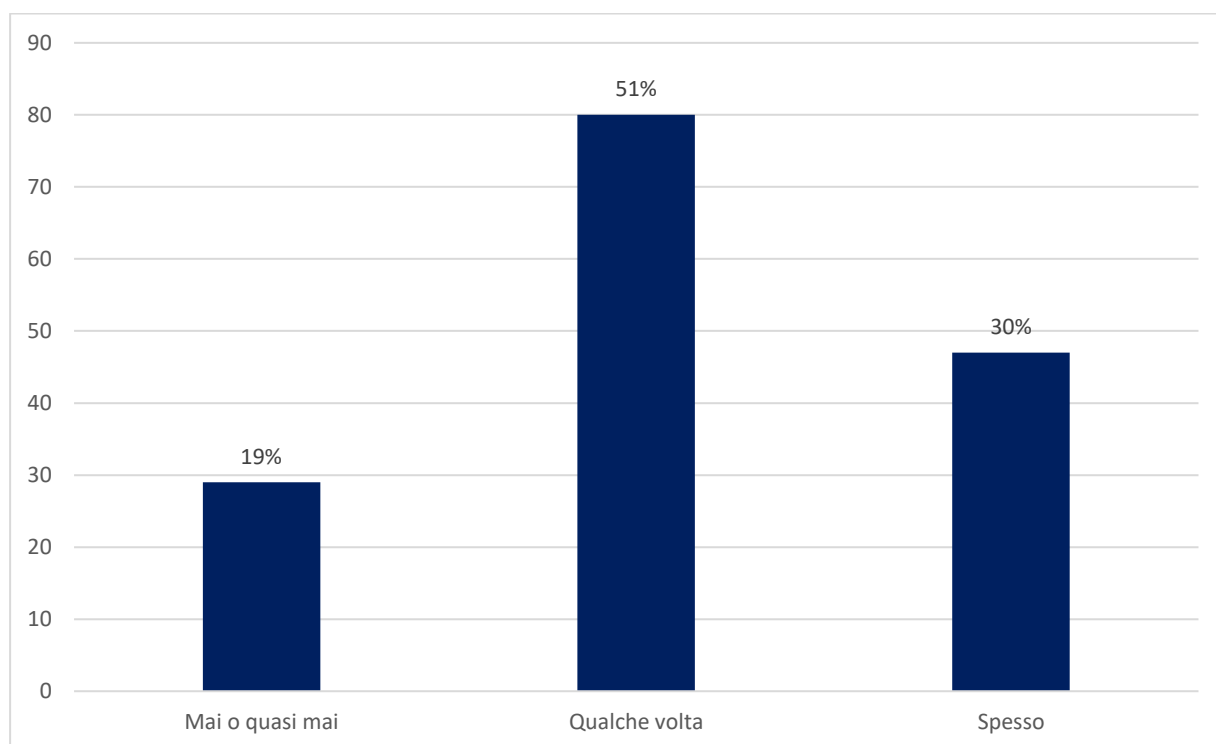
**Fonte:** elaborazione propria.

Tra queste quattro categorie, si riscontra una flessione in merito all'uso di app o strumenti digitali per la creazione di materiali personalizzati da utilizzare nelle proprie lezioni. La percentuale di docenti che dichiara di avere una buona familiarità d'uso con questi strumenti scende infatti al 33% (Grafico 9).

#### 1.4. Scopi e frequenza dell'uso di servizi e risorse di rete

- *Scambio dei materiali autoprodotti con altri colleghi*

Lo scambio con altri colleghi dei materiali didattici autoprodotti sembra essere un'abitudine piuttosto generalizzata. Al riguardo, la maggioranza dei docenti dichiara di ricorrere a questa buona prassi professionale saltuariamente (51%), mentre una cospicua percentuale afferma di farlo spesso (30%).

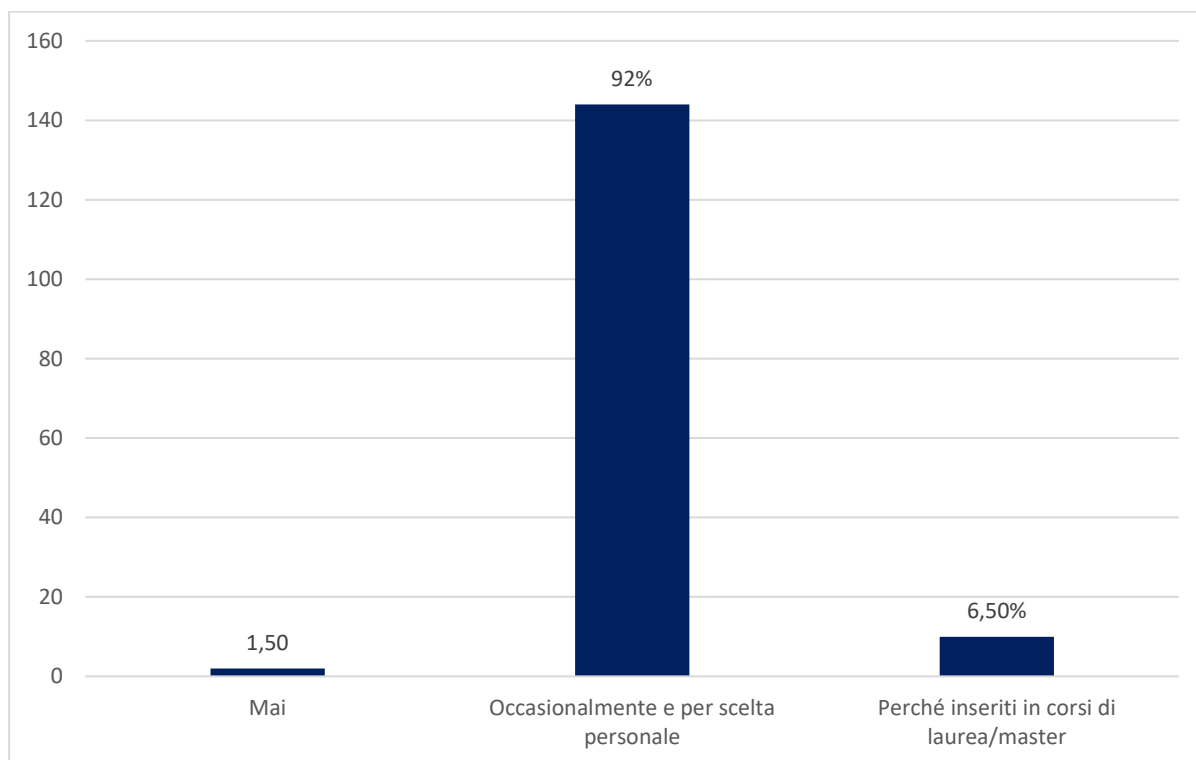


**Grafico 10.** La frequenza con cui i docenti scambiano materiali autoprodotti con altri colleghi. **Fonte:** elaborazione propria.



- *Partecipazione a corsi online*

Anche la partecipazione spontanea a corsi online sembra ormai un'abitudine acquisita dai docenti che hanno risposto al questionario. Il 92% di questi dichiara di prendervi parte occasionalmente e per scelta personale.



**Grafico 11.** La frequenza con cui i docenti prendono parte a corsi online.

**Fonte:** elaborazione propria.

## **2. Il corso online. Partecipazione e gradimento**

### **2.1. Partecipazione**

Dei 94 docenti effettivamente coinvolti nel percorso formativo, quelli cioè che sono andati oltre la compilazione del questionario di ingresso obbligatorio, solo 53 sono riusciti a completarlo consegnando l'attività finale prevista. Tra queste, quelle complete di materiali didattici o considerate sufficientemente adeguate al riuso e alla conseguente condivisione sul portale *Spagnolo in gioco* sono state in tutto 11. Va precisato, tuttavia, che 2 docenti non hanno acconsentito alla pubblicazione del loro lavoro.

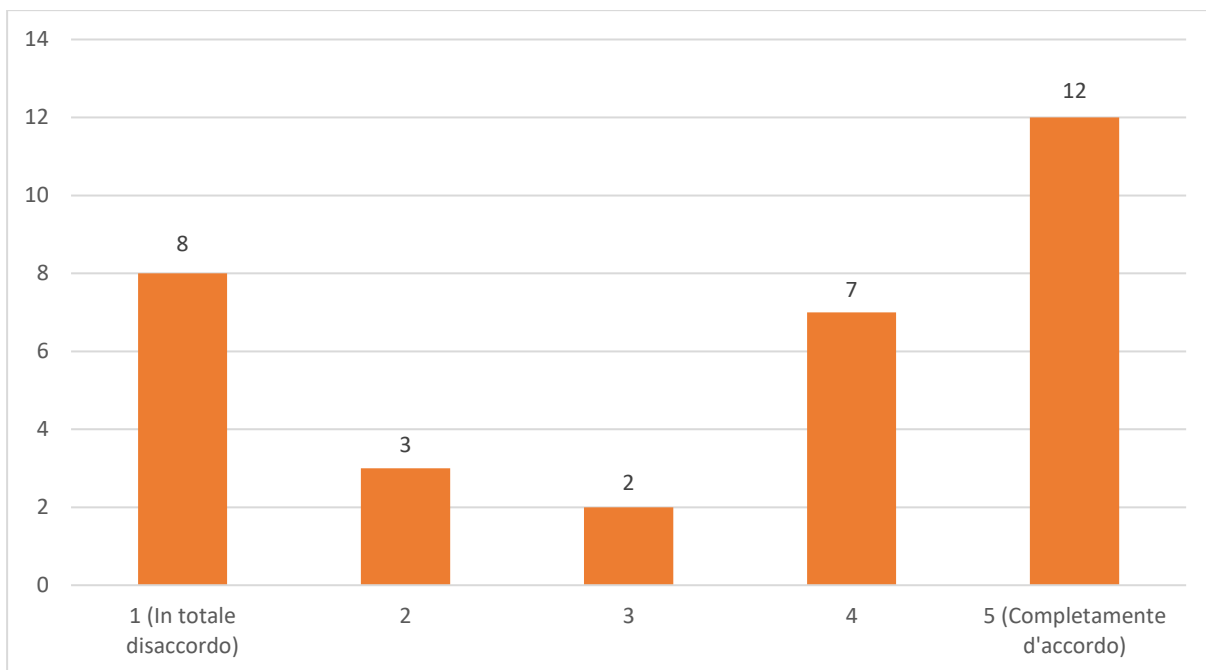
#### **2.1.2. Cause del precoce abbandono**

Per sondare le ragioni che hanno determinato un precoce abbandono del corso online, è stato realizzato un sondaggio con Form di Google, al quale hanno risposto anonimamente 32 docenti che non hanno concluso la seconda edizione del corso online. Se ne propongono di seguito i dati raccolti.

Per ogni item proposto, è stato richiesto ai docenti di esprimere il loro totale disaccordo o il loro completo accordo collocando il loro giudizio su una scala lineare da 1 a 5.

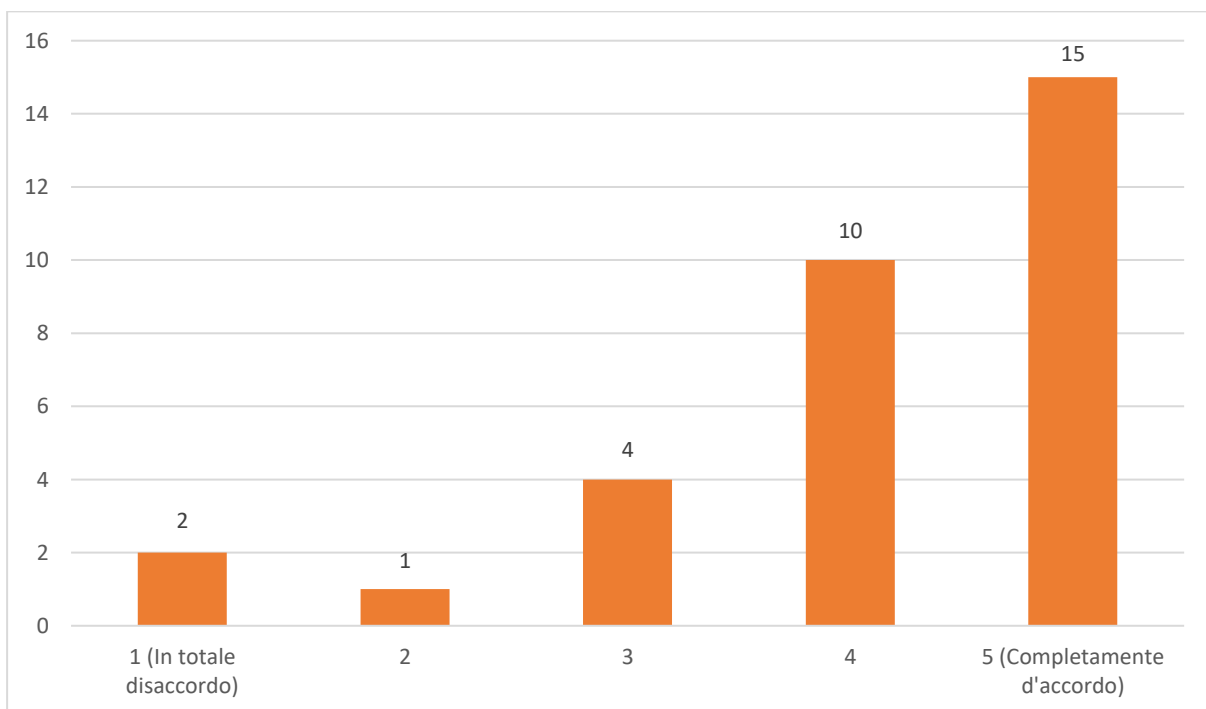
Se ne propone di seguito una rappresentazione grafica per ciascun item.

- *“Non ho concluso il corso a causa di sopraggiunti impegni familiari.”*



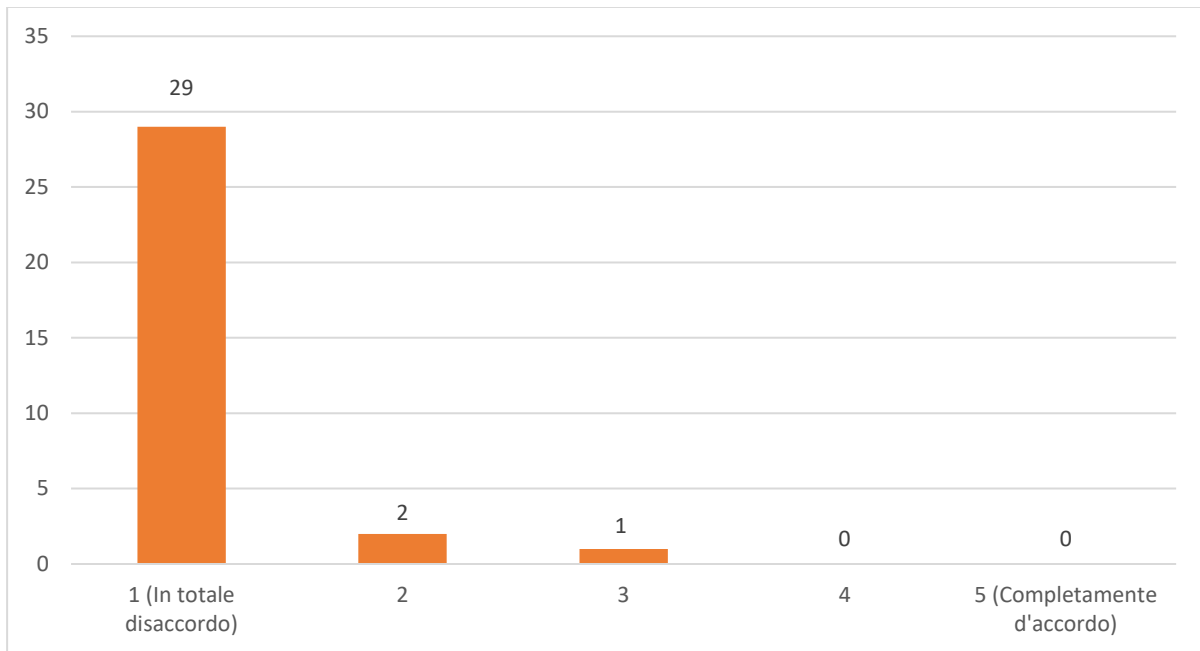
**Grafico 12.** Disposizione delle risposte dei docenti in merito alla mancata conclusione del corso a causa di sopraggiunti impegni familiari. **Fonte:** elaborazione propria.

- *“Non ho concluso il corso ha causa di sopraggiunti impegni professionali.”*



**Grafico 13.** Disposizione delle risposte dei docenti in merito alla mancata conclusione del corso a causa di sopraggiunti impegni professionali. **Fonte:** elaborazione propria.

