



Università
Ca'Foscari
Venezia

DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE DEL LINGUAGGIO

**SCUOLA DI DOTTORATO IN SCIENZE DEL LINGUAGGIO,
DELLA COGNIZIONE, DELLA FORMAZIONE
24° Ciclo (A.A. 2009 - 2011)**

**Le tecnologie della comunicazione
nell'insegnamento e nell'apprendimento
di una lingua straniera.**

**La Videoconferenza via web
nella scuola primaria.**

Settore scientifico disciplinare di afferenza: L-LIN/02

Tesi di dottorato di LUCIANA FAVARO - matr. 955631

Coordinatore del Dottorato
Prof.ssa Alessandra Giorgi

Tutore del dottorando
Prof.ssa Carmel Mary Coonan

A Diku, Lorenzo, (Milly) e al bonsai.

Indice

INTRODUZIONE	11
PARTE 1 - PRESUPPOSTI TEORICI ALLA RICERCA	
Capitolo 1 <i>Literature review</i>	21
<i>1.1 I bambini e le tecnologie fuori della scuola: un punto di partenza per riflettere sulle tecnologie a scuola</i>	22
1.1.1 Bambini e ragazzi, fuitori autonomi di tecnologie	23
1.1.2 Il rapporto dei bambini e dei ragazzi italiani con le tecnologie	27
1.1.3 Il <i>Digital Natives debate</i>	30
<i>1.2 Gli insegnanti e le tecnologie: un rapporto complesso</i>	34
1.2.1 La formazione degli insegnanti	36
1.2.2 Un nuovo paradigma pedagogico	40
<i>1.3 Tecnologie e apprendimento: l'impatto sulla motivazione</i>	42
1.3.1 Tecnologie e processi cognitivi	43
1.3.2 Tecnologie e motivazione ad apprendere	48
1.3.3 Sintesi di alcune ricerche sul tema: 'tecnologie e motivazione ad apprendere'	50
1.3.4 La motivazione ad apprendere e le emozioni	52
1.3.5 La motivazione ad apprendere una lingua straniera e le emozioni	59
<i>1.4 Le tecnologie della comunicazione per l'apprendimento delle lingue straniere: l'esempio della Videoconferenza via web</i>	67
1.4.1 Tecnologie della comunicazione per la classe di lingue: l'interazione scritta e il suo impatto sulla motivazione	68
1.4.2 La Videoconferenza web per l'interazione orale e il suo impatto sulla motivazione ad apprendere una lingua straniera	72
1.4.2.1 Come realizzare efficacemente un progetto di telecollaborazione	75
1.4.2.2 L'impatto motivazionale della Videoconferenza via web: il ruolo delle emozioni	77
1.4.3 Sintesi di ricerche sul tema: 'la Videoconferenza via web e l'apprendimento linguistico'	79

Capitolo 2 Il progetto di ricerca	87
2.1 <i>L'obiettivo della ricerca</i>	87
2.2 <i>I due foci della ricerca</i>	88
2.2.1 Il primo focus di ricerca: i bambini	89
2.2.2 Il secondo focus di ricerca: gli insegnanti	91
2.3 <i>Il metodo</i>	93
2.3.1 Il metodo applicato al primo focus della ricerca	93
2.3.2 Il metodo applicato al secondo focus della ricerca	98
2.4 <i>I partecipanti</i>	99
2.5 <i>Le domande di ricerca e le ipotesi</i>	100
2.5.1 Domande e ipotesi del primo focus della ricerca	100
2.5.2 Domande e ipotesi del secondo focus di ricerca	103
2.6 <i>Gli strumenti</i>	104
2.6.1 Gli strumenti per il primo focus di ricerca	105
2.6.2 Gli strumenti per il secondo focus di ricerca	111
2.7 <i>La somministrazione</i>	114
2.7.1 Le modalità di somministrazione per il primo focus	114
2.7.2 Le modalità di somministrazione per il secondo focus	116
2.8 <i>Il metodo di analisi degli strumenti</i>	117
PARTE 2 - I RISULTATI	
Capitolo 3 I risultati relativi al primo focus di ricerca	123
3.1 <i>Il 'profilo tecnologico' dei partecipanti</i>	123
3.2 <i>Analisi dei dati e risultati relativi alle domande di ricerca n. 1-4</i>	126
3.2.1 Analisi dei dati e risposta rispetto alla domanda di ricerca n. 1: il coinvolgimento emozionale	126
3.2.1.1 Emozioni individuali	130
3.2.1.2 Emozioni cognitive	132
3.2.1.3 Emozioni sociali	133
3.2.1.4 Emozioni positive e emozioni negative	137
3.2.2 Analisi dei dati e risposta alla domanda di ricerca n. 2: il grado di partecipazione	141

3.2.3	Analisi dei dati e risposta alla domanda di ricerca n. 3: il grado di attenzione	146
3.2.4	Analisi dei dati e risposta alla domanda di ricerca n. 4: il 'contagio' emotivo	149
Capitolo 4 I risultati relativi al secondo focus di ricerca		153
4.1	<i>Il 'profilo tecnologico' dei partecipanti</i>	153
4.2	<i>Analisi dei dati e risultati relativi alle domande di ricerca n. 5 e n. 6</i>	156
4.2.1	Analisi dei dati e risposta alla domanda di ricerca n. 5: il complesso rapporto degli insegnanti con le tecnologie	157
4.2.1.1	Scarsa disponibilità di dotazioni tecnologiche e supporto tecnico	158
4.2.1.2	Mancanza di una formazione specifica	162
4.2.1.3	Presenza di un clima sfavorevole	163
4.2.1.4	Scarsa utilità delle TIC	165
4.2.1.5	Effetti negativi sui bambini e sulle dinamiche di classe	169
4.2.1.6	Scarso gradimento da parte degli allievi	171
4.2.1.7	Timore di un nuovo paradigma pedagogico	173
4.2.1.8	Effetto 'Digital Natives'	175
4.2.2	Analisi dei dati e risposta alla domanda di ricerca n. 6: perché i progetti di telecollaborazione via Videoconferenza sono poco diffusi	177
4.2.2.1	Scarsa familiarità con il servizio di Videoconferenza via web	178
4.2.2.2	Scarsa utilità dell'applicazione tecnologica	179
4.2.2.3	Scarsa competenza comunicativa orale nella lingua straniera insegnata	182
4.2.2.4	Timore di non controllare la lingua in uso	187
4.2.2.5	Timore di compromettere il programma scolastico	188
4.2.2.6	Indisponibilità ad assumersi il carico di lavoro supplementare	190
Capitolo 5 Discussione		193
5.1	<i>Aree di forza</i>	197
5.1.1	L'importanza del contesto di apprendimento proposto dall'insegnante	197

