

7.

## La sfida della didattica “distante” per i (futuri) docenti L2 nella scuola primaria. Dall’emergenza alla coscienza.

Raffaella Leproni

In quanto comunità educante, la scuola genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, ed è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. La scuola affianca al compito “dell’insegnare ad apprendere” quello “dell’insegnare a essere”.

L’obiettivo è quello di valorizzare l’unicità e la singolarità dell’identità culturale di ogni studente.

(MIUR, *Indicazioni Nazionali per il Curricolo*, p. 6)

### 1. Introduzione

In conseguenza della pandemia Covid-19, in particolare del lock-down promulgato il 9 marzo 2020, nell’impossibilità di condurre corsi in presenza, il Laboratorio di Lingua Inglese V anno per Scienze della Formazione Primaria previsto nel secondo semestre dell’a.a. 2019-20, già previsto in modalità *blended*, è stato rimodellato per offrire agli studenti un esempio fattivo di e-learning e e-teaching di lingua straniera ai futuri docenti della scuola primaria, in una prospettiva interculturale e inclusiva che si potrebbe sintetizzare in “*practice what you preach*”.

L’emergenza (anche nel suo perdurare) ha costretto gli insegnanti, ad ogni livello di formazione, a gestire un’inaspettata quantità e qualità di auto-apprendimento, oltre che a fornire materiali, lezioni, e sostegno a studenti e colleghi attraverso canali molto spesso precedentemente inesplorati, e a dover far fronte alle più disparate necessità rispetto a problemi contemporaneamente tecnici ed emotivi, propri e altrui. Per questo il Laboratorio, ristrutturato in modalità *smart-learning*, ha inteso indagare e sperimentare diversi ambiti con cui i futuri insegnanti devono e dovranno confrontarsi nel loro percorso professionale, in una prospettiva di Life-long Learning e *intercultural communicative language learning/teaching* (Liddicoat, Papademetre, Scarino, Kohler 2003:43, e Newton, Yates, Shearn, Nowitzki 2010:8), con l’obiettivo di accrescere le competenze linguistiche ed interculturali dei partecipanti, fornendo loro al contempo competenze metodologiche ed esempi concreti di come coinvolgere i propri studenti in progetti di cooperazione internazionale in modalità a distanza.

### 1.1 *Presupposti teorici, competenze, obiettivi*

Nel fronteggiare il contesto di incertezza e disorientamento che caratterizza la didattica dal lock-down in poi, è stato ed è necessario reinterpretare obiettivi e risultati attesi, e analizzare le aspettative di studenti e docenti. Per far questo, docenti e futuri docenti hanno bisogno di incentivare l'auto-consapevolezza e focalizzarsi sulle leve necessarie all'acquisizione e apprendimento di nuove competenze (Council of Europe, Recommendation 18<sup>th</sup> Dec. 2006)<sup>1</sup>.

Insegnare ai futuri insegnanti della scuola primaria implica considerare che le strategie utilizzate per mettere a punto i corsi forniscono un esempio a studenti che stanno imparando come svolgere lo stesso lavoro ad un livello differente. Il docente agisce come facilitatore dell'apprendimento del discente e contemporaneamente come modello del processo imitativo, consapevole che i messaggi che comunica sono caratterizzati non solo da contenuti, ma anche dalla trasmissione di saperi relazionali, culturali e strategici, e di ciò deve tenere conto anche nel proprio agire didattico per poter allestire un ambiente finalizzato all'apprendimento simultaneo di competenze e nozioni. L'attenzione a creare un ambiente di apprendimento facilitante (Margottini e Rossi 2019) riveste un ruolo significativo per tutte le discipline ma in particolare per l'acquisizione della lingua straniera, che viene promossa attraverso il *learning by doing* e attività di *task-based learning*. I processi educativi previsti e incentivati mirano a promuovere nei discenti *learning readiness* (Trincherò 2015: 54)<sup>2</sup>, ovvero la necessaria maturità per poter assimilare ciò che viene ascoltato e svolto.