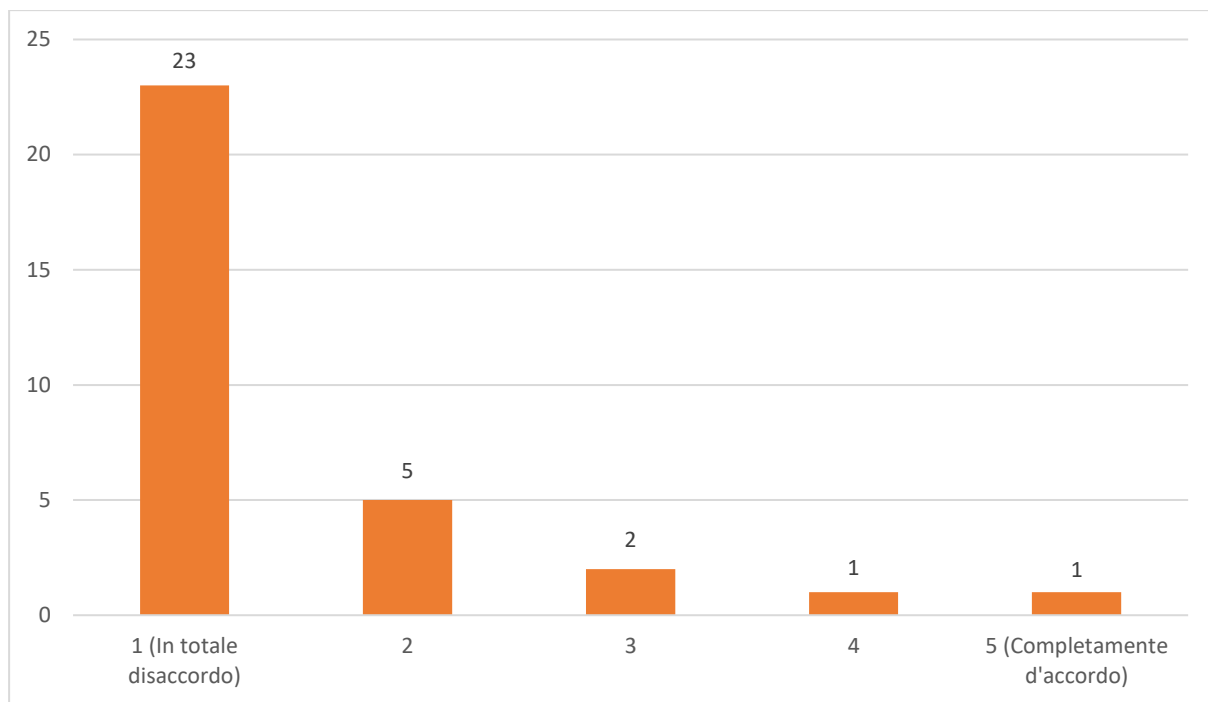
- *“Non ho concluso il corso perché non ho trovato interessanti le tematiche trattate.”*



**Grafico 14.** Disposizione delle risposte dei docenti in merito alla mancata conclusione del corso a causa della mancanza di interesse verso le tematiche trattate.

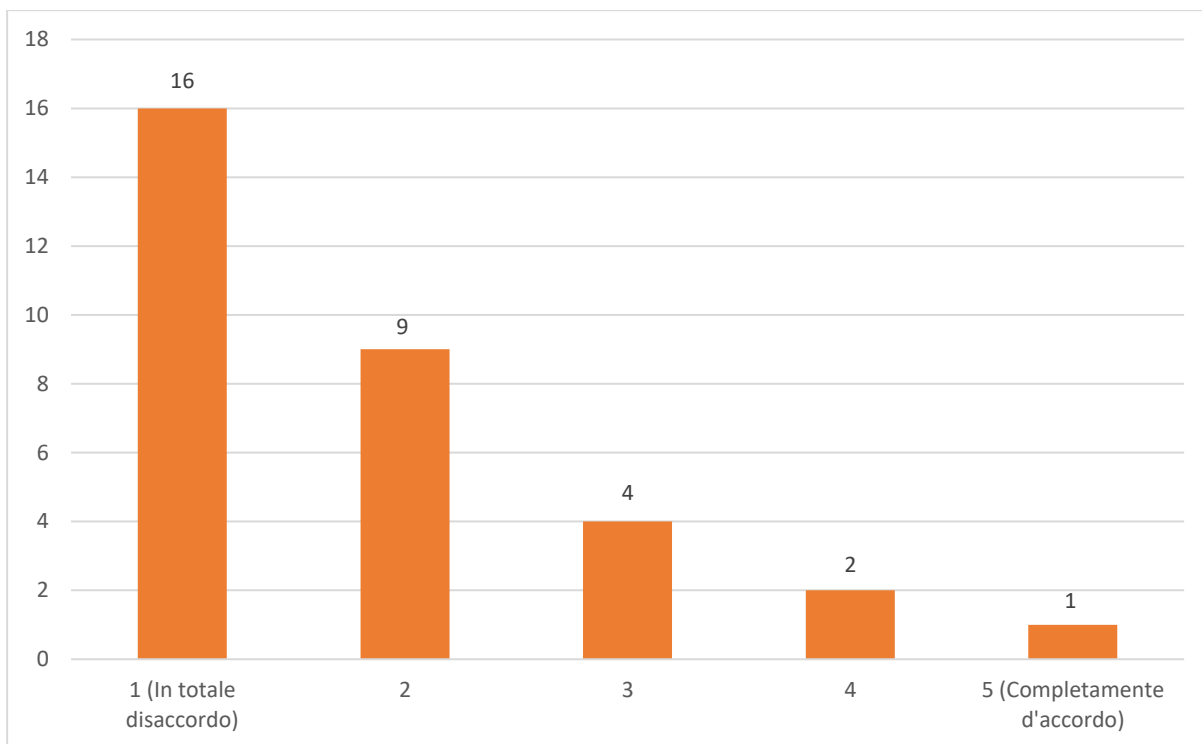
**Fonte:** elaborazione propria.

- *“Non ho concluso il corso perché non ho trovato di mio gradimento le modalità di studio/apprendimento proposte.”*



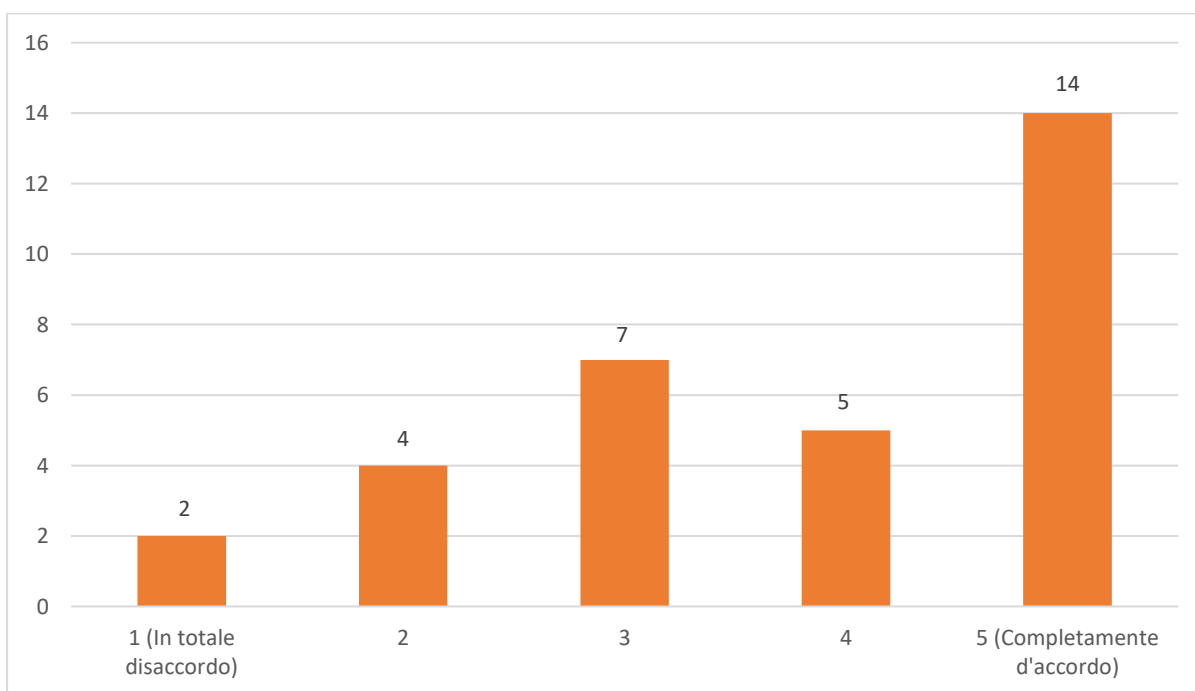
**Grafico 15.** Disposizione delle risposte dei docenti in merito alla mancata conclusione del corso a causa della mancanza di gradimento verso le modalità di studio/apprendimento proposte. **Fonte:** elaborazione propria.

- *“Non ho concluso il corso a causa dell’eccessivo carico di lavoro richiesto.”*



**Grafico 16.** Disposizione delle risposte dei docenti in merito alla mancata conclusione del corso a causa dell'eccessivo carico di lavoro richiesto. **Fonte:** elaborazione propria.

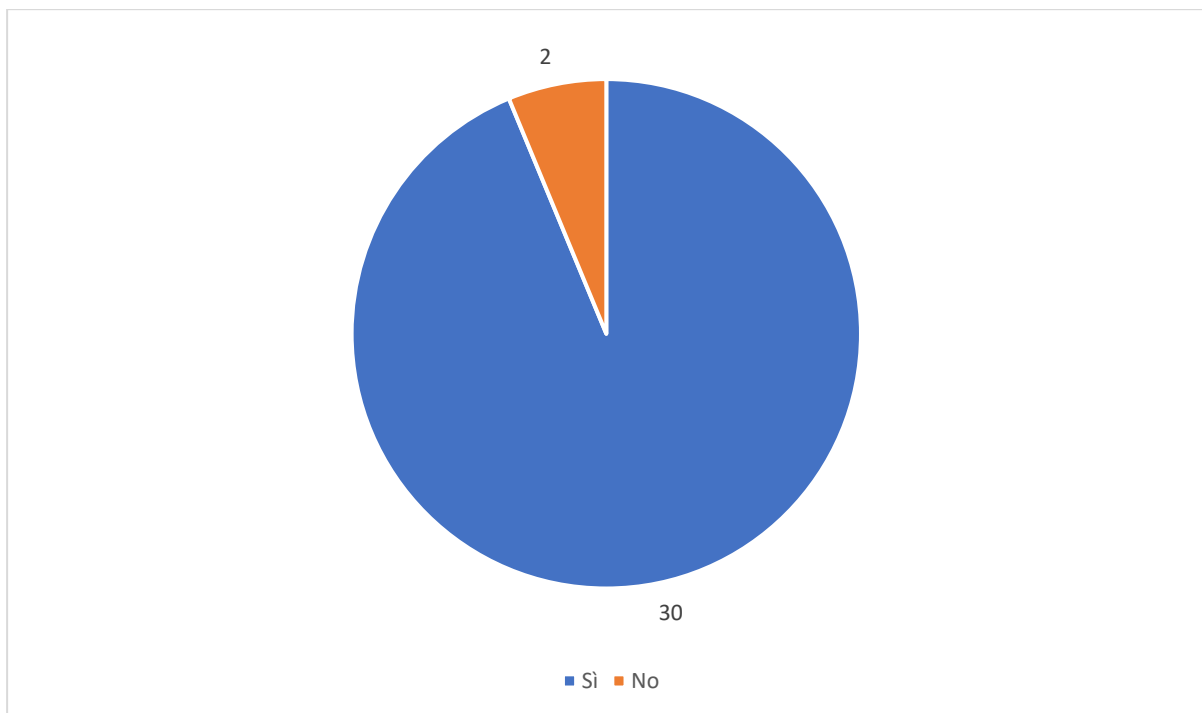
- *“Non ho concluso il corso perché impossibilitato/a al rispetto delle scadenze previste.”*



**Grafico 17.** Disposizione delle risposte dei docenti in merito alla mancata conclusione del corso a causa dell'impossibilità del rispetto delle scadenze previste.

**Fonte:** elaborazione propria.

- *“Prenderebbe in considerazione la possibilità di partecipare ad una prossima edizione dello stesso corso?”*



**Grafico 18.** Disposizione delle risposte dei docenti in merito alla possibilità di partecipare a una prossima edizione dello stesso corso. **Fonte:** elaborazione propria.

## 2.2. Gradimento

A conclusione delle due erogazioni del corso online *Spagnolo in gioco*, i 53 docenti che hanno concluso il percorso formativo hanno compilato un questionario obbligatorio integrato all'ambiente *Moodle*, finalizzato a mettere in evidenza alcune opinioni in merito all'usabilità del sistema utilizzato, all'usabilità del corso, alla fruizione del percorso, alle strategie di autovalutazione e di consolidamento degli apprendimenti proposte e al supporto fornito alla partecipazione.

Vengono riportate di seguito le percentuali relative alle risposte ottenute.

### 2.2.1. Usabilità del sistema

Domanda	Per niente	Poco	Mediamente	Abbastanza	Molto
<b>Usabilità del sistema</b>					
La consultazione dei contenuti (testi, video, infografica) è semplice ed efficace?	/	/	3,77	22,64	73,58
La modalità di navigazione del corso è intuitiva?	/	/	5,66	50,94	43,40
La fruibilità del percorso formativo risulta agevole dal pc (fisso o portatile)?	/	/	1,89	15,09	83,02
La fruibilità del percorso formativo risulta agevole da dispositivo mobile (smartphone, tablet)?  (Il 47,17% dei corsisti non ha mai provato)	/	/	7,55	22,64	22,64

**Tabella 5.** Le domande poste ai corsisti in merito all'usabilità del sistema e, in percentuale, le risposte ottenute. **Fonte:** elaborazione propria.

### 2.2.2. Usabilità del corso

Domanda	Per niente	Poco	Mediamente	Abbastanza	Molto
<b>Usabilità del corso</b>					
La strutturazione dei contenuti per aree ne favorisce lo studio?	/	1,89	1,89	18,87	77,36
L'assenza di vincoli temporali favorisce lo studio dei contenuti del corso?	/	3,77	1,89	18,87	75,47



La strutturazione dei contenuti per aree stimola la partecipazione al percorso formativo?	/	/	5,66	16,98	77,36
La strutturazione dei contenuti per aree favorisce l'autodeterminazione nella scelta di un percorso personale per la fruizione dei contenuti?	/	/	5,66	30,19	64,15
L'assenza di vincoli temporali favorisce la partecipazione al percorso formativo?	/	3,77	3,77	22,64	69,81
L'assenza di vincoli temporali favorisce l'autoregolazione nella fruizione del percorso formativo?	1,89	/	9,43	18,87	69,81
Lo sblocco progressivo dei contenuti a mano a mano che si procede nello svolgimento delle attività incoraggia la partecipazione al corso?	/	/	5,66	22,65	71,70

**Tabella 6.** Le domande poste ai corsisti in merito all'usabilità del corso e, in percentuale, le risposte ottenute. **Fonte:** elaborazione propria.

### 2.2.3. Autovalutazione e consolidamento degli apprendimenti

Domanda	Per niente	Poco	Mediamente	Abbastanza	Molto
<b>Autovalutazione e consolidamento degli apprendimenti</b>					
Le domande dei test di autovalutazione sono coerenti con l'esposizione dei contenuti?	/	/	/	22,64	77,36
I forum domanda/risposta sono utili per stimolare la riflessione personale sui contenuti del corso?	/	/	7,55	33,96	58,49
Gli interventi nei forum domanda/risposta aiutano il confronto con le riflessioni sviluppate dagli altri partecipanti?	/	/	9,43	33,96	56,60
La possibilità di esprimere un parere sulle risposte date dagli altri corsisti nei forum	/	/	11,33	24,42	62,26

domanda/risposta è un meccanismo efficace per stimolarne la lettura e quindi dare/ricevere un feedback?					
Il workshop è utile per il raggiungimento degli obiettivi formativi?	/	/	3,77	24,53	71,70
La revisione alla pari prevista dal workshop è efficace per avere un riscontro sui propri elaborati?	/	/	5,66	16,98	77,36

**Tabella 7.** Le domande poste ai corsisti in merito all'autovalutazione e al consolidamento degli apprendimenti. In percentuale, le risposte ottenute. **Fonte:** elaborazione propria.

#### 2.2.4. Supporto alla partecipazione

Domanda	Per niente	Poco	Mediamente	Abbastanza	Molto
<b>Supporto alla partecipazione</b>					
La guida didattica è efficace nell'accompagnare il partecipante lungo la fruizione del corso?	/	/	3,77	24,53	71,70
Gli annunci relativi lancio dei workshop e alle rispettive fasi sono chiari ed efficaci?	/	/	1,89	24,53	73,58
La barra dello stato di completamento delle attività aiuta a tenere sotto controllo il proprio livello di progressione nella partecipazione al corso?	/	/	1,89	15,89	83,02
Se hai avuto bisogno, il tutor ti ha supportato efficacemente?  (Il 43,40% dei corsisti non ha avuto bisogno del supporto del tutor)	/	/	/	5,66	50,94
L'azione complessiva di tutoraggio nei confronti dei partecipanti al corso ti è sembrata nel complesso efficace?	/	/	3,77	16,98	79,25

I forum "A proposito del modulo..." sono stati sufficientemente utilizzati per condividere le esperienze professionali?	/	1,89	11,32	60,38	26,42
Il corso offre spunti utili per l'implementazione di metodologie didattiche di tipo ludico?	/	/	/	15,09	84,91

**Tabella 8.** Le domande poste ai corsisti in merito al supporto alla partecipazione fornito e, in percentuale, le risposte ottenute. **Fonte:** elaborazione propria.

### 2.3. Il corso online a servizio del *content management* comunitario

Tra i primi quesiti di ricerca secondari volti a valutare l'efficacia del corso online, ne è stato individuato uno finalizzato a comprendere se e in che modo il percorso formativo sia stato uno strumento efficace per raccogliere contenuti utili ad arricchire la parte documentativa della comunità professionale.