5.1.2	La dimensione sociale e affettiva in un contesto di comunicazione autentica	204
5.1.3	Il coinvolgimento dei bambini meno attivi e dei bambini con disabilità	207
5.1.4	Un nuovo orientamento alla lingua straniera e al suo apprendimento	208
5.1.5	La crescita della competenza interculturale	209
5.2	<i>Aree di criticità</i>	210
5.2.1	Una maggiore integrazione nella programmazione scolastica annuale	211
5.2.2	I fattori oggettivi che ostacolano nuove modalità di insegnamento	212
5.2.3	Le resistenze psicologiche degli insegnanti	213
5.2.3.1	La paura di sperimentare nuove modalità di Insegnamento	213
5.2.3.2	I timori di tipo linguistico	215
5.3	<i>Un profilo dell'insegnante di lingue che usa le tecnologie in contesti non favorevoli</i>	218
5.4	<i>Possibili sviluppi futuri</i>	221
5.4.1	La strategicità della formazione	222
5.4.2	La Videoconferenza via web in un nuovo contesto di insegnamento autenticamente comunicativo	229
	Conclusioni	237
	BIBLIOGRAFIA	245
	Allegato 1 <i>Scheda "Class survey: food"</i>	259
	Allegato 2 <i>Questioning route Focus group Pre-progetto</i>	260
	Allegato 3 <i>Questioning route Focus group Post-progetto</i>	262
	Allegato 4 <i>Questionario a domande aperte Post-progetto</i>	264
	Allegato 5 <i>Questionario semi-strutturato in forma elettronica</i>	266
	Allegato 6 <i>Follow-up</i>	271

Allegato 7 <i>Intervista via e-mail a insegnanti 'top'</i>	273
Allegato 8 <i>Profilo tecnologico Bambini</i>	274
Allegato 9 <i>Dati relativi alla 1a Domanda di Ricerca</i>	275
Allegato 10 <i>Trascrizione condensata Focus Group Post-progetto</i>	290
Allegato 11 <i>Tabella analisi Lextutor</i>	293
Allegato 12 <i>Dati relativi alla 2a Domanda di Ricerca</i>	305
Allegato 13 <i>Dati relativi alla 3a Domanda di Ricerca</i>	310
Allegato 14 <i>Dati relativi alla 4a Domanda di Ricerca</i>	312
Allegato 15 <i>Profilo tecnologico Insegnanti</i>	314
Allegato 16 <i>Dati relativi alla 5a Domanda di Ricerca</i>	315
Allegato 17 <i>Dati relativi alla 6a Domanda di Ricerca</i>	336
Allegato 18 <i>Lettera Bambini (scansione)</i>	345

“Il mondo... non ha mai vissuto cambiamenti più rapidi di quelli del nostro tempo. Ciò di cui abbiamo bisogno è un’educazione profondamente radicata in due prospettive apparentemente contrastanti, ma di fatto complementari: la condizione umana nei suoi aspetti atemporali e l’insieme delle esigenze, delle sfide e delle opportunità tipiche del mondo contemporaneo (e di quello che ci attende). In assenza di questo duplice ancoraggio, saremmo condannati a un’educazione angusta, ingenua e inadeguata”.

(H. Gardner, 1999)

INTRODUZIONE

La conoscenza di almeno due lingue straniere e la capacità di gestire con naturalezza le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (d'ora in avanti TIC) sono considerate competenze fondamentali da promuovere nelle giovani generazioni. Attraverso le lingue e gli strumenti della comunicazione i giovani saranno in grado di dialogare e scambiarsi informazioni, qualsiasi sarà il loro settore d'interesse. Un ragazzo capace di passare con naturalezza dalla propria lingua materna ad altre lingue sarà, inoltre, una persona in grado di promuovere scambi interpersonali e interculturali. Questo gli permetterà un'efficace comunicazione non solo a livello superficiale – l'uso delle parole, delle frasi appropriate – ma anche ad un livello più profondo di comprensione culturale. Queste competenze risultano poi determinanti per favorire l'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro in un'economia sempre più basata sulla conoscenza.

L'importanza che queste competenze rivestono è evidenziata dal fatto che nella *Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'Unione Europea* esse rappresentano due delle otto “competenze chiave” (n. 2: Comunicazione nelle lingue straniere e n. 4: Competenza digitale) che gli stati membri sono sollecitati a garantire ai giovani cittadini europei per attrezzarli ad adattarsi “in modo flessibile a un mondo in rapido mutamento e caratterizzato da forte interconnessione” (2006:13).

Nella scuola primaria italiana le due competenze sopra descritte risultano entrambe poco stimolate. Per quanto riguarda le TIC, il processo di familiarizzazione avviene principalmente in ambito familiare e la scuola italiana sembra ancora incapace di colmare il *digital divide* descritto da

Buckingham. Secondo questo studioso¹, infatti, gli sviluppi più recenti hanno portato:

“ad una frattura sempre più ampia e significativa tra le esperienze tecnologiche che i giovani sperimentano fuori della scuola e l’uso delle tecnologie in classe. Ed è questo nuovo *digital divide* che le politiche e le pratiche educative devono ora affrontare con urgenza” (2007:76, trad. nostra)².

Per quanto riguarda la conoscenza delle lingue straniere, lo sviluppo delle abilità orali di produzione e interazione rappresenta una criticità molto diffusa nella scuola primaria italiana e, generalmente, i bambini concludono i cinque anni del ciclo primario raggiungendo un livello di competenza comunicativa molto basso, peraltro non attestato per le singole abilità³. Gli insegnanti di lingue della scuola primaria spesso affermano di adottare un approccio comunicativo, continuando purtroppo, di fatto, a praticare uno stile di insegnamento focalizzato sulla promozione delle abilità di lettura e scrittura e sull’apprendimento formale delle regole grammaticali. La produzione orale non trova uno spazio adeguato, con serie implicazioni per lo sviluppo della competenza comunicativa dei giovani apprendenti. Come già accennato, questo determina frequentemente il mancato raggiungimento da parte dei bambini del livello A1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, il quale è incentrato proprio sulle competenze comunicative. La

¹ David Buckingham è il Direttore del *Centre for the Study of Children, Youth and Media* della London University.

² Testo orig: “...to a significant and growing divide between most young people’s experience of technology outside schools and the use of technology in the classroom. And it is this ‘new digital divide’ that educational policy and practice now urgently need to address”.

³ Nelle Indicazioni del Curricolo si dice genericamente: “*Per la progettazione didattica e la valutazione degli apprendimenti è opportuno tenere presente il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue del Consiglio d’Europa*”. Alla fine del ciclo l’insegnante attesta nel Documento di Valutazione rilasciato all’alunno la competenza linguistica con un voto unico, espresso in decimi, che riunisce le quattro abilità. Da alcuni anni le scuole italiane hanno la possibilità di avviare percorsi di certificazione delle competenze linguistiche offrendo agli alunni l’opportunità di sostenere esami di certificazione esterne gestiti da Enti accreditati, ma questa pratica ci risulta essere poco diffusa al livello della scuola primaria.

mancanza di un adeguato sviluppo delle competenze linguistiche in un periodo così fertile - dato l'alto grado di plasticità cerebrale che ancora caratterizza i bambini della scuola primaria - genera ripercussioni negative sul medio-lungo periodo. Gli studenti italiani sembrano, infatti, raggiungere livelli di competenza nelle lingue straniere inferiori agli studenti di molti altri paesi europei⁴.