Partendo dal presupposto che la conoscenza di diversi codici linguistici consente ai parlanti competenti di muoversi tra più lingue e culture, “fornendo loro gli strumenti necessari per vivere in un mondo di genti, lingue e culture diverse” (New Zealand Ministry of Education 2007) il laboratorio promuove un approccio comunicativo fortemente interculturale, basato sul concetto di

---

<sup>1</sup> Il Quadro Comune di Riferimento Europeo indica 8 competenze chiave: comunicazione nella lingua madre; comunicazione nelle lingue straniere; competenza matematica e competenze base in scienza e tecnologia; competenza digitale, imparare ad apprendere; competenza civica e sociale; Senso di iniziativa e imprenditorialità; consapevolezza ed espressione culturale. Anche le competenze chiave di tipo emozionale sono state coinvolte: autoconsapevolezza; autoefficacia; consapevolezza sociale; competenze di relazione; decision making responsabile e problem solving (cfr. De Angelis 2019).

<sup>2</sup> Cfr. TRINCHERO, Roberto. Per una didattica brain-based: costruire la learning readiness attraverso la pratica deliberata. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, [S.l.], v. 15, n. 3, p. 52-66, dic. 2015. ISSN 1825-7321; p. 2 sgg.: “Il concetto di *learning readiness* indica quindi tutto quel vasto insieme di conoscenze, abilità, atteggiamenti, competenze che devono essere effettivamente acquisiti prima delle conoscenze, abilità, atteggiamenti, competenze da acquisire nell'intervento attuale. In una traiettoria formativa efficace, man mano che il soggetto sviluppa conoscenze, abilità, atteggiamenti e competenze, costruisce contemporaneamente le precondizioni per nuovi apprendimenti, e le attività formative che vengono proposte sono pensate per essere compatibili con queste precondizioni. Nella *learning readiness* rientrano sicuramente un insieme di conoscenze di base (ad esempio conoscenze linguistiche e logico-matematiche di base), ma l'elemento più importante sono le abilità/capacità di base acquisite dal soggetto e gli atteggiamenti che egli adotta nell'accostarsi al percorso formativo.”

*'intercultural communicative language teaching'* ('iCLT' Didattica interculturale comunicativa della lingua, cfr. Newton J., Yates E., Shearn S., Nowitzki W. 2010)<sup>3</sup>. L'elemento culturale, infatti, non rappresenta una presenza meramente incidentale o "invisibile" nell'apprendimento linguistico, ma riveste pari importanza rispetto a quello linguistico nella costruzione dell'identità del parlante. Secondo la definizione di Liddicoat (2004:17), la didattica interculturale delle lingue pone la necessità comunicativa in primo piano, con l'obiettivo di insegnare la cultura in modo da sviluppare contemporaneamente le abilità linguistiche e quelle di comunicazione interculturale. In questa prospettiva, lingua e cultura sono strettamente connesse, poiché la cultura è sempre presente nell'uso della lingua. La prospettiva di una dimensione qualitativa crea un sistema in cui la lingua, la cultura e l'apprendimento sono elementi interrelati, al centro del processo di apprendimento stesso, favorendo la comprensione, da parte del parlante, della propria lingua e della propria cultura in relazione con una lingua e una cultura ulteriori, in un dialogo che permette la costruzione di uno spazio di negoziazione in cui i diversi punti di vista sono riconosciuti, mediati e accettati.<sup>4</sup>

Nella pratica di classe, si è cercato di attuare i cinque principi di Dellit (2005:26-28) applicandoli ad una didattica esperienziale reinterpretata in chiave e-learning, di tipo preferibilmente inclusivo, per coinvolgere la classe (ancorché "virtuale") nella sua interezza a prescindere dal numero e dalla disomogeneità nei livelli di preparazione. Il percorso offerto mirava a coinvolgere attivamente gli studenti nella costruzione della conoscenza attraverso l'esplorazione delle pratiche culturali; costruire connessioni tra culture e tra la conoscenza pregressa di cultura e lingua e le nuove competenze offerte; aumentare