In questo senso, la nostra analisi può rivolgersi sia allo scambio di informazioni o contenuti avvenuto nei diversi forum del corso, sia alla libera condivisione sul portale *Spagnolo in gioco* di una proposta didattica completa di materiali autoprodotti e adatti al riuso.

#### 2.3.1. I forum

All'interno della struttura del corso, i forum sono stati proposti per diversi scopi:

- come spazio di confronto sui contenuti e le attività relativi a un determinato modulo, nel quale i corsisti potessero chiedere liberamente chiarimenti o integrazioni, oltre a interagire fra loro per confronti diretti e/o mutuo aiuto nel condurre le attività formative relative;
- come spazio destinato alla realizzazione di *e-tivity*, cioè alla condivisione tra i corsisti di contributi in risposta ad una specifica consegna e quindi funzionali al raggiungimento graduale degli obiettivi formativi proposti dal corso.

- come spazio di confronto comunitario a più ampio raggio, pensato sia per agevolare un primo approccio con l'ambiente corsuale - specie in relazione alla condivisione di messaggi o commenti personali -, sia per stimolare scambi e confronti che potessero poi rappresentare un collante conoscitivo capace di agevolare la socializzazione dell'apprendimento durante il corso e, al contempo, la futura partecipazione alle attività della comunità di pratica professionale. In questo senso, sono stati lanciati alcuni messaggi con l'obiettivo di generare una riflessione condivisa o intercettare, ad esempio, le abilità progettuali dei docenti attraverso una sfida comunitaria (Figura 22).



**Figura 22.** Un esempio di messaggio lanciato nel forum “Comunità dei corsisti” per stimolare la riflessione condivisa. **Fonte:** elaborazione propria.

### 2.3.2. Gli elaborati finali

In termini di *content management*, gioca un ruolo fondamentale la possibilità data ai corsisti di pubblicare sul portale *Spagnolo in gioco* un abstract dell'elaborato finale previsto per concludere il corso online corredato da eventuali materiali didattici.

Sul portale sono state condivise in tutto 9 proposte didattiche realizzate dai corsisti. Se ne propone di seguito una rapida carrellata organizzata per livelli linguistico-comunicativi<sup>168</sup>.

<sup>168</sup> Si precisa che, pur avendo optato per una organizzazione graduale delle proposte didattiche realizzate dai corsisti, alcune di queste, per le loro stesse caratteristiche, possono essere destinate anche a studenti in possesso di un livello linguistico-comunicativo superiore.

### ***Comidas y bebidas: pronuncia y asocia (di Chiara Giuliani)<sup>169</sup>.***

- Obiettivi didattico-educativi: saper riconoscere e nominare i nomi degli alimenti e delle bevande e saperli organizzare correttamente nella categoria alimentare di appartenenza; coinvolgere gli studenti nell'autocorrezione.
- Livello linguistico: A1-A2.
- Abstract dell'attività: per agevolare l'acquisizione del lessico di base del cibo e delle bevande, il docente formerà gruppi di 4 studenti. Il portavoce del gruppo, che cambia ad ogni turno di risposta, dovrà pronunciare il prodotto alimentare scelto e collocare la sua immagine nella categoria corrispondente servendosi del *Wordwall*<sup>170</sup> proiettato sulla LIM. Nel caso di errore (pronuncia o collocazione errate), spetterà al gruppo successivo tentare di rispondere correttamente.
- Possibili usi: esercitazione a gruppi, a coppie o individuale.

### ***La ropa: tres juegos interactivos (di Chiara Sardo)<sup>171</sup>.***

- Obiettivo didattico-educativo: identificare, comprendere e riutilizzare termini del lessico del vestiario e degli accessori.
- Livello linguistico: A1.
- Abstract dell'attività: dopo aver presentato il nuovo lessico, il docente propone alla classe un percorso didattico che si compone di due sessioni di lavoro così caratterizzate:

1) Divisi in coppie, gli studenti si sfideranno nella risoluzione di un *memory* creato con *Flippity*<sup>172</sup>.

---

<sup>169</sup> Giuliani, C. (2021). Comidas y bebidas: pronuncia y asocia. In *Spagnolo in gioco*. <https://www.spagnoloingioco.it/proposte-didattiche/a1a2/area-linguistico-comunicativa#h.60fdno6l94s>

<sup>170</sup> Giuliani, C. (2021). Wordwall. <https://wordwall.net/es/resource/21729921/el-juego-de-las-comidas-y-bebidas>

<sup>171</sup> Sardo, C. (2021). La ropa: tres juegos interactivos. In *Spagnolo in gioco*. <https://www.spagnoloingioco.it/proposte-didattiche/a1a2/area-linguistico-comunicativa#h.cm4gsd1razuz>

<sup>172</sup> Sardo, C. (2021). Flippity. <https://www.flippity.net/mg.php?k=1Rh21aixoGIH8sQS8rbbFm136XTpnpO5i3BiIN7-IDss>

2) Successivamente, le coppie si sfideranno tra loro nella risoluzione a tempo e in sequenza di una *sopa de letras* creata con *Wordwall*<sup>173</sup> (Figura 23) e di un *crucigrama* creato con *Crossword Labs*<sup>174</sup>. Vincerà la sfida di classe la coppia di studenti che riuscirà a completare le due attività nel minor tempo possibile.

- Possibili usi: attività laboratoriale a coppie. Esercitazioni domestiche individuali.



**Figura 23.** Il *Wordwall* creato da Chiara Sardo per esercitare il riconoscimento del lessico del vestiario e degli accessori. **Fonte:** spagnoloingoco.it

***Describe tu casa: telequiz ed esercitazione di coppia (di Sofia Mangano)***<sup>175</sup>.

- Obiettivo didattico-educativo: saper descrivere la propria casa.
- Livello linguistico: A1-A2.

<sup>173</sup> Sardo, C. (2021). Wordwall. <https://wordwall.net/it/resource/13429367/spagnolo/la-ropa>

<sup>174</sup> Sardo, C. (2021). Crossword Labs. <https://crosswordlabs.com/view/la-ropa-480>

<sup>175</sup> Mangano, S. (2021). Describe tu casa: telequiz ed esercitazione di coppia. In *Spagnolo in gioco*. <https://www.spagnoloingoco.it/proposte-didattiche/a1a2/area-linguistico-comunicativa#h.3n1aowbnw7f3>

- Abstract dell'attività: per rafforzare l'uso comunicativo del lessico della casa, il docente propone alla classe un percorso didattico che si compone di 3 sessioni di lavoro così caratterizzate:

1) Si parte con una visione di un video<sup>176</sup> finalizzata a rivedere il lessico della casa e l'uso di *hay* (aspetti conoscitivi e linguistico-funzionali presentati precedentemente alla classe). Gli studenti dovranno prendere nota dei termini più utili per affrontare il quiz successivo.

2) Verranno costituiti dei piccoli gruppi omogenei che si sfideranno tra loro nella risoluzione di un telequiz preparato con *Wordwall*<sup>177</sup>.

3) Successivamente, gli alunni verranno divisi in coppie: l'alunno A descriverà la propria casa all'alunno B, che dovrà disegnarne la piantina. Dopo aver invertito i ruoli, gli studenti dovranno valutare quanto le piantine corrispondano alle descrizioni fatte (ad un punteggio di 10 verrà sottratto un punto per ogni errore fatto). Contestualmente, l'insegnante passerà tra i banchi per ascoltare le descrizioni degli alunni e annotare eventuali errori che potrà poi sistematizzare e correggere alla lavagna.

- Possibili usi: esercitazione a gruppi e a coppie.

### ***Expresar planes y proyectos: caza del error (di Elisa Cairati)***<sup>178</sup>.

- Obiettivi didattico-educativi: esprimere piani e progetti futuri, anche nell'ottica di una riflessione orientante. Riconoscere errori attraverso l'ascolto attivo e proporre correzioni. Valutare obiettivamente le abilità di espressione orale dei compagni.
- Livello linguistico: A2-B1
- Abstract dell'attività: la classe viene divisa in squadre di congruo numero. Tutti i membri delle squadre, a turno, dovranno fare un'esposizione orale basata sulle indicazioni riassuntive fornite dall'insegnante (vedi infografica *Mis planes para el futuro*<sup>179</sup>). L'insegnante ha previamente:

<sup>176</sup> LaburbujaDELEspañol. (16 ottobre 2020). *Aprende Cómo Usar HAY (haber) en español + LÉXICO de la CASA: Curso de español para Principiantes* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=dEnbGQjbfCk>

<sup>177</sup> Mangano, S. (2021). Wordwall. <https://wordwall.net/it/resource/1301401/spanish/la-casa>

<sup>178</sup> Cairati, E. (2021). *Expresar planes y proyectos: caza del error*. In *Spagnolo in gioco*. <https://www.spagnoloingioco.it/proposte-didattiche/a1a2/area-linguistico-comunicativa#h.pdrd9wnbtg2o>

<sup>179</sup> Cairati, E. (2021). *Expresar planes y proyectos: caza del error*. In *Spagnolo in gioco*. <https://www.spagnoloingioco.it/proposte-didattiche/a1a2/area-linguistico-comunicativa#h.pdrd9wnbtg2o>

1) raccolto (eventualmente tramite *Google Workspace* o *Learning Management System* simile) un'immagine scelta da ogni studente. Questa sarà una rappresentazione-supporto di ciò che lo studente esporrà e verrà proiettata durante l'esposizione di ciascuno (può essere una fotografia, un'immagine elaborata dallo studente, un selfie o ciò che preferisce lo studente e può guidarlo nell'attività di espressione orale);

2) consegnato agli studenti una scheda di valutazione tra pari relativa all'espressione orale, spiegandone i descrittori e incentivando gli studenti a preparare un'esposizione adeguata e corretta, sia dal punto di vista contenutistico che formale.

L'attività inizia con un lancio (virtuale o meno) di dadi per scegliere quale gruppo partirà con l'esposizione. Ogni gruppo deciderà internamente quale membro dovrà esporre. Mentre il componente del gruppo espone, all'interno degli altri gruppi cooperativi gli studenti lavoreranno sulla *caza del error* (si veda Doc. *Caza del error*<sup>180</sup>) e al termine dell'esposizione ogni squadra esprimerà una valutazione in lettera (A, B, C, D) basata su una scheda di valutazione tra pari creata ad hoc e previamente consegnata ai gruppi (si veda Doc. *Parrilla de evaluación entre iguales*<sup>181</sup>). Durante le esposizioni, l'insegnante annota errori ricorrenti ma anche espressioni significative, oltre ai giudizi dati dai gruppi. La prima parte dell'attività si conclude quando tutti i membri di ciascun gruppo abbiano realizzato la loro esposizione orale. L'insegnante raccoglie i documenti "Caza del error" di tutti i gruppi e, confrontandoli, prepara un documento di sintesi che verrà utilizzato nella sessione successiva per il commento dialogato delle espressioni errate, nonché per la progettazione di un lavoro di arricchimento grammaticale/lessicale che tenga conto anche delle espressioni più interessanti usate dagli studenti.

- Possibili usi: attività utile per esercitare le abilità di espressione orale attraverso strategie di ascolto attivo, correzione degli errori e valutazione tra pari.

---

<sup>180</sup> Cairati, E. (2021). Expresar planes y proyectos: caza del error. In *Spagnolo in gioco*. <https://www.spagnoloingioco.it/proposte-didattiche/a1a2/area-linguistico-comunicativa#h.pdrd9wnbtg2o>

<sup>181</sup> Cairati, E. (2021). Expresar planes y proyectos: caza del error. In *Spagnolo in gioco*. <https://www.spagnoloingioco.it/proposte-didattiche/a1a2/area-linguistico-comunicativa#h.pdrd9wnbtg2o>



***¡Qué locura los pretéritos! Break out e sfida a squadre (di Cosimo Pasquale Scarciglia)<sup>182</sup>.***

- Obiettivo didattico-educativo: esercitare l'uso corretto delle forme del *pretérito perfecto* e del *pretérito indefinido*.
- Livello linguistico: A2.
- Abstract dell'attività. Questo percorso didattico si compone di due sessioni di lavoro così caratterizzate:

1) Lavoro domestico: preparazione individuale alla sfida di classe orientata al ripasso delle forme verbali trattate con il supporto di un video preparato dal docente<sup>183</sup> e un *break out* creato con *Genial.ly*<sup>184</sup>.

2) Sfida d'aula a due squadre: ogni squadra sarà rappresentata a turno da un giocatore che "pescherà" - da un mazzo di carte interattivo creato con *Wordwall*<sup>185</sup> e condiviso dal docente sulla LIM - il proprio verbo all'infinito e dovrà coniugarlo correttamente nei due *pretéritos* (Figura 24). Se le sue risposte saranno adeguate, permetterà alla propria squadra di guadagnare un punto. Altrimenti il punto potrà essere "rubato" dal compagno/avversario (che potrà velocemente consultarsi con i propri compagni). Ogni duello andrà avanti fino a quando il verbo all'infinito sarà stato coniugato correttamente in entrambi i tempi verbali e ogni coppia si sfiderà in totale su 6 verbi (3 "pescati" da un concorrente e 3 dall'altro, a turno alternato) prima di passare alla coppia di studenti successiva. Il gioco finisce quando tutti i partecipanti si saranno sfidati.

- Possibili usi: esercitazione domestica e attività d'aula a due squadre.

---

<sup>182</sup> Scarciglia, C. P. (2021). ¡Qué locura los pretéritos! Break out e sfida a squadre. In *Spagnolo in gioco*.

<https://www.spagnoloingoco.it/proposte-didattiche/a1a2/area-linguistico-comunicativa#h.wer36z3c1slg>

<sup>183</sup> sax86 musicista. (24 marzo 2021). *PreziVideo\_ Presentación de revisión del Pretérito Perfecto y del Pretérito Indefinido* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=I7kxYiP7F8Q>

<sup>184</sup> Scarciglia, C. P. (2021). Genial.ly. <https://view.genial.ly/60508fba70b70b0da211f889/game-breakout-preterito-indefinido-aeroportual>

<sup>185</sup> Scarciglia, C. P. (2021). Wordwall. <https://wordwall.net/it/resource/13188729/spagnolo/qu%c3%a9-locura-los-pret%c3%a9ritos>



**Figura 24.** Il *Wordwall* creato da Cosimo Pasquale Scarciglia per allestire una sfida d'aula a squadre sui tempi del passato. **Fonte:** spagnoloingiochi.it

***Salva el planeta. Escape game e decalogo (di Sonia Bellezza Oddon)***<sup>186</sup>.

- Obiettivi didattico-educativi: identificare, comprendere e riutilizzare termini legati al lessico relativo al campo semantico dell'ecologia; creare un decalogo per dare consigli e suggerimenti per promuovere il rispetto dell'ambiente (Educazione civica).
- Livello linguistico: A2+.
- Abstract dell'attività: questo percorso didattico si compone di tre sessioni di lavoro così organizzate:

1) Divisi in gruppo, gli studenti dovranno risolvere un *escape game* creato con *Genial.ly*<sup>187</sup> per rivedere il lessico relativo al campo semantico dell'ecologia (*consumo responsable, recogida selectiva, energía renovable...*) e scoprire alcune informazioni sull'impatto ambientale provocato dalle azioni dell'uomo (Figura 25).

<sup>186</sup> Oddon, S. B. (2021). Salva el planeta. Escape game e decalogo. In *Spagnolo in gioco*.

<https://www.spagnoloingiochi.it/proposte-didattiche/a1a2/area-linguistico-comunicativa#h.8bzjng0627o>

<sup>187</sup> Oddon, S. B. (2021). Genial.ly. <https://view.genial.ly/60703abeb50a9b0d60e3c916/interactive-content-salva-el-planeta-spagnolo-in-gioco>

2) Divisi in gruppo, gli studenti dovranno scrivere un decalogo da condividere successivamente con la classe. L'elaborato, oltre a prevedere l'uso dell'imperativo affermativo (2° persona singolare e plurale), avrà lo scopo di proporre suggerimenti di sensibilizzazione al rispetto ambientale.

3) Autovalutazione individuale mediante una scheda preparata *ad hoc*<sup>188</sup>.

- Possibili usi: attività d'aula.



**Figura 25.** Le tappe dell'escape game creato da Sonia Bellezza Oddon con *Genial.ly* per favorire l'apprendimento del lessico del campo semantico dell'ecologia.

**Fonte:** spagnoloingioco.it

***La maleta misteriosa (di Manuela Pulcini)***<sup>189</sup>.

- Obiettivi didattico-educativi: saper identificare e nominare gli oggetti di uso quotidiano; saper spiegare l'uso che il personaggio misterioso fa di tali oggetti;

<sup>188</sup> Oddon, S. B. (2021). Salva el planeta. Escape game e decalogo. In *Spagnolo in gioco*.

<https://www.spagnoloingioco.it/proposte-didattiche/a1a2/area-linguistico-comunicativa#h.8bzjng0627o>

<sup>189</sup> Pulcini, M. (2021). La maleta misteriosa. In *Spagnolo in gioco*. <https://www.spagnoloingioco.it/proposte-didattiche/a1a2/area-linguistico-comunicativa#h.gn3gtkjbutlh>

pianificare e creare collaborativamente una storia partendo dagli elementi forniti (in forma orale o scritta).