L'ipotesi anticipatoria da cui prende l'avvio questo lavoro di ricerca è che alla radice del problema di uno sviluppo inadeguato delle abilità comunicative orali ci sia *la mancanza di un contesto autentico di comunicazione nella classe di lingue*. A nostro parere, la condivisione da parte di alunni e insegnante della medesima lingua materna e la conseguente necessità di simulare situazioni comunicative determinano effetti negativi sulla motivazione all'apprendimento della lingua straniera a scuola. La mancanza di autenticità e il basso livello di coinvolgimento emotivo che la simulazione comporta sembrano, infatti, rendere poco *significativo* agli occhi dei bambini l'uso della lingua straniera e, quindi, renderne poco stimolante il suo apprendimento. L'approccio comunicativo prevede che solo le attività che comportano una comunicazione *reale* possono promuovere un autentico apprendimento linguistico. Affinché una comunicazione sia *reale* è necessario assicurare due condizioni: le persone devono scambiarsi delle informazioni in un contesto autentico e l'oggetto dello scambio deve consistere in fatti ed esperienze reali. Solo in presenza di entrambe queste condizioni si produrrà quel coinvolgimento emozionale che motiva all'uso della lingua e ne attiva i processi di interiorizzazione. Anche gli insegnanti che propongono in classe attività come il *role-play* possono constatare che i

⁴ Si tratta di un'opinione diffusa, anche se non sono disponibili statistiche aggiornate su questo fenomeno. L'indagine sulle competenze linguistiche degli studenti europei '*SurveyLang*', promossa dalla Commissione Europea e i cui risultati saranno comunicati a breve nel momento in cui scriviamo, non fornirà purtroppo informazioni di nostro interesse, in quanto l'Italia non è tra i paesi interessati da questa prima fase della ricerca.

bambini non sembrano particolarmente motivati ad utilizzare la lingua straniera a causa dell'assenza di autenticità.

Questo fenomeno è molto diffuso nei contesti formali di apprendimento di una lingua straniera e non riguarda unicamente l'Italia. Come sostengono Panichi *et al.* (2010:169):

“nelle lezioni tradizionali, la lingua straniera viene insegnata a gruppi di apprendenti che generalmente condividono la stessa L1 e l'interazione nella lingua target si basa sul *role-play* o su situazioni di simulazione. In queste circostanze, chi apprende può spesso chiedersi: perché dovrei fare fatica per farmi comprendere dai miei pari in un'altra lingua quando possiamo comunicare molto più efficacemente attraverso la nostra lingua materna?” (trad. nostra⁵).

Nella fascia d'età che ci proponiamo di indagare in questa ricerca (inizio del terzo “periodo critico” secondo la classificazione di Knudsen, 2004⁶), a nostro parere, non soltanto la simulazione ma anche l'adozione di un approccio ludico, che propone ai bambini l'uso della lingua straniera inserendola tra le ‘regole’ del gioco, inizia a non funzionare più come leva motivazionale. Come affermato da Camilleri *et al.* (2003:19):

“Se l'insegnamento e l'apprendimento di una lingua hanno come obiettivo la comunicazione, i bambini devono avere: una ragione per desiderare di comunicare, un pubblico con cui comunicare ed interessi condivisi” (trad. nostra⁷).

⁵ Testo orig.: “...the foreign language is taught in traditional classrooms to groups of learners who more often than not share the same L1 and where interaction in the target language is based on role-play or make-believe scenarios. In this kind of situation, learners may often ask themselves: Why should I struggle to make myself understood in another language with my peers when we could be speaking our first language much more effectively to get the meaning across?”

⁶ Negli studi neurolinguistici, con “periodo critico” si intende una finestra temporale oltre la quale non è più possibile acquisire un determinato codice linguistico come lingua materna. Esso descrive pertanto un periodo particolarmente favorevole all'acquisizione linguistica dovuto all'alto grado di plasticità cerebrale. Knudsen parla di “periodi critici multipli”, legati a diverse tappe di maturazione delle aree cerebrali deputate all'elaborazione del linguaggio.

⁷ Testo orig.: “If language teaching and learning are going to lead to communication, children must have: a reason for wanting to communicate about something, an audience to communicate with and a shared interest”.

I bambini necessitano di contesti significativi per attivare efficacemente i processi di apprendimento e ciò comporta che gli scopi che sottendono quei processi devono risultare manifesti. Nel caso dell'apprendimento di una lingua straniera, se quest'ultima serve per comunicare è necessario che la comunicazione in classe risulti autentica.

La soluzione più frequentemente adottata nella classe di lingue italiana per promuovere situazioni di scambio autentiche consiste nell'affidarsi ad un esperto madrelingua esterno, il quale, occasionalmente, assiste l'insegnante di ruolo durante la lezione. Si tratta di una soluzione parziale, in quanto la frequenza di questi interventi è assai limitata e non risulta possibile estenderla a tutte le scuole, dato che queste iniziative comportano la richiesta alle famiglie di un contributo finanziario. La nostra tesi è che le tecnologie, in particolar modo le tecnologie della comunicazione, possono costituire per gli insegnanti di lingue straniere una soluzione alternativa, in quanto permettono di comunicare in tempo reale con persone reali localizzate in paesi stranieri senza alcun costo. Gli insegnanti della scuola primaria sembrano però non aver colto appieno questa opportunità e le testimonianze d'uso delle tecnologie finalizzate all'apprendimento linguistico sono ancora poco diffuse (questo fenomeno viene identificato e descritto come un problema generalizzato a livello europeo da Edelenbos *et al.* 2006:10).

L'applicazione tecnologica da noi presa in considerazione per questa ricerca è la *Videoconferenza via web* (attraverso l'utilizzo di software gratuiti come Skype o altri applicativi analoghi, come NetMeeting, PalBee, ooVoo, ecc.). Si tratta di una tecnologia con grandi potenzialità di utilizzo nell'ambito dell'educazione linguistica e l'insegnante che la integra nella propria didassi può offrire ai bambini esperienze di apprendimento nelle quali sentirsi maggiormente motivati a comunicare in lingua straniera. Se applicata ad un progetto di telecollaborazione con una classe straniera, essa offre un ambiente adatto allo sviluppo della

competenza comunicativa e interculturale, oltre che allo sviluppo delle abilità di produzione e interazione orale. Le stesse *Indicazioni per il Curricolo* proposte nel 2007 dal Ministero della Pubblica Istruzione segnalano agli insegnanti di lingue le opportunità offerte dalle tecnologie della comunicazione per sostenere la motivazione e per promuovere una migliore competenza linguistica negli allievi:

“l’interazione in forma epistolare o virtuale con coetanei stranieri, la partecipazione a progetti con scuole di altri paesi possono contribuire ad aumentare la motivazione ad apprendere le lingue. L’uso di tecnologie informatiche, inoltre, consente di ampliare spazi, tempi e modalità di contatto e interazione sociale tra individui, comunità scolastiche e territoriali” (2007:58-59).