<sup>3</sup> La promozione di una didattica della lingua incentrata sulla comunicazione, e che al tempo stesso abbracci la concezione dell'apprendimento interculturale come mezzo efficace per sostenere la componente della competenza culturale all'interno del curriculum dell'apprendimento linguistico, non è confinata solo alle pratiche educative europee, ma si riscontra a livello globale. L'insegnamento/apprendimento interculturale delle lingue si sta imponendo sempre più diffusamente in diversi sistemi educativi, col sostegno di molti enti governativi, nazionali e sovranazionali, in particolare in Europa (cfr. Byram 1992; Council of Europe 2001; Kramsch 2003), Nord America (American Council on the Teaching of Foreign Languages 1996; Lange & Paige 2003), Australia (Dellit 2005; Liddicoat et al. 2003), suscitando altresì l'interesse di agenzie governative internazionali come UNESCO e APEC. Secondo Byram (2006a, 2006b), queste politiche riflettono una crescente consapevolezza del ruolo dell'educazione – in particolare di quella linguistica – nello sviluppo del rispetto e della comprensione tra persone di diversa estrazione culturale che si trovano a vivere in società sempre più multilinguistiche e multiculturali. (Cfr. Newton J., Yates E., Shearn S., Nowitzki W. (2010). *Intercultural Communicative Language Teaching: Implications for Effective Teaching and Learning*, The N.Z. Ministry of Education, p. 14).

<sup>4</sup> Cfr. Liddicoat et al. (2003:43): "*Intercultural language learning involves the fusing of language, culture and learning into a single educative approach. It begins with the idea that language, culture and learning are fundamentally interrelated and places this interrelationship at the centre of the learning process. [...] Intercultural language learning involves developing with learners an understanding of their own language(s) and culture(s) in relation to an additional language and culture. It is a dialogue that allows for reaching a common ground for negotiation to take place, and where variable points of view are recognised, mediated and accepted.*"

le interazioni sociali attraverso attività di comunicazione che valicano le barriere culturali; promuovere una riflessione critica e costruttiva sulle differenze e le analogie culturali e linguistiche; spingere gli studenti (e i docenti) ad assumersi la responsabilità della propria crescita culturale.

Stimolando un’analisi attenta e meditata dell’esperienza attraverso l’ esplorazione, l’osservazione ed il confronto, la partecipazione congiunta a diversi progetti internazionali inserita nell’offerta didattica del laboratorio aveva quindi per obiettivi lo sviluppo dell’identità, dell’autonomia, dell’inter-relazione, della competenza professionale e linguistica, e della cittadinanza responsabile, attraverso l’allestimento di un setting opportunamente organizzato (cfr. Calvani 2002) capace di veicolare un senso di comunità estesa, di appartenenza e di partecipazione alla realizzazione di obiettivi condivisi. Una strategia di pratica attiva, per capire come i docenti posano lavorare assieme anche a distanza per pianificare, creare, implementare e gestire un apprendimento interculturale attivo, partecipato e “reale”.

## 2. Il percorso: struttura, attività, sfide

Il Laboratorio, offerto a 76 studenti-futuri insegnanti di V anno, è stato strutturato in diverse unità operative, ognuna delle quali prevedeva materiali di studio (ppt, videolezioni, documenti e testi), risorse online e webinar live intesi come base per lo sviluppo di task pratici da portare a termine per ottenere l’idoneità di laboratorio.

Le attività proposte, di matrice *task-based*, si sono svolte interamente online. Per ogni modulo è stata prevista la fruizione di materiali sulla base di un format originariamente pensato in modalità blended, replicato e adattato in base alle esigenze dettate dal lock-down ai contenuti del singolo modulo: un incontro esplicativo sincrono o asincrono, a seconda delle unità, per ogni task assegnato; fruizione dei materiali messi a disposizione in piattaforma, calibrati per sostenere gli studenti nelle attività da svolgere; produzione di un output in lingua, con obiettivo extralinguistico focalizzato sulle tematiche del modulo.