- Livello linguistico: A2-B1.
- Abstract dell'attività: per rafforzare l'uso comunicativo delle strutture linguistiche e del lessico studiati, il docente propone agli studenti la ricostruzione dell'identità di un personaggio misterioso partendo da uno spunto narrativo: il ritrovamento fortuito (in classe o nel corridoio) di una valigia piena di oggetti di vario tipo (per esempio: biglietti dell'autobus; libri; giocattoli per bambini; cose da mangiare; oggetti da ufficio; indumenti...).
- Il percorso didattico si compone di 3 sessioni di lavoro così caratterizzate:

1) Il docente, dopo aver posto alcune domande aperte alla classe sull'appartenenza della valigia e sul suo ipotetico proprietario, guida il recupero collettivo del lessico necessario ad identificarne il contenuto attraverso la creazione di una mappa o uno schema lessicale alla lavagna. (Tempo stimato: un'ora)

2) Il docente divide la classe in gruppi di 4 studenti, i quali dovranno formulare ipotesi sull'appartenenza della valigia e sulle abitudini del suo proprietario per creare un avatar con *Avachara*<sup>190</sup>, (tool gratuito utilizzabile da browser senza iscrizione), che servirà per la presentazione della loro indagine alla classe. (Tempo stimato: 2 ore).

3) Presentazione alla classe degli avatar creati nei gruppi e proclamazione della ricostruzione più completa e originale dell'identità del personaggio misterioso. (Tempo stimato: 2 ore).

- Possibili usi: esercitazione laboratoriale a gruppi.

### ***Viajando por España (di Roberta De Vita)*<sup>191</sup>.**

- Obiettivo didattico-educativo: saper identificare le diverse tipologie di turismo proprie della Spagna; saper raccontare le proprie esperienze di viaggio; saper fornire consigli di viaggio a seconda delle esigenze.
- Livello linguistico: A2-B1.

---

<sup>190</sup> <https://www.avachara.com/>

<sup>191</sup> De Vita, R. (2021). *Viajando por España*. In *Spagnolo in gioco*. <https://www.spagnoloingioco.it/proposte-didattiche/a1a2/area-economico-professionale#h.vnhqakwumfyu>

- Abstract dell'attività: questo percorso didattico si compone di 3 sessioni di lavoro così caratterizzate:

1) Tipi di turismo. In coppie dotate di un pc, gli studenti potranno completare l'attività di *matching* allestita con *Educaplay*<sup>192</sup> per scoprire o rivedere le caratteristiche di varie tipologie di turismo. Il docente potrà approfittare di un momento di condivisione successivo per dare modo agli studenti di parlare delle loro esperienze di viaggio, anche utilizzando come supporto le foto conservate nel proprio telefono. (Tempo stimato: un'ora).

2) Navigazione della mappa della Spagna. Attraverso una mappa interattiva allestita con *Genial.ly*<sup>193</sup>, le coppie di studenti formate in precedenza potranno soffermarsi su alcuni luoghi emblematici e approfondirne le caratteristiche. Successivamente, il docente proporrà loro un *Kahoot!*<sup>194</sup> sulle tipologie di turismo. (Tempo stimato: un'ora).

3) Gioco dell'oca virtuale (Figura 26). Come ultima tappa di questo percorso didattico, gli studenti, divisi in gruppi da 3, si sfideranno in un gioco dell'oca virtuale. Il tabellone creato con *Genial.ly*<sup>195</sup>, che verrà proiettato sulla LIM, si compone di caselle che contengono sia domande sui contenuti studiati, sia richieste di consigli su viaggi da intraprendere. Saranno i gruppi avversari a consentire l'avanzamento, decretando la correttezza e la pertinenza delle risposte fornite. (Tempo stimato: un'ora).

- Possibili usi: attività laboratoriale a coppie e gruppi.

---

<sup>192</sup> De Vita, R. (2021). Educaplay. <https://es.educaplay.com/recursos-educativos/10293888-tipos-de-turismo.html>

<sup>193</sup> De Vita, R. (2021). Genially. <https://view.genial.ly/6141fbaa03b1640e03942bbb/interactive-image-espana-una-gran-potencia-turistica>

<sup>194</sup> De Vita, R. (2021). Kahoot!. <https://create.kahoot.it/share/tipos-de-turismo/610c2a56-9133-4104-b0cb-f43d99254c03>

<sup>195</sup> De Vita, R. (2021). Genially. <https://view.genial.ly/61420d17d342e10e0036805e/interactive-content-el-juego-de-los-tipos-de-turismo>



**Figura 26.** Il gioco dell'oca virtuale creato con *Genial.ly* da Roberta De Vita per favorire l'acquisizione dei contenuti studiati esercitando abilità di espressione orale.

**Fonte:** spagnoloingoco.it

***Oraciones subordinadas con escaleras y serpientes (di Águeda Pérez)<sup>196</sup>.***

- Obiettivo didattico-educativo: esercitarsi sul riconoscimento e la formazione di frasi subordinate.
- Livello linguistico: B1-B2.
- Abstract dell'attività: attraverso un tabellone interattivo creato con *Genial.ly*<sup>197</sup>, gli alunni, divisi in squadre, potranno esercitarsi sull'uso e la formazione di frasi subordinate rispondendo ai vari item proposti lungo il percorso.

L'insegnante potrà condividere il tabellone di gioco sulla LIM e spiegare le regole (leggibili anche cliccando su *Instrucciones*):

- il primo gruppo lancia il dado e, se avanza fino ad una casella con una domanda, potrà rispondere in base a quanto verrà deciso nel gruppo entro un tempo stabilito dal docente (per

<sup>196</sup> Pérez, A. (2021). Oraciones subordinadas con escaleras y serpientes. In *Spagnolo in gioco*. <https://www.spagnoloingoco.it/proposte-didattiche/b1b2/area-linguistico-comunicativa#h.j7r2j99n1fd5>

<sup>197</sup> Pérez, A. (2021). Genial.ly. <https://view.genial.ly/605f9cdb0138370d9e8485f1/interactive-content-serpientes-y-escaleras-oraciones-subordinadas>

esempio, 30 secondi). Se la risposta sarà giusta, il gruppo potrà restare in quella casella; se la risposta sarà errata, il gruppo tornerà indietro. Il turno passerà quindi al gruppo successivo.

- *escaleras y serpientes* disseminati lungo il percorso permettono rispettivamente di andare avanti o tornare indietro, così come illustrato nelle *instrucciones*.

- Possibili usi: attività di ripasso o rinforzo a squadre.

## **2.4. Il portale *Spagnolo in gioco*. Motivazioni d'uso e validazione**

A conclusione della seconda edizione del corso online, ai 43 corsisti che hanno terminato il percorso è stato sottoposto un questionario obbligatorio con un duplice fine: mettere in evidenza quali fossero le motivazioni che spingono all'uso del portale e validarne aspetti progettuali, come l'usabilità - anche in merito agli strumenti maggiormente utilizzati per accedervi -, l'adeguatezza delle informazioni condivise e la loro capacità di soddisfare le esigenze dei docenti.

### **2.4.1. Motivazioni d'uso**

In merito alle valutazioni d'uso, è stato richiesto ai docenti di esprimere una valutazione indicando un voto numerico da 1 a 10, che potesse rappresentare il grado di accordo con ciascuna delle motivazioni proposte. Nella tabella che segue vengono presentate le medie ottenute da ciascuna di esse.

<b>Motivazioni che spingono all'utilizzo del portale <i>Spagnolo in gioco</i></b>	<b>Voto</b>
• <i>Per documentarmi sugli approcci metodologici ispirati al gioco.</i>	9,02
• <i>Per usufruire gratuitamente delle proposte didattiche messe a disposizione da altri colleghi.</i>	7,95
• <i>Per esplorare le variegate proposte di formazione disponibili in rete sugli approcci metodologici ispirati al gioco.</i>	8,91
• <i>Per conoscere nuove app o strumenti digitali da integrare nel mio lavoro.</i>	9,28

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Per conoscere giochi da tavolo da usare in classe con uno scopo glottodidattico o dai quali trarre ispirazione per la progettazione delle mie attività.</i></li> </ul>	8,51
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Per condividere con l'intera comunità professionale una mia proposta didattica ispirata agli approcci metodologici di tipo ludico o altri riferimenti di interesse.</i></li> </ul>	7,21

**Tabella 9.** Le motivazioni che spingono all'utilizzo del portale *Spagnolo in gioco* con le valutazioni ottenute. **Fonte:** elaborazione propria.

## 2.4.2. Validazione del portale *Spagnolo in gioco*

### 2.4.2.1. Usabilità

Per consentire una prima validazione del portale, si è proceduto proponendo ai docenti di esprimere un voto numerico da 1 a 10 su determinati criteri che permettessero di descrivere il grado di usabilità percepito. Nella tabella che segue vengono presentate le medie ottenute per ciascun criterio valutativo.

<b>Criteri valutativi utili a definire il grado di usabilità del portale</b>	<b>Voto</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Facilità di navigazione.</i></li> </ul>	9,09
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Facilità nel reperire le informazioni.</i></li> </ul>	9,07
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Chiarezza dei contenuti testuali.</i></li> </ul>	9,28
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Organizzazione complessiva di tutte le informazioni e i contenuti proposti.</i></li> </ul>	9,09
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Organizzazione delle proposte didattiche per livelli linguistici e aree tematiche.</i></li> </ul>	9,00
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Organizzazione delle app e degli strumenti digitali.</i></li> </ul>	9,00
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Livello di integrazione tra il sito web e i rimandi ad altri siti e a materiali didattici interattivi messi a disposizione dai docenti.</i></li> </ul>	8,88



• <i>Rapporto tra semplicità e qualità della grafica del portale.</i>	9,02
---	------

**Tabella 10.** I criteri utili a definire il grado di usabilità del portale e le valutazioni ottenute.

**Fonte:** elaborazione propria.

#### 2.4.2.2. Adeguatezza delle informazioni e capacità di soddisfare le esigenze dei docenti

Vengono proposti infine i dati raccolti in merito ad alcune domande poste ai corsisti in relazione all'adeguatezza delle informazioni proposte sul portale e, più in generale, alla capacità di soddisfare le esigenze degli utenti.

<i>In generale, trovi che i contenuti e le informazioni pubblicati sul sito web "Spagnolo in gioco" siano utili e interessanti?</i>	%
Sempre.	49,19
Spesso.	55,81
Qualche volta.	/
Mai.	/

<i>In generale, trovi che i contenuti e le informazioni pubblicati sul sito web "Spagnolo in gioco" siano aggiornati?</i>	%
Sempre.	44,19
Spesso.	53,49
Qualche volta.	2,33
Mai.	/

<i>Pensi di integrare nel tuo lavoro delle proposte didattiche o dei materiali messi attualmente a disposizione sul sito web "Spagnolo in gioco"?</i>	%
Sì, senz'altro.	90,70
Non so.	9,30
No, non credo.	/

<b><i>Pensi di integrare nel tuo lavoro delle app o degli strumenti digitali catalogati sul sito web “Spagnolo in gioco”?</i></b>	<b>%</b>
Sì, senz’altro.	79,07
Sì, anche se la mia scuola non è particolarmente attrezzata tecnologicamente.	20,93
Non so.	/
No, non trovo interessanti le app e gli strumenti digitali proposti.	/
No, non amo particolarmente la tecnologia.	/

<b><i>Pensi di iscriverti al gruppo Facebook “Spagnolo in gioco” per restare aggiornato/a e mantenere vivo il confronto con i colleghi dopo aver svolto il corso?</i></b>	<b>%</b>
Sono già iscritto/-a.	65,12%
Sì.	18,60
Non so.	13,95
No.	2,33

**Tabella 11.** I dati raccolti in merito all’adeguatezza delle informazioni proposte sul portale *Spagnolo in gioco* e alla loro capacità di soddisfare le esigenze dei docenti.

**Fonte:** elaborazione propria.

Nel capitolo successivo, dunque, verrà proposta una discussione dei risultati dell’indagine sperimentale finalizzata a rispondere a ciascuna delle domande di ricerca prefissate (Capitolo 5, paragrafo [1.1.](#)).

## **Capitolo 7.**

### **Discussione dei risultati della sperimentazione con le risposte alle domande di ricerca**

In questo capitolo viene proposta una discussione dei risultati dell'indagine sperimentale per mezzo delle risposte alle domande di ricerca. Queste si focalizzeranno, tra gli altri aspetti, sul tipo di partecipazione e gradimento generati dal corso online; sull'efficacia del corso online in merito sia alla socializzazione delle conoscenze previe, sia alla condivisione spontanea in una logica comunitaria di proposte didattiche e artefatti che si prestino al riuso; sul tipo di conoscenze e abilità che vengono sviluppate dai partecipanti al percorso formativo e sulle motivazioni che spingono i docenti a consultare il portale tematico.

## **1. Che tipo di partecipazione e gradimento genera il corso online?**

Per rispondere a questa domanda di ricerca, osserveremo alcune opinioni dei docenti desunte dalle risposte raccolte con un questionario di fine corso integrato all'ambiente *Moodle*. La riflessione che segue fa riferimento a un campione di 53 docenti che hanno preso parte alla prima erogazione del corso - un beta test che ha avuto luogo nei mesi di marzo e aprile 2021 - e a una seconda edizione che si è tenuta nei mesi di settembre e ottobre 2021.

### **1.1. Usabilità del sistema**

Secondo i docenti che hanno completato il corso, il sistema si contraddistingue per un'usabilità molto buona. La consultazione dei contenuti (testi, video, infografica...) è stata semplice ed efficace per il 73,58% dei corsisti; la modalità di navigazione viene definita abbastanza intuitiva dal 50,94% dei corsisti e molto intuitiva dal 43,40%.

### **1.2. Usabilità del corso**

Anche l'usabilità del corso ha riscontrato un forte gradimento. La strutturazione dei contenuti per aree tematiche ne favorisce notevolmente lo studio secondo il 77,36% dei corsisti, così come l'assenza di vincoli temporali (75,47%). Secondo il 71,70% dei docenti partecipanti, poi, lo sblocco progressivo dei contenuti a mano a mano che si procede nello svolgimento delle *activity* è un meccanismo che incoraggia la partecipazione e la prosecuzione del percorso di studio.

### **1.3. Autovalutazione e consolidamento degli apprendimenti**

In merito all'autovalutazione e al consolidamento degli apprendimenti, il 62,26% dei corsisti pensa che la possibilità di esprimere un parere sulle risposte date dai colleghi nei forum domanda/risposta sia un meccanismo molto efficace per stimolarne la lettura e quindi dare o ricevere un feedback (Figura 27). Secondo il 71,70% dei corsisti, il workshop di piattaforma previsto nel terzo e ultimo modulo del corso è molto utile per il raggiungimento degli obiettivi

formativi. Infine, la revisione tra pari finalizzata ad avere un riscontro concreto sull'elaborazione della propria proposta didattica è una prassi considerata molto efficace dal 77,36% dei corsisti.

Ovviamente, un'attività del genere è stata possibile in presenza: a distanza avrebbe perso la componente del divertimento che nasce solo grazie all'attività svolta in gruppo. Proprio per questo credo che le tecnologie digitali possano sopperire a mancanze e andare incontro a nuove esigenze: non potevamo immaginarci la sfida del Covid eppure ci siamo trovati in mezzo a una novità da gestire dall'oggi al domani. Ritengo che l'uso di programmi specifici o di piattaforme o App ad hoc possa supportare la didattica introducendo un elemento di coinvolgimento nell'apprendimento a distanza da mantenere anche con il ritorno alla normalità. Penso ad esempio all'apprendimento del lessico: superato ormai il metodo di lettura e apprendimento di liste di vocaboli, le tecnologie ci aiutano sicuramente a creare materiali, immagini, video fruibili in aula o a distanza per poter apprendere in modo più creativo ed immediato, aiutando anche chi, con una didattica tradizionale avrebbe incontrato ostacoli e fatiche, come gli studenti con DSA.

Grazie!

Media dei pareri: ottimo (19)  ?

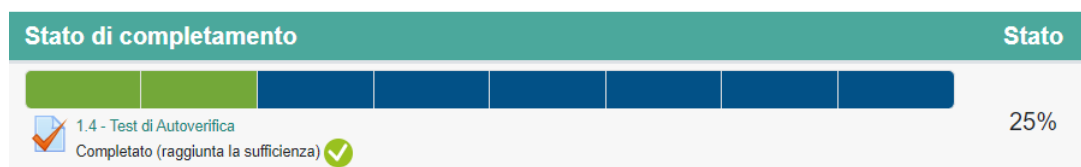
[PERMALINK](#) [VISUALIZZA INTERVENTO GENITORE](#) [MODIFICA](#) [SPOSTA ALTROVE](#) [ELIMINA](#) [RISPONDI](#)

**Figura 27:** In basso a sinistra, è visibile la finestra che permette a ciascun corsista di esprimere un parere sulle risposte date dagli altri corsisti nei vari forum del corso.

**Fonte:** elaborazione propria.

#### 1.4. Supporto alla partecipazione

Tra le scelte tecnico-gestionali messe in atto per supportare la partecipazione al corso, l'82,2% dei corsisti considera che la barra dello stato di completamento delle attività sia molto di aiuto per tenere sotto controllo il proprio livello di progressione nelle attività corsuali (Figura 28). Al riguardo, inoltre, il 79,25% dei docenti pensa che l'azione di tutoraggio sia stata molto efficace.



**Figura 28:** la barra che indica lo stato di completamento delle attività di ciascun corsista.

**Fonte:** elaborazione propria.

## 1.5. Criticità emerse

Dalle risposte date ai quesiti aperti previsti nel questionario finale è possibile mettere in evidenza alcune criticità emerse in relazione al percorso formativo. Si segnalano, in particolare, le difficoltà create dalle conseguenze della pandemia in merito alla gestione parallela della cosiddetta “didattica a distanza” e la mancanza di input per stimolare una più dinamica partecipazione nei forum dedicati a ciascun modulo.