Un’integrazione stabile e continuativa di questa tecnologia nella classe di lingue della scuola italiana permetterebbe non solo di sviluppare entrambe le “competenze chiave” - digitale e linguistica – indicate dall’Unione Europea, ma anche di alimentare un’interdipendenza tra queste due competenze, le quali, in un’ottica di *lifelong learning* e di apprendimento autonomo, si sostengono a vicenda.

La tecnologia è disponibile, gratuita, di facile utilizzo e le indicazioni ministeriali ne prevedono l’uso per finalità di educazione linguistica. Tuttavia i progetti di telecollaborazione con allievi stranieri sono scarsamente diffuse nelle scuole primarie italiane. La presente ricerca si propone di indagare due ambiti distinti, che vedono l’uso delle tecnologie, in particolare della Videoconferenza via web, dal duplice punto di vista dell’*apprendimento* e dell’*insegnamento* delle lingue straniere:

1. *focus sui bambini della scuola primaria italiana*: indagine sul rapporto dei bambini italiani con le tecnologie in generale e, attraverso la descrizione di due studi di caso, indagine

sull'impatto che la Videoconferenza via web può avere sulla loro motivazione ad apprendere e a usare una lingua straniera in classe. Attraverso i dati raccolti si cercherà di stabilire se iniziative di apprendimento linguistico che utilizzano questo tipo di tecnologia producano un coinvolgimento emozionale che si traduce in una maggiore motivazione ad apprendere la lingua straniera;

2. *focus sugli insegnanti di lingue della scuola primaria italiana:* indagine sul rapporto degli insegnanti con le tecnologie in generale e, attraverso una serie di strumenti, indagine sui motivi per i quali le esperienze di telecollaborazione basate sull'uso della Videoconferenza risultano ancora poco diffuse. Attraverso i dati raccolti si cercherà, inoltre, di delineare un profilo dell'insegnante che integra le tecnologie nella didattica della lingua straniera in contesti non favorevoli.

PARTE 1

PRESUPPOSTI TEORICI

ALLA RICERCA

Capitolo 1

Literature Review

In questo primo capitolo cercheremo di delineare le basi teoriche sulle quali si fonda la nostra ricerca. Basandoci sulla letteratura esistente, esploreremo il rapporto che lega i bambini di oggi alle tecnologie e la relazione, più complessa, che intercorre tra insegnanti e tecnologie. Descriveremo successivamente l'impatto delle tecnologie sulla dimensione affettiva dell'apprendimento in generale e dell'apprendimento delle lingue in particolare, per concludere con un'analisi di come una particolare tecnologia delle comunicazione, la Videoconferenza via web, possa, a nostro parere, offrire contesti di apprendimento innovativi e motivanti per gli apprendenti di una lingua straniera.

Le tecnologie offrono oggi agli insegnanti strumenti impensabili sino a qualche anno fa per favorire nei loro studenti l'apprendimento delle lingue straniere. Questo avviene non semplicemente perché la presenza di apparati tecnologici può rendere l'ambiente di apprendimento più piacevole e in linea con quanto i ragazzi vivono fuori della scuola (tema che approfondiremo nel paragrafo 1.1), ma soprattutto perché questi mettono a disposizione canali di comunicazione che consentono alla lingua *viva* di entrare dentro l'aula, con importanti ripercussioni in termini di motivazione.

Nel presente progetto di ricerca le componenti prese in considerazione nella loro complessa interazione sono tre: *gli apprendenti* (nel nostro caso, i bambini della scuola primaria a cui viene offerta la possibilità di

vivere un'esperienza di scambio comunicativo autentico attraverso la tecnologia), *l'insegnante di lingue* (che decide di utilizzare questa tecnologia per promuovere la crescita linguistica dei propri allievi) e *le tecnologie della comunicazione* (nella fattispecie, un'applicazione specifica: la Videoconferenza via web). Il filo rosso che lega le nostre considerazioni su queste tre componenti è la *motivazione*. Questa ricerca non si propone, infatti, di verificare se l'uso di questa tecnologia possa garantire un reale sviluppo delle abilità linguistiche, ma di indagare se essa può influire sulla motivazione ad apprendere una lingua straniera, fornendo quella che Dörnyei e Csizér definiscono:

“la spinta iniziale per apprendere la lingua straniera e, successivamente, la forza propulsiva per mantenere il lungo e spesso tedioso processo dell'apprendimento” (1998:203, trad. nostra⁸).

1.1 I bambini e le tecnologie fuori della scuola: un punto di partenza per riflettere sulle tecnologie a scuola

L'uso delle tecnologie per la didattica è un tema estremamente attuale e spesso fonte di dibattiti accesi. Per alcuni, come vedremo, esso implica un totale ripensamento dei processi di insegnamento. Alla base di questa convinzione c'è l'idea che la familiarità che i ragazzi dimostrano di avere con la tecnologia *fuori* della scuola sia un fenomeno di portata tale da non poter più essere ignorato. Molti esperti ritengono, infatti, che le istituzioni scolastiche non possano più trascurare questa nuova realtà sociale e che debbano essere attivate nuove modalità di insegnamento proprio in funzione dell'inclinazione tecnologica degli studenti. L'introduzione dei

⁸ Testo orig.: “the primary impetus to initiate the foreign language and ... the driving force to sustain the long and often tedious learning process”.

media digitali nella didattica viene, quindi, considerata da molte parti una pratica da cui l'insegnante di oggi non può più prescindere.

La crescente esposizione ai media digitali che bambini e ragazzi sperimentano nella vita di tutti i giorni e il rapporto simbiotico che sembrano instaurare con essi sono a loro volta argomento di acceso confronto. Il fenomeno è così incalzante che ci sembra opportuno iniziare questo nostro lavoro proprio da qui, allargando temporaneamente lo sguardo al di fuori della mura scolastiche, nel tentativo di cogliere quanto sia profondo e complesso, allo stato attuale, il rapporto che lega i ragazzi alle tecnologie. Questo ci permetterà successivamente di mettere meglio a fuoco le implicazioni legate alla decisione dell'insegnante di utilizzare (ma anche di *non* utilizzare) le tecnologie in classe. Nei prossimi paragrafi cercheremo di offrire un quadro generale delle tecnologie più utilizzate dai bambini e dai ragazzi nel momento in cui scriviamo, delle loro modalità di fruizione e dei dibattiti in corso riguardanti i possibili effetti positivi o negativi.