Le attività task-based comprendevano:

- questionari di auto/etero valutazione e assessment tra pari,
- story writing (realizzazioni di narrazioni mirate alla didattica della lingua sulla base di alcune strutture specifiche, esplicate ed esemplificate nei materiali di supporto),
- registrazioni di brevi video all’interno di sessioni di gioco, canto e attività creative (diverse sessioni di queste attività – in particolare quelle del progetto HOTW, che coinvolgevano scuole di diverso ordine e grado – sono state concepite appositamente come risposta alle condizioni emergenziali).

Nei primi due moduli (Didattica della L2 - importanza, strategie, materiali; Teachers’ self /peer evaluation) è stata esplorata l’importanza della didattica e

dell'apprendimento della L2, in particolare dell'inglese, focalizzandosi simultaneamente su apprendenti e docenti di livello universitario e di scuola primaria. Sono stati proposti agli studenti percorsi, strumenti, materiali per l'auto/etero- valutazione e strategie di assessment (videolezioni e presentazioni caricate in piattaforma), per innescare processi di *critical thinking* e autoriflessione, promuovendo contestualmente strategie auto-valutative e competenze di pianificazione. Come attività pratica, gli studenti sono stati invitati a rispondere a due questionari sviluppati all'interno di un progetto ancora in corso sull'autovalutazione delle competenze dell'insegnante di lingua seconda<sup>5</sup> e a compilare una griglia sull'analisi e la costruzione di materiali didattici<sup>6</sup>. Per favorire i processi di interazione, soprattutto tra pari, è stata promossa la discussione (possibilmente in inglese) nel forum del laboratorio.

Successivamente sono stati introdotti due progetti internazionali, che hanno permesso di esemplificare la prospettiva di confronto interculturale anche nella didattica offerta da docenti stranieri: il primo, *Storytelling for L2 teaching*, ideato in partnership con l'università di Vic – UVIC Central University of Catalonia; il secondo, *Hands of the World - Can You See What We Say (HOTW)*, un progetto eTwinning realizzato con l'università di Dundee, Scozia. Entrambi i progetti promuovono la riflessione sull'esperienza personale e la sua narrazione attraverso il coinvolgimento attivo degli studenti in task che spaziano dall'importanza delle storie e la capacità di costruirle ed utilizzarle nell'insegnamento /apprendimento di una seconda lingua, alla necessità di sviluppare consapevolezza e accettazione delle diverse culture che contribuiscono alla costruzione dell'identità nei contesti di vita quotidiana. Tutte le attività assegnate sono state concepite per essere condotte come studenti, ma anche per essere replicate come docenti in classe.

Il modulo 3, dedicato allo storytelling, è stato aperto da un questionario individuale, per sondare i pre-requisiti dei partecipanti. Successivamente, sotto la guida della docente e dell'ospite di UVIC, prof. Mireia Canals Botines, agli studenti è stato chiesto di riflettere su diverse strutture compositive e strategie innovative per l'utilizzo dello storytelling nella didattica della L2, nella duplice prospettiva di studenti e futuri docenti. I materiali di supporto constavano di una serie di power-point introduttivi al processo di scrittura creativa (struttura delle storie – causale vs descrittiva –, concetto di *base-chain*, vd. Canals-Botines, 2020 e Canals-Botines & Medina-Casnovas, 2019) e al framework teorico di riferimento (letteratura inglese, letteratura per l'infanzia, tematiche, personaggi, critica, vd. Camps-Casals et al., 2020). Il task previsto consisteva nello scrivere in coppia una storia breve per bambini (massimo una pagina), in inglese, scegliendo una delle strutture discusse nelle lezioni e seguendo il format

<sup>5</sup> PET-PA Primary English Teachers - Practice Analysis, e PET-LSE Primary English Teachers - Language Self-Evaluation, disponibili su <https://formonline.uniroma3.it/mod/folder/view.php?id=26003>. I risultati della somministrazione sono ancora in fase di elaborazione.

<sup>6</sup> M.A.T.E.R.I.A.L.S. - Analysis and construction of didactic materials, disponibile su <https://formonline.uniroma3.it/mod/folder/view.php?id=26003>.

della *base-chain*, allo scopo di utilizzarla nella propria didattica in classe. Gli studenti hanno potuto interagire a distanza attraverso il forum, condividendo documenti e commenti; questo ha permesso di coniugare le strategie di *task-based learning* con quelle del *cooperative learning*: dovendo utilizzare la L2 anche per discutere tra loro, i partecipanti hanno incrementato le proprie competenze di produzione scritta e sperimentare pratiche di *peer-review*.