A proposito della peer review prevista nel workshop di piattaforma (Modulo 3), è interessante leggere il commento di un partecipante circa l’esigenza di sviluppare maggiormente il confronto tra pari sugli elaborati:

“Ritengo possa essere utile dare la possibilità di discutere brevemente delle peer-review effettuate sugli elaborati degli altri corsisti, nelle quali a volte i colleghi formulano vere e proprie domande sul lavoro che stanno analizzando. Trovo per questo che sarebbe formativo e puntuale dare uno spazio - che può essere come quello del forum - per scambiare brevi messaggi di chiarimento e/o approfondimento in merito.”

Questa stessa esigenza di dialogo critico emerge anche dalla seguente osservazione:

“Mi è piaciuta molto la parte della correzione tra pari, è un momento di riflessione utilissimo. L'unica pecca di queste piattaforme tipo *Moodle* è che purtroppo diventano un po' rigide per quanto riguarda l'interazione tra i partecipanti, dato che sui forum le riflessioni sono spesso lunghe e non invitano al dibattito con gli altri. Suggestirei di avere parallelamente un gruppo più "social" su Facebook o altri siti per conoscerci in modo più informale e "avvicinarci" ai compagni di corso condividendo idee e spunti...”

In merito al bisogno di confronto reciproco, un altro corsista ha poi suggerito la progettazione di incontri periodici online per rendere maggiormente efficace il corso:

“Un apporto utile potrebbero essere delle videolezioni o degli incontri online sul tema organizzati durante il corso.”

### **1.6. Ulteriori esigenze formative emerse**

Tra le esigenze formative emerse, va senz'altro segnalato un diffuso interesse per l'approfondimento relativo all'utilizzo di determinati strumenti digitali. Si leggano, al riguardo, le opinioni di alcuni docenti:

“Mi piacerebbe seguire altri corsi di questo tipo, magari approfondendo ancora di più le mille risorse di *Genial.ly* o applicativi simili.”

“[Mi piacerebbe partecipare a] un corso specifico sull'utilizzo di un solo strumento didattico, per esempio un corso sull'uso di *Genial.ly*”.

“Sarebbe utile sperimentare strumenti utilizzabili in questo tipo di didattica.”

Inoltre, è emersa la volontà di continuare a collaborare in ottica comunitaria con gli altri corsisti, anche alla creazione di giochi più elaborati. Si leggano, in proposito, i seguenti commenti:

“Il corso è stato molto esaustivo, mi piacerebbe continuare a collaborare con la comunità di professionisti per creare altri materiali.”

“...Magari creare proprio dei giochi più elaborati tra pari, ad esempio, docenti di lingua.”

### **1.7. Le ragioni del precoce abbandono del corso online**

Quali sono state le ragioni del precoce abbandono del corso online *Spagnolo in gioco*? Per rispondere a questa domanda è stato realizzato un sondaggio con Form di Google, al quale

hanno risposto anonimamente 32 docenti che non hanno concluso la seconda edizione del corso online. I dati raccolti permettono di notare come, secondo il 78% dei rispondenti all'indagine, il sopraggiungere di impegni professionali sia da annoverarsi tra le principali cause di abbandono. In particolare, dalle ragioni che hanno portato al mancato completamento del corso è possibile escludere sia la mancanza di interesse nei confronti dei temi trattati, sia la mancanza di gradimento dei confronti delle modalità di studio e apprendimento proposte. Ciò è rimarcato dal fatto che il 93% dei corsisti che hanno completato il sondaggio prenderebbe in considerazione la possibilità di partecipare ad una prossima edizione dello stesso corso.



## **2. In termini di *content management*, quanto risulta efficace il corso online nella raccolta di contenuti utili ad arricchire la parte documentativa della comunità?**

### **2.1. I forum “A proposito del Modulo...”**

All'interno dei forum “A proposito del Modulo...”, posti in coda a ciascuno dei tre moduli formativi di cui si compone il corso, sono pervenute alcune richieste di approfondimento che hanno animato in modo differente le discussioni e gli scambi tra i corsisti. I confronti più vivaci possono ricondursi a due filoni tematici principali:

- In merito alle ricadute positive dell'implementazione di metodologie didattiche ispirate al gioco, sono stati richiesti ulteriori spunti di approfondimento teorico, ma va specificato come i contributi più interessanti siano arrivati direttamente dalla condivisione delle esperienze dei corsisti riguardanti tematiche quali la gestione del gruppo classe; la creazione oculata dei sottogruppi; l'allestimento di esperienze di apprendimento capaci di abbattere il filtro affettivo (Krashen, 1985); le meccaniche di gioco come motore del coinvolgimento e della partecipazione attiva (Werbach e Hunter, 2012); il rapporto tra inclusione educativa e la delicata gestione di una meccanica di gioco come la competizione; l'implementazione di attività ludiche in contesti scolastici poco avvezzi alla sperimentazione di nuove pratiche educative.
- In merito alle tecnologie digitali, le richieste di approfondimento hanno avuto come oggetto sia app o strumenti digitali utilizzabili senza account dagli studenti minorenni per ovviare alla raccolta delle autorizzazioni delle famiglie, sia app o strumenti digitali utili al raggiungimento di un particolare obiettivo didattico-educativo. I riferimenti sorti all'interno del dibattito tra i corsisti e ancora non presenti nel portale *Spagnolo in gioco* sono successivamente stati inseriti nella sezione “App e strumenti”<sup>198</sup> del portale.

---

<sup>198</sup> Spagnolo in gioco. App e strumenti. <https://www.spagnoloingioco.it/app-e-strumenti>

Si veda, ad esempio, il commento di Claudia Sangoi:

“*Quizzler*<sup>199</sup> (prevalentemente per imparare e ripassare il lessico) non richiede la registrazione degli studenti. Anche *Educaplay*<sup>200</sup> permette di creare attività da condividere con gli studenti attraverso un link fornendo loro dei codici con i quali entrano ed eseguono, quindi senza dover inserire alcuna mail.”

Oppure l'intervento di chi scrive che, in qualità di tutor didattico, ha fornito supporto ai corsisti durante la partecipazione al corso online:

“Per quanto riguarda le app utilizzabili direttamente dai ragazzi da browser, senza perciò la necessità di fare alcun account, mi vengono in mente:

- *Crossword Labs*<sup>201</sup>, un generatore di “crucigramas” interattivi o stampabili. Mi pare utile per lavorare su qualsiasi area lessicale. Volendo, per i livelli più altri, si può richiedere agli studenti di creare delle definizioni modificando quelle presenti su un dizionario monolingue disponibile online, in modo da incentivare l'uso anche di questo strumento.

- *My free bingo cards*<sup>202</sup>, un generatore di carte per giocare a bingo. Può essere usato per lavorare su diverse tipologie di contenuti (es. fonetica/sillabazione; campi lessicali specifici; coniugazioni verbali...) [...]. Non sottovaluterei poi alcuni generatori di carte personalizzabili presenti nei materiali del Modulo 2. La fantasia degli studenti nel creare un proprio gioco potrebbe stupirci [...].”

## 2.2. I forum destinati alle e-tivity

Un altro potenziale bacino di raccolta di informazioni relative alle metodologie didattiche di tipo ludico, o alle risorse - non solo digitali - per implementarle, sono stati i forum destinati

---

<sup>199</sup> Quizzler. <https://quizzler.co/>

<sup>200</sup> Educaplay. <https://www.educaplay.com/>

<sup>201</sup> Crossword Labs. <https://crosswordlabs.com/>

<sup>202</sup> My Free Bingo Cards. <https://myfreebingocards.com/bingo-card-generator>

alle *e-tivity* dei moduli formativi 1 e 2, rispettivamente intitolati “Riflessione personale sugli approcci metodologici di tipo ludico” e “Prime idee applicative per progettare un’attività didattica”.

Nel primo caso, vista la consegna proposta ai corsisti<sup>203</sup>, più che veri e propri contenuti informativi o strumentali utili ad arricchire il materiale documentativo della comunità professionale, sono emersi esempi di esperienze pregresse relazionate con l’implementazione di approcci metodologici ispirati al gioco o, appunto, prime idee applicative, anche in forma molto embrionale, da sviluppare ulteriormente in vista della realizzazione dell’elaborato finale.

Si legga, ad esempio, il contributo di Jessica Palmiotto, nel quale la docente descrive come ha trasformato un esercizio finalizzato alla memorizzazione degli avverbi di luogo per mezzo di una meccanica di gioco che, più che a una competizione tra studenti, ha generato una sfida con l’obiettivo didattico proposto:

“Penso ad esempio all'attività che ho proposto in merito agli "ubicadores": dopo aver semplicemente letto con loro rapidamente i termini dal libro, ho fatto chiudere il manuale e ho chiesto agli studenti di mettersi tutti in piedi dietro al proprio banco: all'ordine vocale della docente dovevano rispondere con un movimento del corpo. Quindi a un "detrás" tutti si posizionavano dietro al banco, a un "a la izquierda" tutti a sinistra e così via. Chi sbaglia si siede, riprendendo vagamente il "sacco pieno/sacco vuoto" già noto alla quasi totalità degli studenti.

---

<sup>203</sup> Si riporta di seguito la consegna dell’*e-tivity* relativa al Modulo 1 (Riflessione personale su gamification e metodologie affini): l’attività consiste in una riflessione personale sull’utilizzo delle metodologie oggetto di studio nel corso e, più in generale, sull’impiego nel proprio percorso professionale di attività basate su meccanismi di tipo ludico.

Per guidare la tua riflessione, puoi fare riferimento alle seguenti domande-guida (minimo 4/5 righe per domanda):

- Che elementi positivi intravedi nell'uso della *gamification* e nelle metodologie ad essa affini?
- Quali sono invece gli aspetti potenzialmente negativi o limitanti che pensi sia opportuno considerare?
- Pensi di aver già innescato dinamiche, meccaniche e componenti di gioco nella tua esperienza di docente? In che modo?
- Quali pensi possano essere i contributi delle tecnologie digitali al riguardo?

Dopo che avrai postato il tuo contributo e attesi i fatidici 30 minuti per la sua pubblicazione, potrai visionare le riflessioni dei tuoi colleghi. Ti chiediamo di formulare un tuo parere (vedi rettangolo "Ritieni il contributo...") su almeno 5 delle ultime che troverai sul forum. Il parere è anonimo.

Grazie per quanto vorrai condividere con noi!

Ebbene, dopo un quarto d'ora avevano imparato a riconoscere tutti i termini dell'unità e... si erano anche divertiti parecchio!”

Irene Tagliati, per proporre un altro esempio, ha fatto menzione dei dadi iconografici per creare storie, anche in versione digitale:

“Nella mia esperienza docente ho già innescato meccanismi di gioco, sia in presenza che in DAD. Per esempio, in presenza usando dei dadi acquistati da *Tiger* per lavorare sull'espressione scritta partendo dalle figure che per caso apparivano (stessa cosa online utilizzando l'applicazione *Story Dice*<sup>204</sup>). Altri giochi possono essere *La piel del otro, la gincana...* come suggerito in questo articolo<sup>205</sup>.”

### 2.3. Il forum “La comunità dei corsisti”

Anche in questo forum si è sviluppato un vivace dibattito attorno a varie questioni che riguardano l'implementazione di approcci metodologici di tipo ludico. Come anticipato sopra, al suo interno sono stati lanciati alcuni messaggi per stimolare il confronto tra i corsisti e per favorire la condivisione di artefatti anche in forma molto embrionale, con lo scopo di spingere i docenti a mettersi alla prova, oltre che nella progettazione di brevi attività, nell'utilizzo di alcuni strumenti digitali.

Antonino Giannopolo, ad esempio, ha utilizzato *Wheel of names*<sup>206</sup>, un generatore di ruote della fortuna, gratuito e accessibile da browser senza alcuna registrazione, per creare una ruota personalizzata capace di agevolare lo studio dei numeri cardinali<sup>207</sup> (Figura 29).

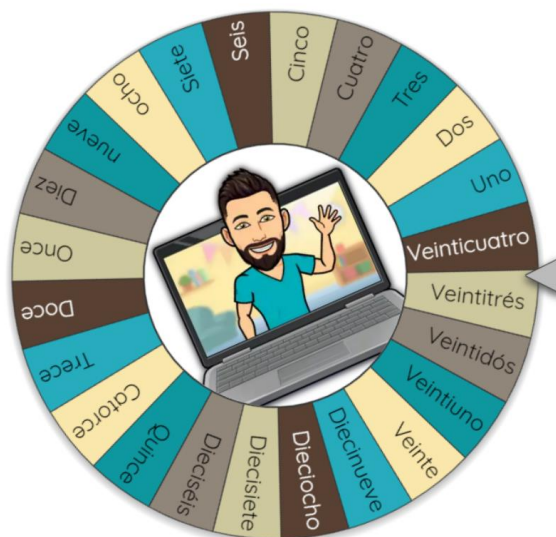
---

<sup>204</sup> Story Dice. <https://davebirss.com/storydice/index.html>

<sup>205</sup> Landone, E. (2004). El aprendizaje cooperativo del ELE: Propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas. In *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, n. 0. [https://www.researchgate.net/publication/28068430\\_El\\_aprendizaje\\_cooperativo\\_del\\_ELE\\_Propuestas\\_para\\_integrar\\_las\\_funciones\\_de\\_la\\_lengua\\_y\\_las\\_destrezas\\_colaborativas](https://www.researchgate.net/publication/28068430_El_aprendizaje_cooperativo_del_ELE_Propuestas_para_integrar_las_funciones_de_la_lengua_y_las_destrezas_colaborativas)

<sup>206</sup> Wheel of names. <https://wheelofnames.com/>

<sup>207</sup> Giannopolo, A. (2021). Wheel of names. <https://wheelofnames.com/es/yak-qjk>



**Figura 29.** La ruota della fortuna interattiva creata da Antonino Giannopolo con *Wheel of names*, con lo scopo di facilitare lo studio dei numeri cardinali. **Fonte:** Giannopolo (2021).

Sempre su input del tutor didattico, in relazione questa volta all'uso di *Random Picture*<sup>208</sup>, un generatore di immagini casuali, Giorgia Piras ha condiviso una sua proposta d'uso finalizzata a stimolare la partecipazione di tutti gli studenti:

“In una lezione di lingua spagnola con alunni di [livello] B1, si potrebbe usare *Random Picture* per rinforzare la competenza comunicativa orale, con focus sull'uso dei connettori del discorso ma non solo sul testo descrittivo, perché l'immagine vuole essere solo uno spunto dal quale partire. Con tre foto generate casualmente tra tutte le categorie ammesse dal programma (spuntare *ALL* e *true randomness*), gli alunni devono costruire una storia. Si tiene necessariamente l'ordine proposto dal generatore. Si divide la classe in tre macrogruppi che competono con altrettante selezioni di immagini. In 30 minuti il gruppo deve elaborare e scrivere la storia, nella mezz'ora successiva si espongono gli elaborati. Per tenere la motivazione alta si introduce una competizione e una valutazione tra pari sulla base di criteri condivisi dall'intero gruppo classe, attraverso una griglia di valutazione dell'esposizione orale, del corretto uso dei connettori e della

<sup>208</sup> Random Picture. <https://randomwordgenerator.com/picture.php>

originalità della storia. In ogni gruppo si assegnano ruoli ai singoli alunni: segretario (trascrive l'elaborato), oratori (tanti quante sono le immagini generate), valutatore (colui che compila la griglia previo confronto con il gruppo). Durata dell'attività di almeno 60 minuti.”

In conclusione, ci sembra di poter affermare che, in termini *content management*, i vari forum del corso, pur raccogliendo spunti di vario tipo che permettono la socializzazione di aspetti conoscitivi che resterebbero altrimenti inespressi (Polanyi, 2018), non hanno svolto un ruolo determinante. Un apporto sicuramente più significativo alla raccolta di contenuti utili ad arricchire la parte documentativa della comunità professionale è venuto senz'altro dalla condivisione spontanea degli elaborati finali. Vale a dire quelle proposte didattiche complete di materiali che, per adeguatezza e completezza progettuali, si prestano al riuso da parte di altri colleghi e quindi alla pubblicazione sul portale comunitario. Scenderemo più nel dettaglio nella risposta fornita alla seguente domanda di ricerca.

### **3. In che misura il corso online contribuisce alla condivisione spontanea in una logica comunitaria di proposte didattiche e artefatti che si prestino al riuso?**

Da un punto di vista quantitativo, i corsisti che hanno spontaneamente deciso di condividere il loro lavoro con la comunità professionale sono stati in tutto 9. Ciò significa che su un totale di 53 elaborati consegnati come attività finale del corso online, il 17% di questi è stato successivamente pubblicato sul portale *Spagnolo in gioco*<sup>209</sup> affinché altri docenti potessero servirsene.

Va notato infatti come molti docenti abbiano sì consegnato correttamente il proprio elaborato finale, ma che questo, pur completo in tutte le sue parti, non prevedesse dei rimandi a materiali creati *ad hoc* utili per il riuso, ma solo dei riferimenti in linea teorica.

Da un punto di vista qualitativo, può essere interessante notare alcune delle principali caratteristiche di questi elaborati, già descritti nel dettaglio sopra (2.3.2).