1.1.1 Bambini e ragazzi, fruitori autonomi di tecnologie

La crescita esponenziale dei media digitali che lo sviluppo tecnologico ha messo a disposizione dei consumatori nell'ultimo decennio sta radicalmente cambiando il nostro modo di vivere e di socializzare. Tutti noi possiamo constatare quotidianamente come la diffusione degli apparati digitali stia interessando sempre più i bambini e i ragazzi, anche in veste di utilizzatori autonomi. Sin dai primi anni di vita, molti di loro vengono esposti in famiglia al computer o ad altri dispositivi come le playstation o gli smartphone per la fruizione di videogiochi e, già verso la fine della scuola primaria, vengono dotati di telefono cellulare, spesso con funzioni multimediali. Questi dispositivi digitali sono ormai entrati a far parte in modo pervasivo della vita dei giovani, suscitando da un lato un

grande interesse verso il modo in cui essi vivono questa dimensione, per loro apparentemente naturale, dall'altro un allarme sui rischi connessi a questa massiccia esposizione. Il livello di fruizione è tale che alcuni esperti stanno mettendo in guardia rispetto ai risvolti negativi connessi ad un abuso dell'utilizzo delle tecnologie. Già nel marzo 2006 la copertina di Time Magazine era dedicata a questi timori, che venivano riassunti nel titolo: “*Are kids too wired for their own good?*”⁹ Questo fenomeno da allora è cresciuto in modo esponenziale, al punto che nel dicembre 2010 la tradizionale rilevazione pre-natalizia *Duracell Toy Report* ha evidenziato come nella classifica dei regali più richiesti dai bambini i primi dieci fossero tutti tecnologici.

Passiamo ora ad analizzare quali sono le tecnologie più utilizzate dai bambini e dai ragazzi e le loro modalità di fruizione. Negli Stati Uniti la MacArthur Foundation promuove da alcuni anni una ricerca etnografica dal titolo *Digital Youth Project* (Ito *et al.* 2008) per determinare se e come i media digitali stiano modificando il modo in cui i giovani apprendono, giocano e socializzano. La finalità di questa ricerca è la raccolta di informazioni che permettano alle istituzioni educative e sociali di sviluppare soluzioni che tengano conto di questi cambiamenti. I dati che riportiamo si riferiscono all'edizione del 2008 e rappresentano una rassegna dei servizi tecnologici, suddivisa per obiettivi, maggiormente utilizzati dai ragazzi statunitensi (come vedremo in 1.1.2, i comportamenti dei bambini e dei ragazzi italiani sono solo in parte assimilabili a queste tendenze):

a) *Obiettivo: gestire e estendere le amicizie*

- da telefono cellulare: Sms e chiamate;
- da computer, smartphone o tablet: Instant Messaging, e-mail, social network, (soprattutto Facebook e MySpace), Videochiamate (da Skype).

⁹ Articolo disponibile online su: <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1174696,00.html> (ultimo accesso gennaio 2012).

Questi servizi permettono alla maggior parte dei ragazzi di restare in contatto principalmente con gli amici che frequentano anche offline, ma anche di estendere le proprie amicizie attraverso nuovi incontri. Per descrivere la tendenza delle nuove generazioni a restare sempre in contatto attraverso i media digitali, la ricerca della MacArthur Foundation usa la formula *Hanging out* (ibid.:13). In questi contatti i ragazzi discutono di musica, televisione, cinema e videogiochi e si scambiano consigli su come condividere, scaricare, archiviare foto, videogiochi, brani musicali, video presenti su Youtube, ecc. Generalmente gli adulti percepiscono questo comportamento come uno spreco di tempo e mettono delle barriere e delle restrizioni a queste attività, sia in casa che a scuola, ma i ragazzi reagiscono escogitando delle soluzioni per superare queste restrizioni. Questo modo di socializzare, secondo il rapporto in questione, sembra avere importanti ripercussioni anche sulla formazione della personalità di questi ragazzi. I social network sembrano, infatti, supportare tappe fondamentali dell'apprendimento emotivo e sentimentale, permettendo ai ragazzi di esplorare insieme temi quali l'innamoramento, l'amicizia e lo status (ibid.:17-18). Nel *Digital Youth Project* si evidenzia come i ragazzi tendano ad avere un “*always on communication mode*” (ibid.:15) con una cerchia intima di amici, mentre gestiscono in modo meno intensivo, e in parte passivo, un gruppo più ampio di pari attraverso i social network, i quali permettono di ottenere, attraverso la visualizzazione dei profili, degli aggiornamenti senza una comunicazione diretta. Viene evidenziato come, peraltro, l'uso dei social network abbia modificato il concetto stesso di ‘amicizia’, in quanto la pratica di definire chi viene accettato come ‘amico’, non solo sancisce in modo esplicito il collegamento tra le due persone, ma questo avviene anche in modo pubblico. Il social network MySpace, per esempio, fa indicare chi tra gli amici è “Top Friend”, creando, sempre pubblicamente, delle gerarchie che possono generare dei conflitti. Queste tensioni, che

naturalmente esistono anche offline tra i teenager, sembrano venire intensificate da questi meccanismi di inclusione dei social network (ibid.:18).

b) Obiettivo: coltivare i propri interessi

Da computer, smartphone o tablet: siti per giochi online, motori di ricerca, Youtube, *interest-driven networks* e forum specialistici.

La maggior parte dei ragazzi usa Internet come forma di intrattenimento (giochi online) o per coltivare i propri interessi musicali, fotografici o cinematografici (motori di ricerca, Youtube, ecc.). La tendenza dei giovani a esplorare in modo generico la disponibilità di informazioni e intrattenimento sulla rete viene descritta dalla MacArthur Foundation con la formula *Messing around* (ibid.:20). Esiste anche un fenomeno che interessa un numero più ridotto di ragazzi che utilizza l'online per alimentare in modo molto più specialistico i propri interessi. Essi si collegano a *interest-driven networks* che permettono di entrare in contatto con altre persone che condividono i medesimi interessi specialistici e di nicchia, come la creazione e lo sviluppo di giochi online, la produzione di musica, il video editing, la scrittura creativa, ecc. In questo tipo di spazi, i ragazzi condividono le loro creazioni e ricevono il feedback degli altri partecipanti, mettendo in atto, così, una forma di apprendimento autonomo legato ai propri interessi. Sviluppano qui un'identità e un orgoglio per le proprie capacità di esperti ed entrano in contatto con persone esperte come loro. In questo caso, essi non sono semplici fruitori di prodotti, ma produttori essi stessi di soluzioni che scambiano con altri esperti del settore, ricevendo dai loro pari un feedback che considerano "*informed*", non generico, e che alimenta ulteriormente la loro motivazione a continuare a creare. Tipicamente questi ragazzi dichiarano che questo tipo di feedback è, ai loro occhi, più autentico rispetto alle valutazioni scolastiche, perché il lavoro da loro svolto non è

semplicemente legato all'assegnazione di un voto. Il rapporto *Digital Youth Project* definisce questo modo di coltivare i propri interessi specialistici attraverso i media digitali con il termine *Geeking out* (ibid.:28). Questi ragazzi manifestano autentico piacere nell'immergersi nelle tecnicità dell'argomento di cui si appassionano, approfondendo aree di interesse che superano la conoscenza comune. Un fenomeno interessante che si manifesta in questo contesto è che vi partecipano anche alcuni adulti, ma non necessariamente questi ultimi risultano i maggiori esperti del settore.