Il modulo 4 è stato sviluppato all'interno del Progetto HOTW<sup>7</sup>, ideato da Sharon Tonner-Saunders e implementato su piattaforma eTwinning. Creato per mettere in contatto discenti di scuole dell'infanzia, primaria, secondaria inferiore e superiore e studenti universitari nel mondo attraverso la musica e il Makaton sign language come mezzi privilegiati di comunicazione interculturale (Tonner-Saunders 2019b), il progetto mira a creare un ambiente di apprendimento flessibile e inclusivo, che preservi le identità linguistiche degli studenti, chiamati a contribuire in modo collaborativo alla comprensione e all'apprezzamento di identità, culture e lingue diverse in prospettiva inclusiva (Tonner-Saunders 2020b)<sup>8</sup>. Le attività previste nell'ambiente di apprendimento partecipativo (canzoni, filastrocche, cartoline interattive, un orsacchiotto in viaggio, diversi challenge e webinar di supporto ai docenti) hanno offerto agli studenti molteplici opportunità: si è creata un'efficace interazione fra pari su più livelli, che ha permesso di attuare l'osservazione, la co-costruzione di materiali e la realizzazione collaborativa di task in modo longitudinale ai diversi gradi di scolarizzazione e trasversale a più paesi; inoltre, l'apprendimento in contesto (*contextualised learning*, CORD 2006 e Satriani 2012) si è sviluppato per fasi progressive di partecipazione – inizialmente attraverso l'osservazione di come studenti di diversi paesi costruivano assieme il proprio sapere attraverso le diverse attività del progetto (*legitimate peripheral participation*, Wenger 1998) ; poi con un ruolo più attivo che coinvolgeva anche i docenti delle diverse scuole, con cui è stato possibile dialogare e interagire; infine attraverso una partecipazione pienamente attiva ad una comunità di pratica dove il sapere viene co-costruito.

Durante il lock-down, il progetto si è modificato continuamente, per sopprimere alle necessità di studenti e docenti, in considerazione dei contesti in cui operavano e dei diversi ostacoli all'apprendimento e alla didattica che dovevano fronteggiare. Il COVID-19 ha aggiunto livelli addizionali di complessità alla creazione di progetti interculturali di successo che coinvolgono scuole in diverse parti del mondo; nonostante questo, la situazione emergenziale ha permesso agli studenti di comprendere la necessità della resilienza e di assumere

---

<sup>7</sup> <https://twinspace.etwinning.net/94991/home> (Tra il 2020 e il 2021, il progetto è stato premiato dal British Council in UK, ed ha ricevuto il prestigioso eTwinning European Label e premi come miglior progetto eTwinning in diversi Paesi. Ultima consultazione 30/11/2020).

<sup>8</sup> Questi obiettivi sono in linea con le indicazioni delle Nazioni Unite rispetto all'importanza di preservare l'identità linguistiche per permettere alle persone di sviluppare consapevolezza e accettazione delle differenze culturali virgola e di assicurare che molte identità linguistiche nel mondo non si estinguano.

un approccio creativo che consideri tutte le diverse sfaccettature dei problemi educativi. In questo senso, il ruolo del progetto all'interno del Laboratorio è stato anche mostrare agli studenti come i docenti possano integrare attività internazionali nei curricoli di diversi paesi e contesti educativi (infanzia, primaria, secondaria, anche con bisogni educativi speciali) al mutare delle condizioni della didattica; i diversi step del progetto sono infatti rimasti disponibili, come testimonianza del processo pre- e durante il lock-down (la condizione attuale, piuttosto ibrida, è da considerarsi ancora "durante" per le fasce scolari oltre la primaria). Inoltre, dal momento che tutte le scuole coinvolte hanno dovuto utilizzare strumenti digitali per consentire la prosecuzione del progetto, gli studenti hanno avuto occasione di sperimentare e familiarizzare con essi, avendo modo così di sviluppare le proprie competenze digitali e acquisire sicurezza nel loro utilizzo, in linea con le raccomandazioni del *Digital Competence Framework* della Commissione Europea (Carretero et. al. 2017).