#### **3.1. Livello linguistico-comunicativo**

La maggior parte di queste proposte didattiche concorre a sviluppare negli studenti un livello linguistico-comunicativo A1-A2. Ciò potrebbe dipendere da vari fattori. Innanzitutto, quello relativo al fatto che, tra scuola secondaria di primo e secondo grado, gli studenti che ambiscono al raggiungimento di tale livello di competenza costituiscano la platea scolastica più ampia. Si pensi, ad esempio, al fatto che i traguardi per lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative siano orientativamente riconducibili, per la scuola secondaria di primo grado, al livello A1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (MIUR, 2012) e, per il biennio della scuola secondaria di secondo grado, al livello A2 (MIUR, 2010c).

In secondo luogo, è possibile ipotizzare come i docenti di lingua straniera - generalmente non madrelingua - si sentano più a proprio agio nella realizzazione di artefatti che prevedano un livello di complessità linguistica tale che permetta un completo dominio da parte loro.

Inoltre, tale caratteristica, comune alla gran parte delle proposte didattiche condivise, potrebbe indurre a considerare il fatto che i docenti siano portati in modo piuttosto naturale a impiegare metodologie ispirate al gioco principalmente con studenti di età inferiore, dotati

---

<sup>209</sup> Spagnolo in gioco. <https://www.spagnoloingioco.it/>

pertanto di minori competenze linguistico-comunicative. E che quindi la predominanza di questi livelli di competenza negli elaborati prodotti dai docenti sia tacitamente indotta, quando non da un pregiudizio, dalla concreta difficoltà di progettare attività motivanti che si ispirino al gioco destinate a studenti più grandi.

### **3.2. Il ruolo delle tecnologie digitali**

La gran parte di queste proposte didattiche considerate utili al riuso da parte di altri colleghi è corredata da materiali digitali autoprodotti. I docenti hanno pertanto deciso di sfruttare le potenzialità di alcune applicazioni, che per loro stessa natura agevolano l'implementazione di dinamiche e meccaniche di gioco (*Wordwall*<sup>210</sup>, *Genial.ly*<sup>211</sup>, *Flippity*<sup>212</sup>, *Kahoot!*<sup>213</sup>, *Crossword Labs*<sup>214</sup>, *Avachara*<sup>215</sup>). Tuttavia, i docenti si avvalgono anche di alcuni applicativi o strumenti digitali specifici per realizzare materiali didattici che permettano, ad esempio, il recupero delle conoscenze studiate (è il caso di Elisa Cairati, che propone un'infografica originale realizzata con *Canva*<sup>216</sup>) o una riflessione conclusiva di tipo formativo (è il caso invece di Sonia Bellezza Odon, che propone una scheda di autovalutazione da consegnare agli studenti realizzata con *Word*).

### **3.3. Dinamiche di lavoro collaborativo**

Per quanto riguarda le dinamiche di lavoro proposte agli studenti, è possibile notare come le proposte didattiche realizzate dai corsisti e condivise sul portale *Spagnolo in gioco* siano generalmente caratterizzate da sessioni di lavoro collaborativo. Chiara Giuliani, per esempio, prevede una sfida a gruppi in cui gli studenti possano esercitarsi nel riconoscimento dei nomi degli alimenti e nella loro pronuncia. Chiara Sardo propone prima una sessione di lavoro in coppia e poi una competizione tra coppie, entrambe finalizzate ad esercitare il riconoscimento e il riutilizzo dei termini relativi al campo semantico del vestiario. Sofia Mangano, invece, per

---

<sup>210</sup> Wordwall. <https://wordwall.net/it>

<sup>211</sup> Genial.ly. <https://genial.ly/>

<sup>212</sup> Flippity. <https://www.flippity.net/>

<sup>213</sup> Kahoot!. <https://kahoot.it/>

<sup>214</sup> Crossword Labs. <https://crosswordlabs.com/>

<sup>215</sup> Avachara. <https://avachara.com/avatar/>

<sup>216</sup> Canva. [https://www.canva.com/it\\_it/](https://www.canva.com/it_it/)



far sì che i propri studenti siano in grado di descrivere la propria casa, propone prima un telequiz per realizzare una sfida a gruppi, poi un lavoro più specifico da svolgersi a coppie. La caccia all'errore proposta da Elisa Cairati vuole invece stimolare l'autocorrezione degli studenti attraverso la mutua osservazione delle esposizioni orali dei compagni, anche in questo caso organizzati in gruppo. Pasquale Cosimo Scarciglia divide invece la classe in due squadre, tra le quali si innescheranno via via dei duelli tra due componenti di ciascuna squadra, per esercitare l'uso corretto delle forme del *pretérito perfecto* e del *pretérito indefinido*. Anche Sonia Bellezza Oddon propone di dividere gli studenti in gruppi, i quali dovranno risolvere un *escape game* con lo scopo di rivedere il lessico relativo al campo semantico dell'ecologia, che verrà successivamente utilizzato dagli stessi gruppi per stendere un decalogo attraverso il quale proporre suggerimenti di sensibilizzazione al rispetto ambientale. Manuela Pulcini, partendo da un input narrativo, propone di dividere la classe in gruppi all'interno dei quali occorrerà ricostruire l'identità del proprietario della valigia misteriosa ritrovata fortuitamente nei pressi dell'aula. Roberta De Vita, dopo due diverse sessioni di lavoro in coppia, suggerisce l'utilizzo di un gioco dell'oca virtuale in cui gli studenti, divisi in gruppi di tre, decreteranno la correttezza e la pertinenza delle risposte fornite consentendo così un'autoregolazione del processo di insegnamento/apprendimento. Águeda Pérez, infine, adotta un impianto simile, in cui le risposte necessarie ad avanzare sul tabellone interattivo vengono prima discusse nei gruppi.

In ultima analisi, quindi, potremmo osservare come le meccaniche di gioco scelte per implementare percorsi con un obiettivo glottodidattico favoriscano in maniera molto naturale dinamiche di lavoro collaborativo. È possibile quindi affermare che, in questo senso, gli approcci ludici possono operare come meta-metodologie, capaci cioè di trovare spazio nell'ambito di diverse prospettive pedagogiche.

#### **4. Con riferimento agli obiettivi previsti dal corso, che tipo di conoscenze e quali abilità vengono sviluppate dai partecipanti?**

Il corso online *Spagnolo in gioco* è stato progettato e implementato per i docenti di spagnolo delle scuole secondarie di primo e secondo grado, principalmente per verificare in che misura la partecipazione a un'esperienza di e-learning potesse contribuire a stimolare la vitalità di una comunità di pratica professionale. Tuttavia, è indubbio che l'esperienza formativa sia servita anche per avvicinare i corsisti a nuove conoscenze metodologiche e a far sviluppare loro nuove abilità di progettazione.

##### **4.1. Una prospettiva metodologica**

Da una prospettiva metodologica, è interessante notare il dibattito critico attorno alle metodologie innovative oggetto del corso che si è sviluppato nell'ambito dell'*e-tivity* prevista nel primo modulo. I corsisti riconoscono le potenzialità della *gamification* e degli altri approcci ad essa correlati, ma ne identificano anche i possibili aspetti negativi.

In merito alle difficoltà di progettazione e organizzazione che ricadono sul docente, Filomena De Sio scrive:

“Tra gli aspetti potenzialmente negativi ci sono quello progettuale e quello organizzativo poiché, in alcuni casi, attività di questo tipo possono richiedere un certo sforzo e tempo di preparazione. A ciò si aggiunge la situazione contingente che stiamo vivendo, che non rende facile la realizzazione di attività che prevedono contatto tra gli alunni e scambio di materiali.”

Roberta De Vita fa invece notare i rischi per realizzare l'inclusione educativa e la necessità di abilitare negli studenti le capacità basilari di utilizzo degli strumenti digitali che si intendono proporre come mediatori didattici:

“...gli studenti più chiusi, quelli meno inclini a ‘mettersi in gioco’ potrebbero trovare più difficoltà, oppure quelli più deboli potrebbero sentirsi meno capaci. Attenzione anche alla competizione che nasce in aula, che da elemento positivo e motivante potrebbe trasformarsi in motivo di scontro. Inoltre, non bisogna dare per scontato che i nostri studenti, per definizione ‘nativi digitali’, siano capaci pienamente di utilizzare gli strumenti proposti. È fondamentale accertarsi che tutti conoscano e imparino il loro funzionamento: ne va della riuscita dell'attività e dell'apprendimento in generale.”

Al riguardo, Irene Tagliati ricorda la difficoltà di calibrare scelte progettuali coerenti con il proprio contesto e allo stesso tempo capaci di generare motivazione e coinvolgimento:

“Gli aspetti negativi o limitanti possono essere a mio avviso la personalizzazione del gioco, ovvero avere un gioco adatto al livello, alle conoscenze e capacità degli alunni sempre a disposizione. Senz'altro poi i diversi stili di apprendimento e di carattere dei ragazzi sono da tenere in conto, per evitare che qualcuno si possa emarginare durante un gioco. Anche la presenza di ragazzi con disabilità [deve essere considerata] per evitare di escludere qualcuno proprio per la tipologia di gioco proposto (per esempio: giochi come il mimo, giochi nei quali bisogna camminare e/o muoversi).”

Simone Quaresima fa invece riferimento alla situazione pandemica che, con tutto il suo portato di limitazioni, riduce il raggio d'azione del docente e limita l'implementazione di esperienze di glottodidattica ludica più tradizionali:

“Un ulteriore fattore negativo, ma è legato al momento che stiamo vivendo, sta nella difficoltà di proporre attività di gamificazione di tipo tradizionale (quelle che implicano l'uso di giochi da tavolo, carte, etc.) vista la necessità di mantenere la distanza in aula.”

Un altro aspetto potenzialmente limitante, specie quando si fa leva sulle tecnologie digitali, sono gli ostacoli contestuali che possono rendere difficoltoso l'utilizzo di tecnologie digitali (mancanza di laboratori multimediali, di strumenti o di connessione efficace). Tuttavia, in generale, i docenti concordano sul fatto che l'apporto dei potenziali benefici generati dall'implementazione di queste metodologie superi gli impedimenti causati dai potenziali limiti.

#### 4.2. Una prospettiva progettuale

Attraverso la scheda di progettazione preparata *ad hoc* e fornita ai corsisti, i docenti affinano le loro abilità nella formulazione di obiettivi didattico-educativi e contemporaneamente apprendono a coniugare gli scopi della loro azione didattica con gli elementi di gioco (Capitolo 4., paragrafo 3.2.). Giungono poi ad utilizzare - o a ipotizzare l'uso di - specifiche app o strumenti digitali capaci di agevolare il raggiungimento degli scopi prefissati in coerenza con le necessità dei propri studenti.

Attraverso apposite linee guida fornite, centrate di volta in volta sulle abilità linguistico-comunicative citate, sulla motivazione e la partecipazione attiva attesa, anche in termini di inclusione socio-educativa, la riflessione progettuale spinge poi i docenti a mettere in risalto i punti di forza o il valore aggiunto della propria proposta didattica, gli eventuali punti critici riscontrati in fase di programmazione, svolgimento o valutazione e le iniziative di risoluzione necessarie.

A titolo esemplificativo, si leggano in proposito le osservazioni di Sara Petrini, che ha realizzato un *escape game* utilizzando un Form di Google per proporre ai propri studenti un'attività di ripasso del lessico del cibo, guidando loro nella scoperta dei piatti tipici di diverse comunità autonome spagnole:

##### **Punti di forza e valore aggiunto**

###### ***Abilità linguistico-comunicative sollecitate***

- Le immagini e i video proposti fungono da supporto per il recupero del lessico studiato.
- Attraverso il gioco vengono consolidate, oltre al lessico riguardante il cibo, le informazioni su aspetti culturali precedentemente affrontati (es. piatti tipici delle diverse *Comunidades*).

**Partecipazione attiva e motivazione degli studenti**

-Il momento dedicato al ripasso può a volte risultare noioso; associarlo a un'attività di tipo ludico da svolgersi con il supporto delle TIC potrebbe essere più motivante e più coinvolgente per gli studenti.

**Inclusione socio-educativa**

-Lavorando in piccoli gruppi gli studenti sono stimolati a cooperare per raggiungere un obiettivo comune, quello di superare tutti i livelli per portare a termine l'*escape game*.

-Le tipologie di prove presentate (associazione parola/immagine, rispondere V/F, ecc.) possono essere risolte da tutti gli studenti, essendo pensate in ottica inclusiva.

-L'attività così strutturata contribuisce ad abbassare il filtro affettivo: anche gli studenti più in difficoltà potranno giocare con meno timore di sbagliare.

**Punti critici e proposte di soluzione****Partecipazione attiva e motivazione degli studenti**

-Per alcuni studenti l'attività potrebbe sembrare troppo semplice e per questa ragione potrebbe abbassarsi la motivazione.

**Inclusione socio-educativa:**

-Fare particolare attenzione nella formazione dei gruppi, per evitare che gli studenti più introversi rimangano esclusi.

-Per rendere l'attività ancora più inclusiva si potrebbe aggiungere una registrazione audio per aiutare i ragazzi (soprattutto i BES) nella lettura delle domande e delle risposte (se Google Moduli non offre questa possibilità si potrebbe utilizzare un altro applicativo per creare l'*Escape game*).

**Tabella 12.** Un estratto della scheda di progettazione di Sara Petrini.

**Fonte:** elaborazione propria.

## 5. In genere, quali sono le motivazioni che spingono i docenti a consultare il portale comunitario?

Tra le domande proposte ai corsisti volte a raccogliere i dati necessari a rispondere a questa domanda di ricerca, sono stati inseriti alcuni quesiti finalizzati a permettere una prima validazione del portale, specie in merito alla qualità della sua usabilità (Capitolo 6, paragrafo 2.4.2.1.), all'adeguatezza delle informazioni condivise e alla generale capacità di soddisfare le diverse esigenze dei docenti di lingua e civiltà spagnola che lavorano nelle scuole italiane (Capitolo 6, paragrafo 2.4.2.2.). Al riguardo, le risposte dei 43 corsisti che hanno completato il questionario obbligatorio proposto nella seconda edizione del corso online, mettono in evidenza la facilità di navigazione che caratterizza il portale (voto 9,09/10) e quella nel reperire le diverse informazioni (9,07/10); la chiarezza dei contenuti testuali (voto 9,28/10); la buona organizzazione complessiva di tutte le informazioni e i contenuti proposti (voto, 9,09/10) e, più nello specifico, quella delle proposte didattiche disposte per livelli linguistici e aree tematiche (voto 9/10), nonché quella delle app e degli strumenti digitali che permettono di implementare approcci metodologici ispirati al gioco (voto 9/10). Da un punto di vista strettamente tecnico, infine, sembrano essere piuttosto graditi sia il livello di integrazione raggiunto tra il portale e i rimandi ipertestuali ad altri siti e/o materiali didattici interattivi messi a disposizione dai docenti (voto 8,88/10), sia il rapporto tra semplicità e qualità della grafica del portale (9,02).

In merito all'adeguatezza delle informazioni e alla capacità di soddisfare le esigenze che i docenti incontrano nel loro lavoro, è possibile affermare come i contenuti e le informazioni pubblicati siano considerati utili, interessanti e aggiornati dalla gran maggioranza dei rispondenti all'indagine. Il 90,70% dei docenti, poi, dichiara che integrerà certamente nel proprio lavoro qualche proposta didattica o materiali specifici messi attualmente a disposizione sul portale *Spagnolo in gioco*<sup>217</sup> ed è del 79,09% la percentuale di quelli che intendono sicuramente servirsi delle app o degli strumenti digitali catalogati. A tal proposito, è interessante rilevare come un restante 20,93%, pur dichiarando la volontà di voler utilizzare app e strumenti per rendere più stimolante il processo di insegnamento/apprendimento, sottolinea come la propria scuola non sia particolarmente attrezzata dal punto di vista

---

<sup>217</sup> Spagnolo in gioco. <https://www.spagnoloingoco.it/>

tecnologico. Infine, pare opportuno far notare come il 65,12% dei docenti intervistati sia già iscritto al gruppo Facebook della comunità professionale<sup>218</sup> e che un ulteriore 18,60% intenda iscriversi per restare aggiornato e mantenere vivo il confronto con i colleghi anche dopo la conclusione del corso online.

Per analizzare quindi le principali motivazioni che spingono i docenti a consultare il portale *Spagnolo in gioco*, potremmo proporre la seguente classifica:

- Conoscere nuove app o strumenti digitali da integrare nel proprio lavoro (voto 9,28/10).
- Documentarsi sugli approcci metodologici ispirati al gioco (voto 9,02/10).
- Esplorare le variegiate proposte di formazione disponibili in rete sugli approcci metodologici ispirati al gioco (voto 8,91/10).
- Conoscere giochi da tavolo da usare in classe con uno scopo glottodidattico o dai quali trarre ispirazione per la progettazione delle proprie attività (voto 8,51/10).
- Usufruire gratuitamente delle proposte didattiche messe a disposizione da altri colleghi (voto 7,95/10).
- Condividere con l'intera comunità professionale una propria proposta didattica ispirata agli approcci metodologici di tipo ludico o altri riferimenti di interesse (7,21/10).

Emerge pertanto l'esigenza di documentazione sugli approcci metodologici ispirati al gioco e il relativo interesse per nuove app o strumenti digitali da integrare nella propria azione didattica, mentre l'idea di condividere con l'intera comunità professionale una propria proposta didattica o altri riferimenti di interesse coerenti con le tematiche del progetto sembra essere accompagnata da un minore slancio.