1.1.2 Il rapporto dei bambini e dei ragazzi italiani con le tecnologie

Molte delle analisi che affrontano il tema del rapporto con le tecnologie descrivono un fenomeno di massa in cui bambini e ragazzi ne risultano fruitori assidui ed esperti. La maggior parte di queste indagini sono di matrice statunitense e vorremmo qui verificare se questa realtà sia applicabile anche al contesto italiano.

Il telefono cellulare. L'indagine *Infanzia e vita quotidiana* condotta nel 2010 dall'ISTAT (2011) ha rilevato che il 31,4% dei bambini che frequentano la scuola primaria (6-10 anni) usa o possiede un telefono cellulare. Alla scuola secondaria di I° grado (11-13 anni) la crescita è esponenziale e la percentuale passa all'86,2%. È stato rilevato che i bambini della scuola primaria usano il cellulare soprattutto per telefonare (94%), per l'invio di SMS (52%) e per giocare (65%), mentre si rilevano percentuali molto inferiori che lo utilizzano per la navigazione su Internet (3,4%). Questo si spiega con alcune limitazioni di tipo tecnologico (molti telefonini non sono predisposti per la navigazione) e di tipo economico (la

navigazione da cellulare comporta generalmente un costo). Un'altra interessante indagine condotta nel 2007 dal *Centro Studi Minori e Media* di Firenze nelle scuole primarie e secondarie di I° grado di 20 città italiane ha approfondito alcuni aspetti riguardo ai tempi e ai modi in cui i bambini italiani entrano in rapporto con il telefono cellulare. Il primo telefonino è risultato, in casi eccezionali, essere stato affidato al bambino già dai 4 anni, ma l'età media di acquisto del primo cellulare per i bambini della primaria è 9 anni. L'indagine ha fatto emergere anche che il cellulare è vissuto dai genitori come una specie di 'cordone ombelicale', uno strumento che supplisce alle loro frequenti assenze. Essi ne motivano pertanto l'uso con il pretesto di vigilare a distanza sui propri figli.

Il personal computer e la navigazione su Internet. Nell'indagine *Cittadini e nuove tecnologie* pubblicata dall'ISTAT nel 2011 sono stati rilevati la disponibilità e l'utilizzo delle tecnologie nelle famiglie italiane. La televisione e i cellulari risultano i beni tecnologici più diffusi (rispettivamente presenti nel 96,3% e nel 91,6% delle famiglie), seguono il decoder digitale terrestre (67,1%) e il lettore DVD (63,2%). Il personal computer è presente, invece, solo nel 58,8% delle famiglie italiane e la presenza di un accesso a Internet risulta ancora più ridotta (54,5%, dato comprensivo di banda stretta e banda larga). Il 21,1% delle famiglie possiede anche una *console* per i videogiochi. L'indagine fotografa un forte divario tecnologico da ricondurre soprattutto a fattori generazionali, in quanto le famiglie con almeno un minorenni risultano le più tecnologiche. Il divario si ripercuote anche a livello internazionale, in quanto il nostro paese non è allineato alla media europea e l'accesso a Internet risulta ancora poco diffuso rispetto alla maggior parte degli altri paesi membri. Nell'indagine comunitaria sulla diffusione delle TIC realizzata dagli istituti di statistica dei paesi membri dell'Unione Europea relativa alla penetrazione dell'accesso a Internet nelle famiglie con

almeno un componente tra i 16 e i 74 anni, l'Italia risulta al 22° posto, con un tasso di penetrazione del 62% rispetto alla media europea del 73%. Per quanto concerne il target della nostra ricerca, l'indagine indica che il 17,7% dei bambini italiani tra i 3 e i 5 anni utilizza il computer in modalità offline e questo dato sale al 56,7% per i bambini tra i 6 e i 10 anni. Per quanto riguarda l'uso di Internet, il 38,2% dei bambini italiani della fascia 6-10 anni risultano avere accesso alla rete. Anche in questo caso il passaggio alla fascia d'età successiva (11-14 anni) registra tassi molto alti di incremento (l'81,9% usa il pc offline e il 78% si collega ad Internet).

Riassumendo, anche se l'uso delle nuove tecnologie presenta un trend in continua crescita, per quanto riguarda i bambini italiani della fascia d'età di nostro interesse (6-10 anni) possiamo affermare che:

- il cellulare risulta sempre più diffuso, ma il suo utilizzo non è ancora di tipo sofisticato;
- per il pc e l'accesso a Internet, il numero dei bambini che li utilizza è ancora piuttosto ridotto e la modalità prevalente è offline.

Di conseguenza, i bambini che frequentano le scuole primarie italiane si possono considerare meno alfabetizzati tecnologicamente dei loro corrispettivi statunitensi. D'altra parte, anche in Gran Bretagna nel 2008 l'istituto di ricerca Becta ha pubblicato un'indagine realizzata su allievi inglesi della scuola primaria in cui risultava che 9 su 10 di loro dichiaravano di avere accesso ad un computer fuori dal contesto scolastico, ma anche che il loro utilizzo era "*unsophisticated*" sia a casa, che a scuola. L'uso creativo e collaborativo caratteristico del Web 2.0 non

risultava diffuso in nessuno di questi due ambienti. In famiglia, le attività online consistevano nelle attività di gioco e, raramente, in chat e e-mail con amici, mentre le attività su computer offline si limitavano a videogiochi e foto digitali. A scuola, le attività tecnologiche risultavano essere limitate al semplice recupero passivo di informazioni e foto da Internet e ad attività offline di scrittura di testi e di presentazioni in Powerpoint.

1.1.3 Il *Digital Natives debate*

Per la cosiddetta ‘generazione digitale’, per chi quindi è nato dagli anni Novanta in poi, risulta molto difficile immaginare che possa essere esistita un’epoca in cui non era possibile contattare una persona in qualsiasi luogo e in qualsiasi momento attraverso il cellulare o reperire un’informazione in tempo reale attraverso Internet. Nel 2001 Prensky¹⁰ formulò la nota definizione di *Nativi digitali* per descrivere i ragazzi di oggi, distinguendoli dagli adulti definiti invece *Immigranti digitali*. Il linguaggio digitale è, secondo Prensky, la lingua nativa dei ragazzi di oggi, essi sono “*native speakers of the digital language of computers*” (2001a:1), mentre per i nati in età pre-digitale il linguaggio digitale sarebbe un lingua seconda. Nelle sue tesi, Prensky si spinge oltre, affermando che la tecnologia digitale, con la sua rapida diffusione e il forte impatto sulla vita quotidiana dei ragazzi, ha radicalmente modificato la loro struttura di pensiero (2001b). A suo parere, il cervello dei nativi digitali funziona in modo diverso da quello degli immigranti digitali, secondo una modalità ipertestuale e parallela, anziché sequenziale. Questo, secondo Prensky, pone delle grosse problematiche nei contesti educativi formali, nei quali l’insegnante *digital immigrant* propone un

¹⁰ Mark Prensky è uno scrittore e un esperto in tecnologie anche per scopi educativi.