### 3. Output, difficoltà e opportunità

Gli outputs richiesti sono stati strutturati con finalità plurime: da un lato come valutazione per gli studenti del laboratorio, ad esempio rispetto alle abilità di comprensione e scrittura in lingua richieste dal modulo *Storytelling*; dall'altro, le sfide proposte all'interno dei progetti miravano ad aumentare i livelli di motivazione intrinseca ed estrinseca dei partecipanti, per contrastare le loro paure rispetto al partecipare ad attività interculturali internazionali (e di utilizzare l'inglese e gli strumenti digitali). Ai fini della ricerca, l'analisi delle risposte dei questionari e delle risposte fornite nei diversi percorsi dei progetti, ancora in fieri, permette di fotografare un quadro delle percezioni, aspirazioni e tendenze professionali di un campione rappresentativo dei futuri docenti di lingua inglese della scuola primaria in diverse regioni europee, in prospettiva nazionale ed internazionale.

Certamente, durante il percorso laboratoriale sono emerse alcune criticità, inasprite dall'emergenza; le più significative, come evidenziato soprattutto dalle risposte fornite nel survey, riguardano la mole di autoapprendimento cui sono stati costretti i docenti in tempi brevissimi, in particolare rispetto al doversi documentare attraverso canali precedentemente poco esplorati, utilizzando strumenti nuovi e con supporto unicamente a distanza. Per rispondere a questa necessità, emersa anche negli scambi su forum durante il laboratorio, il percorso è stato ristrutturato e ampliato più volte, per far fronte alle mutate e mutevoli problematiche tecniche e alla gestione emotiva sia degli studenti, sia nel loro ruolo di apprendenti sia in quello di (futuri) docenti. Sono stati man mano aggiunti e modificati materiali e l'offerta di webinar strategici sulle differenti possibilità di didattica a distanza in prospettiva interculturale e internazionale è stata ampliata. Questo ha permesso ai partecipanti di potenziare le proprie competenze linguistiche, esponendoli a maggiore ascolto/comprendimento/inte-

razione e sottoponendoli a task che prevedevano output di produzione scritta e orale, congiuntamente a quelle tecnologiche e a metodologico-professionali, sostenute dall'esempio pratico offerto dal laboratorio stesso, che li ha coinvolti sia in qualità di studenti, sia come docenti che potevano applicare la stessa offerta alle proprie classi.

Nel corso del Laboratorio, gli studenti già attivi come docenti di inglese L2 nella scuola primaria sono stati invitati a collaborare ad un'indagine sugli effetti del lock-down sulla didattica della lingua, condotta su un campione di novantanove docenti<sup>9</sup> nelle regioni di appartenenza dei tre gruppi promotori (Lazio per Roma Tre, Catalogna per UVIC, Regione Occidentale della Romania -Timiș, Hunedoara, Caraș-Severin and Arad- per Universitatea de Vest din Timisoara). Il questionario, composto da 22 item in parte a scelta multipla, in parte a risposta aperta, organizzati per gradi, intensità e possibilità e suddivisi in 4 sezioni (1. *Professional background questions*; 2. *Before the COVID-19 pandemic*; 3. *During the COVID-19 lock-down*; 4. *After the COVID-19 pandemic*), è stato somministrato su base volontaria tra maggio e luglio 2020. Gli esiti della ricerca, in corso di pubblicazione, mostrano che prima del COVID-19 la competenza digitale dei docenti era in media piuttosto bassa; la maggior parte delle risposte attesta mancanza di training sull'apprendimento online per i bambini, sulla gestione della crisi, sul supporto online per genitori e famiglie (e per i docenti). La situazione è cambiata durante il lock-down, dacché il numero di insegnanti che ha utilizzato le lezioni live è triplicato; le risposte indicano anche un utilizzo prominente degli strumenti di videoconferenza, di video registrati e screencast, accompagnati dall'aumento dell'utilizzo di sistemi di gestione virtuale della classe e *online games*. Proprio gli *online games* e le risorse per classe con capacità miste sono risultati gli strumenti più significativi per la didattica online, seguiti dai siti per creare attività. In merito alle sfide affrontate durante lock-down, il numero più alto di risposte coincide con tre ostacoli: 1. monitorare il progresso dei bambini; 2. mancanza di training e supporto; 3. mantenere la motivazione dei bambini. Dopo il primo lock-down, gli strumenti più ricorrenti che gli insegnanti vorrebbero ma non continuare ad utilizzare includono le registrazioni video, i software di screencast e gli online games, seguiti da sistemi di gestione virtuale della classe e programmi di videoconferenza. Per quanto concerne i metodi utilizzati per la didattica online, i siti web su come creare attività, e i forum per la comunicazione con altri insegnanti hanno registrato il maggior numero di preferenze, mentre tra gli strumenti meno popolari si trovano i webinar e i video tutorial. La maggior parte dei docenti che ha preso parte all'indagine ha intenzione di mantenere i sistemi di gestione virtuale della classe, la registrazione di video e gli screencast anche al termine dell'emergenza, il che mostra che questi metodi potrebbero essere