---

<sup>218</sup> Spagnolo in gioco (Gruppo Facebook). <https://www.facebook.com/groups/976712019401226>

## 6. Può una comunità di pratica essere trainata e stimolata attraverso proposte di e-learning che prevedano come attività finale la condivisione di un progetto didattico?

Veniamo dunque alla principale domanda di ricerca che ha guidato questo studio di caso. Da quanto emerge dall'analisi dei dati sopra descritta, si può affermare come la partecipazione al corso online favorisca sia l'acquisizione di nuove conoscenze metodologiche, sia quella di specifiche competenze di progettazione. L'esperienza formativa, tuttavia, pur rappresentando uno strumento aggregativo valido e uno stimolo efficace per la vitalità di una comunità di pratica professionale - il cui gruppo Facebook ha visto crescere sia il numero degli iscritti, sia quello delle interazioni al suo interno -, non predispone automaticamente il corsista alla condivisione spontanea di una proposta didattica originale o di materiali autoprodotti che possano essere riutilizzati da altri colleghi come risorse educative aperte (*Open Educational Resources, OER*), e che quindi, come sostenuto dall'UNESCO<sup>219</sup>, possano essere accessibili in modo gratuito e senza restrizioni o talvolta modificate in base a esigenze specifiche.

Come si è fatto notare precedentemente (Capitolo 6, paragrafo 2.3.2.), infatti, rispetto al numero totale dei partecipanti, il numero di proposte didattiche approdate sul portale comunitario appare contenuto. Molti lavori conclusivi, inoltre, sono stati consegnati in maniera incompleta, privi cioè dei rimandi a dei materiali autoprodotti condivisibili, oppure non sufficientemente dotati di quelle auspicabili caratteristiche di base (si pensi, ad esempio, alla correttezza linguistica o, più in generale, alle scelte estetico-formali non sempre caratterizzate da congruità e completezza) necessarie ad incentivarne il riuso e a renderne quindi possibile la pubblicazione.

La realizzazione di attività didattiche o materiali propri richiede talvolta vere e proprie abilità editoriali che necessitano spesso di tempi cospicui per esprimersi adeguatamente. A ciò si aggiunge poi la comprensibile cautela dei docenti nel rendere pubbliche le proprie creazioni (Menichetti, 2017). Crediamo comunque che la condivisione di artefatti e proposte educative

---

<sup>219</sup> Il termine *Open Educational Resources (OER)* è stato per la prima volta adottato nel 2002 nel corso del Forum Unesco sull'Impatto dell'*Open Courseware* sull'educazione superiore nei paesi in via di sviluppo. Se ne può leggere una definizione al link di seguito: <https://www.unesco.org/en/communication-information/open-solutions/open-educational-resources>.

Per un approfondimento sul tema, si veda Nascimbeni, F. (2020), *Open Education. OER, MOOC e pratiche didattiche aperte verso l'inclusione digitale educativa*. Franco Angeli. <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/575>



aumenti la visibilità del lavoro silenzioso che spesso anima le aule scolastiche e che ciò permetta di connettere tra loro esperienze diverse, anche in ottica transdisciplinare, e contribuisca ad una crescita comunitaria che possa, perché no, trarre valore anche da quelle proposte meno centrate o efficaci. Innovazione significa anche andare oltre la paura dell'errore, partendo dalla consapevolezza che esiste semmai la certezza di sbagliare.

## 7. Conclusioni e potenziali sviluppi futuri

La prospettiva di ricerca che ha portato allo sviluppo di questa sperimentazione lascia certamente intravedere un importante potenziale futuro, i cui sviluppi meriterebbero di essere sostenuti con lo scopo di rendere migliore e durevole quel contributo formativo informale che una comunità di pratica professionale di docenti può apportare ai suoi membri. La scelta di declinare la formazione metodologica e tecnologica all'interno di un ambito disciplinare specifico, quello cioè dell'insegnamento della lingua spagnola e delle sue culture, è una formula che, nell'ambito della formazione degli insegnanti, meriterebbe un'attenzione maggiore, poiché ha rappresentato una leva efficace per favorire la partecipazione dei docenti, stimolati dal confronto con colleghi della stessa materia di insegnamento.

La partecipazione e il gradimento riscontrati ci permettono di considerare l'erogazione di una nuova edizione del corso online, magari a cavallo di un periodo di pausa didattica, per favorire la partecipazione dei docenti e prevenire così l'abbandono precoce del percorso formativo.

Da un punto di vista gestionale, è auspicabile sfruttare meglio i forum di confronto relativi a ciascun modulo, prevedendo un numero maggiore di input tematici coerenti con i rispettivi contenuti didattici (metodologie, strumenti e progettazione).

È inoltre possibile affermare che, nonostante il dispendio di energie spesso necessario a sostenere la progettazione e lo sviluppo di esperienze formative di questo tipo, *Moodle* può essere un valido supporto per l'allestimento di percorsi di formazione in itinere poiché, oltre a favorire l'autoregolazione dei tempi e dei luoghi di partecipazione, rende possibile la replicabilità di esperienze formative online, capaci di costituire un valido strumento utile alla diffusione di cultura digitale in ambito scolastico.

In merito a ulteriori prospettive di analisi, sarebbe auspicabile indagare la qualità dell'efficacia delle proposte didattiche realizzate dai docenti, prevedendone una restituzione degli esiti alla comunità professionale e favorendo così una riflessione progettuale il più possibile diffusa. Parrebbe poi opportuno studiare l'impatto della comunità professionale *Spagnolo in gioco* sull'intero sistema scolastico, andando a verificare se e in che misura gli approcci ludici, quelli cioè che costituiscono l'asse metodologico portante nell'intero progetto, raccolgano un interesse tale da vedere accrescere la loro presenza nell'azione didattica dei docenti di lingua e civiltà spagnola che insegnano nelle scuole secondarie italiane. A tal riguardo, quindi, sarebbe interessante monitorare più dettagliatamente il traffico che interessa il portale

tematico, che già di dispone di un account *Google Analytics*, per dedurre informazioni utili a comprendere non solo la quantità degli accessi registrati, ma anche qualità e tipologia, per verificare, ad esempio, verso quali sezioni si dirige maggiormente l'attenzione dei docenti.

Per sostenere la vitalità della comunità professionale nel tempo e continuare a fare ricerca sul suo sviluppo, sarebbe poi necessario organizzare dei webinar specifici, magari sull'uso di determinate applicazioni o risorse digitali, così come suggerito da alcuni corsisti, anche per abilitare quelle capacità realizzative necessarie alla creazione di risorse originali adatte alla condivisione, al riguardo delle quali i docenti che hanno preso parte al corso hanno dichiarato di sentirsi meno pronti (Capitolo 6, paragrafo 1.3.). In quest'ottica, sarà interessante osservare gli sviluppi delle *Olimpiadi dello spagnolo*, un'iniziativa che è stata lanciata durante la seconda edizione del corso online e che ha visto l'iscrizione di 20 docenti interessati a impostare un lavoro collaborativo finalizzato appunto ad organizzare una competizione tra classi o tra scuole diverse.

L'analisi integrata di questi aspetti, infine, potrebbe permettere di definire gli elementi chiave sui quali realizzare e diffondere un quadro progettuale a supporto della replicabilità di questo modello di formazione continua, un *toolkit* utile ad accompagnare l'aggiornamento professionale dei docenti di altre discipline.

## Conclusioni

Il 2022 si è aperto facendo ripiombare il nostro sistema scolastico nell'emergenza. I protocolli anticontagio vorrebbero un processo di insegnamento/apprendimento ibrido che permetta di raggiungere chi è costretto a casa. Tuttavia, senza una strumentazione adeguata e senza una formazione specifica, coinvolgere contemporaneamente chi è seduto in classe e chi si trova invece nella propria cameretta diventa un esercizio impossibile, frustrante sia per i docenti che per gli studenti. La crisi educativa prodotta dalla diffusione del Covid 19, però, si pone allo stesso tempo come occasione di un profondo ripensamento del nostro sistema educativo. Questa è la sfida da cogliere.

La formazione in ingresso al ruolo e in servizio deve essere assicurata da percorsi stabili, strutturati e attenti alle esigenze delle nuove generazioni. Oggi come non mai risulta evidente quanto sia insensato salire in cattedra senza un adeguato bagaglio formativo e senza la consapevolezza che ciascun docente debba nel tempo mettere costantemente in discussione le professionalità acquisite e, in buona sostanza, continuare a ricercare nuove strade. Al centro di questa ricerca occorre mettere i giovani studenti e tutti i fenomeni di cambiamento che vedono loro protagonisti. Si pensi, solo per fare un esempio, a come le nuove tecnologie interagiscono in modo sempre più integrato con i processi di apprendimento e a come ciò non sia determinato tanto dal loro uso in classe, quanto dalle trasformazioni che coinvolgono la società tutta e modificano nel profondo le nostre abitudini.

Sono quindi i ragazzi e le ragazze, quella che l'Istat<sup>220</sup> ha definito "generazione delle reti" (Alleva e Barbieri, 2016, in Solimine e Zanchini, 2020), che possono ispirare una rinnovata azione docente. Come possiamo stimolare la loro motivazione? Come possiamo migliorare la qualità dei loro apprendimenti? Come possiamo farne degli adulti capaci di vivere pienamente il loro essere cittadini in un mondo che cambia? Sono domande, queste, a cui è certamente difficile rispondere in maniera univoca e decontestualizzata. Ciascun docente, tuttavia, dovrebbe, nella sua azione quotidiana e attraverso l'impiego di metodologie didattiche via via più adeguate al proprio contesto educativo, cercare delle ipotesi di risposta plausibili.

In conclusione, quello che in questa trattazione si è voluto mettere in risalto è la possibilità di sfruttare la rete come luogo in cui dare vita a una comunità di pratica professionale del tutto

---

<sup>220</sup> Istat. <https://www.istat.it/>

informale, in cui l'innovazione tecnologica possa rappresentare l'occasione per formarsi, progettare, sperimentare e condividere nuova conoscenza con i propri pari.

Se la professionalità del docente matura "in questo gioco dialettico tra saperi e mediazione didattica" (Pagano, 2018: 57.), all'incrocio, quindi, tra diverse discipline, qualsiasi tentativo finalizzato ad alimentarne la padronanza metodologica e a mettere in moto, in questo senso, nuovi circoli virtuosi ci pare una strada per rendere l'insegnamento sempre più motivante, sempre più efficace.

## Appendice

Nell'appendice disponibile interamente a [questo link](#), vengono raccolti e organizzati i materiali corsuali dei tre moduli formativi di cui si compone il corso online *Spagnolo in gioco* (Capitolo 5, paragrafo 2.1.):

Modulo 1	<ul style="list-style-type: none"><li>a) Guida didattica.</li><li>b) Materiali per lo studio.</li><li>c) Materiali per l'approfondimento.</li><li>d) Attività interattiva (<i>e-tivity</i>).</li></ul>
Modulo 2	<ul style="list-style-type: none"><li>a) Guida didattica.</li><li>b) Materiali per lo studio.</li><li>c) Materiali per l'approfondimento.</li><li>d) Attività interattiva (<i>e-tivity</i>).</li></ul>
Modulo 3	<ul style="list-style-type: none"><li>a) Guida didattica.</li><li>b) Scheda di progettazione di unità di apprendimento basate su approcci metodologici di tipo ludico.</li><li>c) Esempificazione. <i>Il bingo dei numeri cardinali (0-90)</i>.</li><li>d) Esempificazione. <i>Il gioco dell'oca del cibo e delle bevande</i>.</li></ul>

## Produzione scientifica

Di seguito vengono menzionate le pubblicazioni e le partecipazioni a convegni che hanno interessato il progetto di ricerca.

### Pubblicazioni

- Picano, A. (2021). *Spagnolo in gioco. Dal corso online alla comunità di pratica professionale*, in AA. VV. (a cura di), Atti del convegno “MoodleMoot Italia 2021” (pp. 25-31). Torino: AIUM. ISBN 978-88-907493-7-7. <https://cutt.ly/ZAI75iM>
- Picano, A., Iacono, S. (2021). *Esplorazione virtuale del Museo Dalí di Figueras (Spagna). Uno studio di caso sull’adattabilità di risorse di realtà virtuale nell’ambito della didattica della lingua spagnola e delle sue culture*, in AA.VV. (a cura di), Atti del convegno “Didamatica 2021 - Artificial Intelligence for Education” (pp. 278-282). Palermo: AICA. ISBN 9788898091621. <https://cutt.ly/mTIIJeI>
- Picano A. (2021). *Spagnolo in gioco. Uno studio di caso sulla costruzione di una comunità di pratica di docenti a partire da un’esperienza di e-learning*, in AA.VV. (a cura di), Atti del convegno “Didamatica 2021 - Artificial Intelligence for Education” (pp. 378-384). Palermo: AICA. ISBN 9788898091621. <https://cutt.ly/mTIIJeI>
- Picano, A. (2021). *Le pratiche didattiche dei docenti di spagnolo delle scuole secondarie italiane durante la prima fase di didattica a distanza*, in AA.VV. (a cura di), Atti delle giornate di studio “Crisi, fratture, cambiamenti. Riflessi letterari, culturali e linguistici”, organizzate dagli Assegnisti del Dipartimento di Lingue e Culture Moderne dell’Università degli Studi di Genova. Genova University Press. (In preparazione).
- Picano, A. (2021). *¿Ser o no ser docente de español? El seminario de orientación profesional de la Università degli Studi di Genova*, in AA.VV (a cura di), Actas del “13°

Congreso Internacional Latina de Comunicación Social”. Editorial Gedisa. (In corso di pubblicazione).

- Picano, A. (2021). *Nuevos desafíos para la formación continua de los docentes de ELE. El caso de Spagnolo in gioco*, in AA. VV. (a cura di), *Actas del “13° Congreso Internacional Latina de Comunicación Social”*. Editorial Gedisa. (In corso di pubblicazione).

### **Partecipazioni a convegni**

- *Spagnolo in gioco. Una comunidad de docentes de ELE interesados en el enfoque lúdico como estrategia metodológica*. Contributo in formato poster per il “32° Congreso Internacional de ASELE”, organizzato da ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español) e dall’Università di Verona (Verona, 31 agosto - 3 settembre 2022).
- *Spagnolo in gioco. Dal corso online alla comunità di pratica professionale*, contributo per “MoodleMoot Italia 2021”, convegno organizzato da AIUM (Associazione Italiana Utenti Moodle) e dall’Università degli Studi di Torino (Torino, 4 dicembre 2021).
- *Nuevos modelos colaborativos de formación continua para docentes de ELE. El caso de Spagnolo in juego*, contributo per il “13° Congreso Internacional Latina de Comunicación Social”, organizzato da CONCILUM, gruppo di ricerca dell’Universidad Complutense de Madrid (Madrid, 2 dicembre 2021).
- *Orientación a la profesión docente. El seminario de didáctica del español de la Università degli Studi di Genova*, contributo per il “13° Congreso Internacional Latina de Comunicación Social”, organizzato da CONCILUM, gruppo di ricerca dell’Universidad Complutense de Madrid (Madrid, 2 dicembre 2021).
- *La enseñanza en línea: una fotografía de la prácticas organizativas y didácticas llevadas a cabo por los docentes de español de institutos italianos durante los primeros*



*meses de emergencia educativa*, contributo per il “2° Congresso Internacional Inovação e Tecnologia no Ensino de Línguas - iTel2021” (Lisbona, 2 dicembre 2021).

- *Spagnolo in gioco. Uno studio di caso sulla costruzione di una comunità di pratica di docenti a partire da un’esperienza di e-learning*, contributo per il convegno “Didamatica 2021 - Artificial Intelligence for Education”, organizzato da AICA (Associazione Italiana per l’informatica e il calcolo automatico) e ITD-CNR a Palermo (7-8 ottobre 2021).
- *Esplorazione virtuale del Museo Dalì di Figueras (Spagna). Uno studio di caso sull’adattabilità di risorse di realtà virtuale nell’ambito della didattica della lingua spagnola e delle sue culture*, contributo presentato con Saverio Iacono (Università degli Studi di Genova) in occasione del convegno “Didamatica 2021 - Artificial Intelligence for Education”, organizzato da AICA (Associazione Italiana per l’informatica e il calcolo automatico) e ITD-CNR a Palermo (7-8 ottobre 2021).
- *Creación de una comunidad de práctica de docentes a partir de una experiencia de e-learning basada en el papel del juego en la didáctica de ELE*, contributo per il “XIV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura - SEDLL”, organizzato dall’Università “Ca’ Foscari” di Venezia presso il Campus di Treviso (21, 22 e 23 giugno 2021).
- *Le storie che si biforcano. Una proposta di game-making in lingua straniera*, contributo per il convegno “FabLearn Italy 2020”, organizzato dall’Università Politecnica delle Marche e Indire (14-18 dicembre 2020).