linguaggio e un modalità di apprendimento inadatti al modo di parlare e di pensare dei suoi studenti. A sostegno delle sue tesi, Prensky cita alcune ricerche nel campo della neurobiologia e della psicologia sociale nelle quali si sosterebbe che le strutture cognitive cerebrali umane possono essere profondamente condizionate da alcuni tipi di esperienze (ibid.:3). Questo tipo di modificazioni profonde si manifesterebbe solo in presenza di specifiche condizioni, ad esempio nel caso di una stimolazione frequente e prolungata nel tempo e in presenza di una forte focalizzazione della persona sull'input sensoriale e sul compito da svolgere. Questo è quanto accadrebbe, ad esempio, ai musicisti professionisti che devono applicarsi allo studio di uno strumento per molte ore al giorno per periodi prolungati e con una forte focalizzazione. Ma queste, secondo Prensky, sono anche esattamente le condizioni in cui si troverebbero i ragazzi di oggi, i quali trascorrono molte ore al giorno, tutti i giorni, concentrati sui videogiochi, esercitandosi sulla velocità e l'interattività. Le tesi di tipo neurobiologico di Prensky sono state da più parti messe in discussione (vedi sotto), in quanto non supportate da sufficienti dati scientifici e le ricerche citate risultano riferite a contesti molto diversi da quelli da lui presi in considerazione. Inoltre, essendo il fondatore di un'azienda di software che produce videogiochi simulativi per la formazione aziendale e per l'educazione, Prensky viene da alcuni considerato non propriamente imparziale nelle sue dichiarazioni.

Un'altra definizione molto in auge è quella di *Net Generation* di Tapscott (1998). Le sue tesi sono molto vicine a quelle di Prensky e, come lui, egli sostiene che i sistemi educativi andrebbero radicalmente rivoluzionati per colmare il gap generazionale legato proprio all'uso delle tecnologie. Per poter affrontare questa sfida senza precedenti, gli insegnanti, secondo Tapscott, dovrebbero usare nuovi approcci, nuove metodologie e nuovi strumenti più adeguati al nuovo profilo degli studenti.

In Italia, già nel 1996, Maragliano descriveva il bambino come un ‘essere multimediale’, in grado di apprezzare e di sfruttare le potenzialità del mondo della comunicazione in modo naturale.

Negli Stati Uniti le posizioni di Prensky e di Tapscott sono state messe in discussione già nel 2001 da Stoll, un altro noto analista americano. Egli ridimensiona alcuni fenomeni descritti dai due esperti distinguendo, ad esempio, tra il linguaggio digitale, che è quello che utilizzano i programmatori informatici, e l’alfabetizzazione informatica che permette ai non addetti ai lavori l’utilizzo dei principali software. Quest’ultima, a suo parere, è una competenza che può essere acquisita a qualsiasi età, in tempi relativamente brevi e senza grossi sforzi:

“Imparare a usare un computer – a differenza dell’imparare a programmarlo – è essenzialmente un compito meccanico, che non richiede creatività né la incoraggia. Per l’alfabetizzazione informatica non è necessaria la qualità di insegnamento imposta dalla letteratura inglese, dalla storia americana o dalla fisica... È un ennesimo modo per avvilire la scuola, alla quale si impone di insegnare competenze cosiddette del futuro, ma che in realtà non richiedono certo una struttura scolastica per venire apprese” (2001:12).

Nonostante questi tentativi di ridimensionamento, la definizione di *digital natives* coniata da Prensky ha, nel tempo, conquistato una popolarità internazionale tale che anche alcune ricerche scientifiche hanno cominciato ad utilizzare questa etichetta, dando per acquisito che gli studenti di oggi, grazie all’intensiva esposizione mediatica, abbiano subito profonde modificazioni in ambito cognitivo e abbiano sviluppato una diversa modalità di apprendimento caratterizzata da:

- un accesso alla conoscenza secondo una *modalità ipertestuale e parallela* anziché sequenziale, generando una speciale propensione al *multitasking*;

- ricorso preferenziale alla *modalità visiva* nella fruizione delle informazioni;
- ricorso a *modalità collaborative* per conoscere e apprendere.

Recentemente si è aperto un '*Digital Natives debate*' ed una parte del mondo accademico ha iniziato a ridimensionare queste tesi che hanno avuto un'ampia diffusione a causa della forte esposizione sui media. Numerosi articoli di ricercatori stanno mettendo in discussione l'idea che esista veramente una nuova generazione di studenti altamente tecnologizzata, che possiede abilità tecnologiche sofisticate e una propensione per un tipo di apprendimento che i sistemi educativi tradizionali non sono ancora in grado di assecondare. In particolare, viene messa in discussione l'idea che questi giovani siano diversi da tutte le generazioni precedenti e che pensino, si comportino e apprendano in modo diverso come conseguenza di una continua e pervasiva esposizione alle tecnologie digitali (Bennet, Maton 2010). Alcune di queste ricerche hanno dimostrato che:

- non si può sostenere che esista una correlazione diretta tra età e utilizzo delle tecnologie, nel senso che anche i '*digital immigrant*' sono potenzialmente in grado di utilizzare le tecnologie in modo sofisticato;
- varie indagini hanno dimostrato che le abilità tecnologiche dei giovani non possono essere considerate 'universali', in quanto solo il 21% dei campioni analizzati evidenziavano un uso altamente specializzato delle tecnologie (creazione su web di propri contenuti e uso di tecniche multimediali);

- non esistono dati empirici sufficienti per sostenere che le persone che usano intensivamente le tecnologie subiscono delle modificazioni delle strutture cognitive tali da renderle differenti dagli altri;
- non ci sono studi empirici che dimostrino che il multitasking sia un fenomeno che interessa esclusivamente i ‘nativi digitali’;
- non è ancora dimostrato che alcune delle abilità che le tecnologie sembrano potenziare siano trasferibili ad altri contesti.

Come vedremo nella sezione 1.3.1 dedicata al potenziale impatto cognitivo di un uso intensivo delle tecnologie, gli studi in questo settore sono ancora in una fase iniziale, al punto che Anderson auspica la nascita di una “*neuroscience of children and media*” (2007:77) che indaghi in modo scientifico sugli eventuali riflessi che un uso intensivo dei media digitali può avere sullo sviluppo cerebrale dei bambini.

1.2 Gli insegnanti e le tecnologie: un rapporto complesso

La grande diffusione delle tecnologie in ogni ambito e settore pone da tempo, come accennato in precedenza, la questione dell’opportunità di un adeguamento anche da parte delle istituzioni scolastiche. Come diretta conseguenza della polarizzazione del dibattito sui *Digital natives*, anche su questo tema esiste una contrapposizione tra chi sostiene che le tecnologie vanno introdotte a scuola in modo massiccio, rivoluzionando il

modo attuale di fare didattica, e chi invece si attesta su posizioni più moderate.