<sup>9</sup> I docenti che hanno risposto al sondaggio sono 89 donne e 10 uomini, con diversa esperienza di insegnamento all'attivo: 11 insegnano da circa 2 anni; 23 tra 3 e 4 anni; 34 da 10 a 20 anni e 31 da più di 20 anni.

adottati a livello educativo su base permanente. Inoltre, buona parte degli insegnanti intervistati ritiene che i social media possano accrescere il coinvolgimento dei genitori nel processo di insegnamento-apprendimento dei loro bambini, e di conseguenza intende utilizzarli anche in futuro per sviluppare la motivazione degli allievi ad imparare una lingua straniera. Nonostante le iniziali difficoltà fronteggiate nel gestire la didattica a distanza, il survey mostra come mantenere un atteggiamento positivo, in particolare rispetto al ruolo della “alleanza scuola-famiglia”, si sia dimostrato fondamentale nel costruire un ambiente cooperativo che ha significativamente aiutato i bambini nella loro nuova esperienza di apprendimento. A partire dall’esperienza del laboratorio, con gli stessi partner internazionali è stato anche attivato “*Storytelling through the storm*”, un nuovo progetto eTwinning che raccoglierà fino a tutto il 2021 le narrazioni (in inglese) dei futuri docenti di scuola primaria e dell’infanzia rispetto all’impatto della pandemia sulle loro aspettative professionali.

#### 4. Conclusioni

Il percorso laboratoriale ha portato gli studenti a sperimentare su loro stessi strategie ed attività che potranno proporre ai propri alunni replicandone (o modificandone) il format, considerando la differenza della padronanza linguistica e degli strumenti di scaffolding; li ha spinti a confrontarsi con diverse culture e background, a cimentarsi in partnership interculturali e a prendere parte alla ricerca internazionale attraverso diversi progetti didattici, possibilmente creando reti di collaborazione con omologhi da altri paesi (ad esempio utilizzando eTwinning). Hanno avuto modo di ripensare l’auto analisi e l’assessment auto- ed etero-diretto, in termini di didattica ed expertise linguistica.

Il ruolo attivo degli studenti, sia al livello individuale sia in piccoli gruppi, ha contribuito a rafforzare lo sviluppo dei contenuti; la sperimentazione condivisa delle competenze richieste e dell’esperienza ha rafforzato le relazioni orizzontali (tra pari) e verticali (docente-studenti), promuovendo uno sviluppo cognitivo, sociale ed affettivo soddisfacente, così come lo stimolo alla motivazione intrinseca a la consapevolezza di quella estrinseca. Parallelamente allo sviluppo delle competenze ICT e di quelle linguistiche, gli studenti hanno avuto modo di ripensare l’offerta didattica in termini di inclusione e autonomia, in una sfida comune verso una società più interculturale.