## Riferimenti bibliografici

- Albaladejo García, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *Marco ELE*. Volumen Junio-Diciembre 2007(5). <https://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/>
- Allee, V. (2001). Knowledge networks and communities of practice. *OD Practitioner*, 32(4), 45-61.
- Alleva, G., Barbieri, G. A. (2016). Generazioni. *Le italiane e gli italiani di oggi attraverso le statistiche*. Donzelli.
- Associazione Docenti e Dirigenti Italiani (ADI). (1999). Codice deontologico della professione docente. <http://adiscuola.it/pubblicazioni/il-codice-deontologico-della-professione-docente/>
- Balboni, P. E. (1999). *Dizionario di glottodidattica*. Edizioni Guerra - Soleil.
- Balboni, P. E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. UTET Università.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Erickson.
- Benigno, V., Caruso, G., Fante, C., Ravicchio, F., Trentin G. (2018), *Classi ibride e inclusione socio-educativa. Il progetto TRIS*. Franco Angeli.
- Bensinger, G. (21 maggio 2019). 'MissionRacer': How Amazon turned the tedium of warehouse work into a game. *The Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/technology/2019/05/21/missionracer-how-amazon-turned-tedium-warehouse-work-into-game/>
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L., Vivianet, G. (2017). *Le tecnologie educative*. Carocci editore.
- Boscolo, P. (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*. UTET.
- Bown, A. (2019). *Capitalismo & Candy Crush*. NERO.
- Brichese, A., Menegaldo, M. G. (2019). ANILS, una rete per l'italiano L2: uno studio di caso. In *SeLM - Scuola e Lingue Moderne*. N. 7 - 9 Anno LVII 2019. [http://www.anils.it/wp/wp-content/uploads/2020/04/ANILS\\_2019\\_07-09.pdf](http://www.anils.it/wp/wp-content/uploads/2020/04/ANILS_2019_07-09.pdf)

- Capozucca, R. (2019). Omicidio a Palazzo Pitti: il videogame per avvicinare i giovani alla cultura. *Il Sole 24 Ore*. <https://www.ilsole24ore.com/art/millennials-e-cultura-potenzialita-e-barriere-d-accesso-ACUAs8v>
- Celentin, P. (2019). *Le variabili dell'apprendimento linguistico. Perché non tutti imparano le lingue allo stesso modo*. QuiEdit.
- Cianfriglia, L. (2019). Il fattore decisivo sono gli insegnanti. In A. Giannelli (A cura di), *Rivoluzionare la scuola con gentilezza. Idee e proposte didattiche per vincere una delle maggiori sfide del XXI secolo*. Edizioni Angelo Guerini e Associati.
- Chini, M., Bosisio, C. (2014). *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Carocci editore.
- Chiocchariello, A., Fabbri, S., Freina, L., Trentin, G., Vaccarelli, A. (2021). *Presente Digitale: formazione dei docenti in rete su nuove competenze*. Bricks - Rivista online per promuovere l'innovazione nella scuola. N.4 (p. 141). [http://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2021/06/2021\\_04\\_17\\_Chiocchariello.pdf](http://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2021/06/2021_04_17_Chiocchariello.pdf)
- Commissione delle Comunità Europee. (2000). *Documento di lavoro dei servizi della Commissione. Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. [https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg\\_postsecondaria/memorandum.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf)
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion volume*. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)
- Council of Europe. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>
- Consiglio dell'Unione Europea. (2018). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Consiglio dell'Unione Europea. (2000). Consiglio Europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000, *Conclusioni della Presidenza*. [https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_it.htm](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm)
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Editorial Kairós.
- De Nicolò, M. (2020). *Formazione. Una questione nazionale*. Editori Laterza.

- Denning, S. (2000). *The springboard: how storytelling ignites action in knowledge-era organizations*. Butterworth-Heinemann.
- De Souza e Silva A. (2010), From Cyber to Hybrid: Mobile Technologies as Interfaces of Hybrid Spaces, *Space and Culture*, 9(3), 261-278.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining 'gamification'. In Lugmayr, A., Frassila, H., Safran, C., Hammouda, I. (eds.). *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference Envisioning Future Media Environments*. ACM.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina Editore.
- Domenici, G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Editori Laterza.
- Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Editorial UOC.
- Fantoni, L. (25 maggio 2019). Amazon sfrutta la gamification per rendere il lavoro un gioco. *La Stampa*. <https://www.lastampa.it/tecnologia/news/2019/05/25/news/amazon-sfrutta-la-gamification-per-rendere-il-lavoro-un-gioco-1.33704198>
- Floridi, L. et al. (2015). *The Onlife Manifesto, Being Human in a Hyperconnected Era*. Springer Open. <https://www.springer.com/gp/book/9783319040929>
- Floridi, L. (2018). Semantic Capital: Its Nature, Value, and Curation. *Philosophy & Technology*. Volume 31, 481-497. Springer Open. <https://doi.org/10.1007/s13347-018-0335-1>
- Freddi, G. (1990). *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*. Liviana Editrice.
- Giovannella, C., Passarelli, M., Persico, D. (2020). La didattica durante la pandemia: un'istantanea scattata dagli insegnanti a due mesi dal lockdown. In *Bricks, Rivista online per la scuola per promuovere l'innovazione nella didattica*, settembre 2020(4). [http://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2020/09/2020\\_04\\_04\\_Giovannella.pdf](http://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2020/09/2020_04_04_Giovannella.pdf)
- Giuffrida, S. (9 settembre 2021). Romania, 20 squat in 2 minuti e il bus è gratis: la battaglia del sindaco contro l'obesità. *la Repubblica*. [https://www.repubblica.it/esteri/2021/09/09/news/romania\\_20\\_squat\\_in\\_2\\_minuti\\_e\\_il\\_bus\\_e\\_gratis\\_la\\_battaglia\\_del\\_sindaco\\_contro\\_l\\_obesita\\_-317012090/](https://www.repubblica.it/esteri/2021/09/09/news/romania_20_squat_in_2_minuti_e_il_bus_e_gratis_la_battaglia_del_sindaco_contro_l_obesita_-317012090/)

- INDIRE. (2020). *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Report preliminare del 20 luglio 2020.* <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf>
- Instituto Cervantes. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras.* [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm)
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Cinton, K., Robinson, A. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo.* Guerini e Associati.
- Kafai, Y. B., Burke, Q. (2015). Constructionist Gaming: Understanding the Benefits of Making Games for Learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 313-334. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00461520.2015.1124022>
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis. Issues and Implications.* Longman.
- Kumar, R. (2019). *Research methodology: A step-by-step guide for beginners.* SAGE.
- Lacorte, M. (2019). Enseñanza comunicativa y aprendizaje del español. Conceptos básicos. In F. Jiménez Calderón e A. Rufat Sánchez. (Eds.), *Manual de formación para profesores de ELE.* SGEL.
- Landone, E. (2004). El aprendizaje cooperativo del ELE: Propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas. In *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, n. 0. [https://www.researchgate.net/publication/28068430\\_El\\_aprendizaje\\_cooperativo\\_del\\_ELE\\_Propuestas\\_para\\_integrar\\_las\\_funciones\\_de\\_la\\_lengua\\_y\\_las\\_destrezas\\_colaborativas](https://www.researchgate.net/publication/28068430_El_aprendizaje_cooperativo_del_ELE_Propuestas_para_integrar_las_funciones_de_la_lengua_y_las_destrezas_colaborativas)
- Landone, E. (2018). *Utopia didattica: l'apprendimento della lingua straniera oltre l'aula.* Mimesis edizioni.
- Laurillard, D. (2014). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie.* Franco Angeli.
- Lombardi, I. (2013). *Game [not] over. I videogiochi come strumento per la glottodidattica ludica.* Guerra Edizioni - Strumenti dell'AltLA.
- Lombardi, I. (2019). *Motivazione, gioco, lingua. Elementi ludici tra glottodidattica e psicolinguistica.* AltLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata.

<http://www.aitla.it/archivio/10-primopiano/616-studi-aitla-10-motivazione-gioco-lingua-a-cura-di-ivan-lombardi>

- Mecarozzi, P. (7 dicembre 2019). Anche la Bestia di Salvini ha problemi seri con i dati degli utenti (e il Garante indaga). *Linkiesta*. <https://www.linkiesta.it/2019/12/vinci-salvini-dati-facebook-casaleggio-m5s-lega/>
- Maestri, A., Sassoon, J., Polsinelli, P. (2018). *Giochi da prendere sul serio. Gamification, storytelling e game design*. Franco Angeli.
- Manca, S., Ranieri, M. (2013). I Social Network nello sviluppo professionale. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 13(1), 1-9. <https://doi.org/10.13128/formare-12611>
- Menichetti, L. (2017). Tecnologie come oggetto di apprendimento. Come sviluppare competenze digitali. In G. Bonaiuti, A. Calvani, L. Menichetti, G. Vivanet (A cura di). *Le tecnologie educative*. Carocci editore.
- Messina, L., De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Carocci editore.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *El mundo estudia español*. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/el-mundo-estudia-espaol/2020.html>
- MIUR. (1990). Legge 341. (19 novembre 1990). Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n. 274 del 23 novembre 1990. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1990/11/23/090G0387/sg>
- MIUR. (1998). Decreto Ministeriale n. 153 (26 maggio 1998). [http://www.miur.it/0006Menu\\_C/0012Docume/0015Atti\\_M/1011\\_Crite\\_cf2.htm](http://www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/0015Atti_M/1011_Crite_cf2.htm)
- MIUR. (2003). Legge 53. (28 marzo 2003). Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n. 77 del 2 aprile 2003. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/04/02/003G0065/sg>
- MIUR. (2010). Decreto Ministeriale N. 249 (10 settembre 2010). Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n. 24 del 31 gennaio 2011. Supplemento ordinario n. 23. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2011/01/31/011G0014/sg>
- MIUR. (2010b). Legge 170. (2 novembre 2010). Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico. Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n. 244 del 18 ottobre 2010.

<https://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-10-18&task=dettaglio&numgu=244&redaz=010G0192&tmstp=1288002517919>

MIUR (2010c) Schema di regolamento recante «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento.» Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n. 291 del 14 dicembre 2010.

<https://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-12-14&task=dettaglio&numgu=291&redaz=010G0232&tmstp=1292405356450>

MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.*

[https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262](https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262)

MIUR. (2013). Decreto del Direttore Generale n. 53 (25 luglio 2013).

<http://1.flcgil.stgy.it/files/pdf/20130725/decreto-direttore-generale-58-del-25-luglio-2013-percorso-abilitante-speciale.pdf>

MIUR. (2015). Legge 107 del 2015. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n. 162 del 15-07-2015.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

MIUR (2015b). Piano Nazionale Scuola Digitale.

[https://www.istruzione.it/scuola\\_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf](https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf)

MIUR. (2015c). Piano Nazionale Scuola Digitale. [Report].

[https://www.istruzione.it/scuola\\_digitale/allegati/2014\\_archivio/home03\\_140601\\_Piano%20Nazionale%20Scuola%20Digitale.pdf](https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/2014_archivio/home03_140601_Piano%20Nazionale%20Scuola%20Digitale.pdf)

MIUR. (2016). Decreto Ministeriale n. 797 del 2016. Piano Nazionale di Formazione del personale docente. [https://www.istruzione.it/piano\\_docenti/](https://www.istruzione.it/piano_docenti/)

MIUR. (2016b). Direttiva n. 170 del 21.03.2016 sull'Accreditamento degli Enti di Formazione. [https://www.istruzione.it/allegati/2016/DIRETTIVA\\_170\\_2016.pdf](https://www.istruzione.it/allegati/2016/DIRETTIVA_170_2016.pdf)

- MIUR (2017). Decreto Legislativo n. 59. (12 aprile 2017). Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n. 112 del 16 maggio 2017. Supplemento ordinario n. 23.  
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00067/sg>
- MIUR. (2018). Contratto collettivo nazionale di lavoro relativo al personale del comparto istruzione e ricerca - Triennio 2016-2018. Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n. 141 del 20-06-2018 - Supplemento Ordinario n.33.  
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/06/20/18A04225/sg>
- MIUR. (2018). Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio. Documenti di lavoro. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-documenti-di-lavoro>
- MIUR. (2020). *Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza*. Nota prot. n. 388 del 17 marzo 2020.  
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+388+del+17+marzo+2020.pdf/d6acc6a2-1505-9439-a9b4-735942369994?version=1.0&t=1584474278499>
- Moè, A. (2019). *Il piacere di imparare e di insegnare. Pensieri, ambienti e persone motivanti*. Mondadori Università.
- Mora, F. (2007). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E. (2019). Selección y elaboración de materiales didácticos significativos. In F. Jiménez Calderón e A. Rufat Sánchez. (Eds.), *Manual de formación para profesores de ELE*. SGEL.
- Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E. (2019). Expresión oral in AA. VV., *The routledge Handbook of Spanish Language teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Routledge.
- Nascimbeni, F. (2020), *Open Education. OER, MOOC e pratiche didattiche aperte verso l'inclusione digitale educativa*. Franco Angeli.  
<https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/575>
- Nesti, R. (2017). *Game-Based Learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*. Edizioni ETS.
- OCSE. (2018). *Teaching and Learning International Survey - TALIS. (Country note: Italy)*.  
[https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018\\_CN\\_ITA\\_it.pdf](https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_ITA_it.pdf)



- Pagano, R. (2018). La competenza didattica come agire professionale ermeneutico/educativo. In M. Sibilio e P. Aiello (A cura di) (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di 'agentività' per una scuola inclusiva*. EdISES.
- Panciroli, C. (2019). Documentare per creare nuovi significati: i musei virtuali. In P. C. Rivoltella e P. G. Rossi (A cura di) (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Pearson.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Mondadori Università.
- Persico, D., Bailey, C., Buijtenweg, T., Dagnino, F., Earp, J., Haggis, M., Manganello, F., Passarelli, M., Perrotta, C., Pozzi, F. (2017). Systematic Review and Methodological Framework. Gaming Horizons Deliverable D2.1: <https://www.gaminghorizons.eu/deliverables/>
- Picano, A. Iacono, S. (2021). Esplorazione virtuale del Museo Dalí di Figueras (Spagna). Uno studio di caso sull'adattabilità di risorse di realtà virtuale nell'ambito della didattica della lingua spagnola e delle sue culture, in AA.VV. (a cura di), *Atti del convegno Didamatica 2021 - Artificial Intelligence for Education* (pp. 278-282). AICA. <https://www.aicanet.it/documents/10776/3961221/Atti+Didamatica+2021/6aa944d5-62a4-4b91-8fb9-92357ba068e9>
- Piras, V., Reyes, M. C., Trentin, G. (2020). *Come disegnare un corso online. Criteri di progettazione didattica e della comunicazione*. Franco Angeli. [https://www.francoangeli.it/Ricerca/scheda\\_libro.aspx?Id=26464](https://www.francoangeli.it/Ricerca/scheda_libro.aspx?Id=26464)
- Polanyi, M. (2018). *La conoscenza inespresa*. Armando Editore.
- Pujolà, J.-T., Herrera Jiménez, F. J. (2019). Gamificación in AA. VV., *The routledge Handbook of Spanish Language teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Routledge.
- Ranieri, M. (2021). La Scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(2), 69-76. <https://doi.org/10.13128/ssf-12316>
- Rivoltella, P. C., Rossi, P. G. (A cura di). (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Pearson.
- Roncaglia, G. (2018). *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*. Editori Laterza.

- Roncaglia, G. (2020). *Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del Covid-19*. Editori Laterza.
- Sancassani, S., Brambilla, F., Casiraghi, D., Marengi, P. (2019). *Progettare l'innovazione didattica*. Pearson.
- Sassoon, J. (2018). Gamification: definizioni e aspetti generali. In Maestri, A., Sassoon, J., Polsinelli, P., *Giochi da prendere sul serio. Gamification, storytelling e game design*. Franco Angeli.
- Scheidecker, D. Freeman, W. (1999). *Bringing out the Best in Students: How Legendary Teachers Motivate Kids*. Corwin Press.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Edizioni Dedalo.
- Solimine, G., Zanchini, G. (2020). *La cultura orizzontale*. Editori Laterza.
- Titone, R. (1990). Il gioco come discorso: per un approccio ludico alla glottodidattica, in Titone R. (A cura di), *La lingua straniera. Insegnare con i nuovi programmi della scuola elementare*. Fabbri.
- Toffler, A. (1980). *The third wave: the classic study of tomorrow*. Bantam.
- Torsani, S. (2009). *La didattica delle lingue in rete. Teoria, pratica e sviluppo*. Schena Editore.
- Trentin, G. (2004). *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze. Ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali online*. Franco Angeli.
- Trentin, G. (2008). *La sostenibilità didattico-formativa dell'e-learning. Social networking e apprendimento attivo*. Franco Angeli.
- Trentin, G. (2020). *Didattica con e nella rete. Dall'emergenza all'uso ordinario*. Franco Angeli. <https://ojs.francoangeli.it/omp/index.php/oa/catalog/book/504>
- UNESCO. (2020). *La educación en un mundo tras la COVID: nueve ideas para la acción pública*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa)
- UNESCO. (2017). *Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo sostenibile. Obiettivi di apprendimento*. [http://unesdocblob.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/MANUALE\\_ITA.pdf](http://unesdocblob.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/MANUALE_ITA.pdf)
- Viola, F. (2017). *L'arte del coinvolgimento. Emozioni e stimoli per cambiare il mondo*. Ulrico Hoepli Editore.

- We Are Muesli (2020). *Chi è Chi. Un singolare libro interattivo tratto dall'escape room WER IST WER. We Are Muesli.*
- Wenger, E. (2001). *Supporting communities of practice: a survey of community-oriented technologies.* [https://www.telug.quebec.ca/inf6400c/module2/m2txt2\\_6.pdf](https://www.telug.quebec.ca/inf6400c/module2/m2txt2_6.pdf)
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità.* Raffaello Cortina Editore.
- Werbach, K., Hunter, D. (2012). *For the win. How game thinking can revolutionize your business.* Wharton Digital Press.
- Zambotti, F. (2020). Presentazione. In AA. VV. (A cura di), *101 idee per insegnare oltre la distanza.* Edizioni Centro Studi Erickson.
- Zichermann, G., Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps.* O'Really Media.