## Riferimenti bibliografici

- AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES. (1996). *National standards in foreign language education*. <http://www.actfl.org/files/public/execsumm.pdf> Ultimo accesso 27 novembre 2020.
- COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European framework of reference for languages*. Cambridge: Cambridge University Press (Milano: RCS Scuola – La Nuova Italia – Oxford, 2002).
- BYRAM, M. (1992). Language and culture learning for European citizenship. *Language and education*, 6(2), 165-76.
- BYRAM, M. (2006a). *Language teaching for intercultural citizenship*. Keynote address. Presentato alla NZALT Conference, University of Auckland.
- BYRAM, M. (2006b). *Language teaching for intercultural citizenship: the European situation*. Presentato alla NZALT Conference, University of Auckland.
- CALVANI, A., *Elementi di didattica*, Carocci, Roma 2002.
- CANALS-BOTINE, M. (2020). Teaching Narrative Structures to Students majoring in PreSchool and Primary Education. *Studi sulla Formazione*, 23(1), 175-186. doi: 10.13128/ssf-11218.
- CAMPS CASALS, N., CANALS BOTINES, M., MEDINA CASANOVAS, N. (eds.) (2020). *Storytelling revisited 2019: music, gender, language, cinema*. Vic: Servei de Publicacions de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
- CANALS-BOTINES, M., MEDINA-CASANOVAS N. (2019). Songs and narrative Structures in Storybooks for Young Learners. in Camps-Casals, N., Canals-Botines, M., Medina-Casanovas N. (eds.), *Storytelling Revisited 2018. Gender, Language, Music, Cinema* (p. 25-36). Vic: Servei de Publicacions de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
- CARRETERO, S., VUORIKARI, R., PUNIE, Y. (2017). *The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use*. [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf\\_\(online\).pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf), Ultimo accesso 27 novembre 2020.
- DELLIT, J. (2005). *Getting started with intercultural language learning: A resource for schools*. Melbourne: Asian Languages Professional Learning Project, Asia Education Foundation.
- KRAMSCH, C. (2003). *Teaching along the cultural faultline*. In D. Lange & R. Paige (Eds.), *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning* (pp. 19-36). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- LANGE D., PAIGE R. (eds.) (2003), *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- LIDDICOT, A.J. (2004). Intercultural language teaching: Principles for practice. *The New Zealand Language Teacher*, 30, 17-23.

- LIDDICOAT, A.J., PAPADEMETRE, L., SCARINO, A., & KOHLER, M. (2003). *Report on intercultural language learning*. Canberra: Department of Education, Science and Training.
- MARGOTTINI, M., LA ROCCA, C. (eds.) (2019). *E-learning per l'istruzione superiore*. Milano: Franco Angeli.
- NEWTON, J., YATES E., SHEARN S., NOWITZKI W. (2010). *Intercultural Communicative Language Teaching: Implications for Effective Teaching and Learning*, The N.Z. Ministry of Education, <https://thehub.swa.govt.nz/resources/intercultural-communicative-language-teaching-implications-for-effective-teaching-and-learning/> , Ultimo accesso 27 novembre 2020.
- TONNER-SAUNDERS, S. (2019a). Creating and Developing Meaningful International Collaborative Projects in Teacher Education that are Inclusive and Practical. Available at: <https://sway.office.com/rkzemqVi0AUNc6W4?ref=Link>, Ultimo accesso 27 novembre 2020.
- TONNER-SAUNDERS, S. (2019b). Hands of the World: Can You See What I Say. Available at: <https://twinspace.etwinning.net/94991/pages/page/741929>, Ultimo accesso 27 novembre 2020.
- TONNER-SAUNDERS, S. (2020). Available at: Hands of the World: Goal, Aims and Journey. <https://sway.office.com/o3vOMjzAyGo5njkl?ref=Link>, Ultimo accesso 27 novembre 2020.
- TRINCHERO, R. (2015). “Per una didattica brain-based: costruire la learning readiness attraverso la pratica deliberata”, *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, [S.l.], v. 15, n. 3, p. 52-66.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.