La ‘tecnologia’ maggiormente utilizzata nei contesti formali di insegnamento rimane a tutt’oggi il libro ed esso, in associazione all’altra forma tradizionale di insegnamento, la lezione orale, ha, secondo alcuni esperti, il limite di utilizzare il linguaggio verbale come principale canale di apprendimento (Parisi *et al.* 2006). La comprensione e l’apprendimento di nuove conoscenze sarebbero, invece, enormemente potenziati dai canali non verbali (visualizzazioni, animazioni, simulazioni, giochi, ecc.) resi disponibili dalle tecnologie digitali. La corrente di pensiero alternativa, pur riconoscendo l’importanza di stare al passo con i tempi, sostiene che l’uso delle tecnologie a scuola non garantisce in assoluto un maggior apprendimento nei ragazzi.

Gli apparati tecnologici, in realtà, hanno fatto il loro ingresso dentro la scuola già da molto tempo e se consideriamo il fatto che i primi *device* utilizzati negli anni Settanta sono stati il lettore di audiocassette, il proiettore di diapositive e la televisione collegata ad un lettore di videocassette, è facile rendersi conto di come, in questo settore, la velocità nell’innovazione sia stata incalzante. Grazie ad una serie di piani e di programmi promossi dal Ministero della Pubblica Istruzione che si sono susseguiti negli anni, oggi la maggior parte delle scuole italiane è dotata di apparecchiature informatiche e di accessi a Internet, generalmente collocati all’interno di un laboratorio informatico. In tempi recenti, molte scuole sono state dotate anche di una lavagna interattiva multimediale (i dati diffusi dal Miur ad ottobre 2011 nel *Piano Nazionale Scuola Digitale* parlano di oltre 35.000 lavagne digitali consegnate), ma le analisi sull’utilizzo effettivo segnalano che gli insegnanti tendono a proporre un uso poco sofisticato delle tecnologie di cui dispongono a scuola. Queste vengono generalmente proposte in modalità offline (attraverso programmi di elaborazione testi come Word e programmi di

presentazione come Powerpoint), mentre la modalità online risulta spesso confinata alla ricerca di contenuti e di materiali in Internet. L'interattività risulta scarsamente presente e ridotta al semplice invio di qualche e-mail. Nel 2008 il CERI (*Centre for Educational Research and Innovation*) ha pubblicato un rapporto nel quale si evidenzia come gli investimenti in tecnologie per la scuola stanziati dai diversi governi europei abbiano registrato negli ultimi anni una forte accelerazione. Anche in questa indagine si rileva, però, che la crescente disponibilità di risorse non sembra tradursi in un uso effettivo, sollevando la questione della sottoutilizzazione delle tecnologie a scuola. Viene riportato, a titolo di esempio, il tasso di penetrazione degli accessi Internet a larga banda nelle scuole primarie e secondarie europee, oggetto di grossi investimenti negli ultimi anni. In quella data, circa il 70% delle scuole primarie e secondarie italiane risultava essere dotato di accesso a larga banda, ma oltre il 50% degli studenti italiani dichiarava di non aver mai utilizzato il computer nei 12 mesi precedenti alla rilevazione (2008:3). Questo tipo di situazione rischia di produrre effetti ancor più negativi, perché se è vero che laddove le tecnologie sono scarsamente presenti gli studenti possono provare una sorta di disorientamento rispetto alla realtà che vivono all'esterno, quando le tecnologie sono presenti, magari in misura rilevante, il loro sottoutilizzo può generare una pericolosa sensazione di spreco di risorse. Ma se le tecnologie sono presenti a scuola, perché gli insegnanti sembrano restii ad utilizzarle? Esiste un senso di 'inadeguatezza tecnologica' che li induce a ripiegare su metodi di insegnamento più tradizionali? Oppure esistono altre spiegazioni?

1.2.1 La formazione degli insegnanti

In un rapporto sull'impatto delle nuove tecnologie sull'insegnamento delle lingue straniere (2003b), la Commissione Europea ha rilevato un

ritardo generalizzato degli stati membri nell'utilizzo delle tecnologie in ambito educativo. Il rapporto riportava le considerazioni di un gruppo di esperti incaricato dalla Commissione di circostanziare i problemi principali e di illustrare una serie di buone pratiche, con particolare riferimento al settore dell'insegnamento delle lingue straniere. Secondo gli esperti, l'origine del problema non andava individuata nel 'timore' o nella mancanza di gradimento delle tecnologie da parte degli insegnanti, soprattutto nel caso in cui questi erano stati messi nella condizione di verificarne le reali potenzialità. Il problema sembrava, invece, consistere proprio nella mancanza di una formazione specifica che permettesse loro di acquisire le "new literacies" (ibid.:4) necessarie per indurli ad adottare in classe le tecnologie dell'informazione e della comunicazione. A questo problema si associava la constatazione che l'hardware e i software disponibili a scuola spesso risultavano non adeguatamente aggiornati e che, in caso di malfunzionamento, non veniva garantita un'assistenza tecnica tempestiva.

In Italia, nonostante il recente avvio di alcuni interessanti progetti ministeriali come *ForTic* (un piano di formazione degli insegnanti sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione) e *Cl@ssi 2.0* (un'iniziativa per il finanziamento di alcuni progetti innovativi nelle scuole secondarie di primo grado), queste problematiche continuano a permanere e la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti continua a trascurare la crescita della competenza tecnologica, che normalmente viene relegata all'autoformazione.

Il tema della formazione degli insegnanti e dell'individuazione delle loro competenze è di centrale importanza nell'agenda europea. La Commissione Europea ha pubblicato un documento sulle competenze e le specializzazioni necessarie agli insegnanti europei (2004a), con l'obiettivo di fornire ai governi degli stati membri le linee guida da seguire per favorire la formazione di insegnanti in grado di preparare i

propri studenti all'ingresso in una società sempre più caratterizzata da una economia *knowledge-driven*. La seconda competenza chiave indicata è:

“Saper lavorare con la conoscenza, la tecnologia e l'informazione: [gli insegnanti] devono essere in grado di lavorare con diversi tipi di conoscenza. La loro formazione e il loro sviluppo professionale dovrebbero puntare a renderli in grado di accedere, analizzare, valutare, riflettere su e trasmettere le conoscenze che acquisiscono, utilizzando efficacemente le tecnologie quando necessario. Le loro capacità pedagogiche dovrebbero permettere loro di costruire e gestire ambienti di apprendimento, mantenendo la libertà intellettuale di operare delle scelte sulle modalità educative. La loro familiarità con le TIC dovrebbe renderli in grado di integrarle efficacemente nei processi di apprendimento e di insegnamento. Essi dovrebbero saper guidare e supportare gli apprendenti all'interno delle reti nelle quali le informazioni possono essere recuperate e costruite” (2004a:3, trad. nostra¹¹).

Per quanto concerne il nostro settore di interesse, vale a dire l'insegnamento delle lingue straniere, la Commissione Europea ha incaricato l'Università di Southampton di formulare un framework delle competenze essenziali da garantire agli insegnanti nel corso della loro formazione (2004b). Lo studio prodotto porta il titolo di *European Profile for Language Teacher Education* e costituisce un testo di riferimento fondamentale per le istituzioni governative ed educative. La competenza tecnologica viene da subito indicata tra le principali abilità da sviluppare:

“Gli insegnanti qualificati dovrebbero avere l'opportunità di sviluppare le proprie abilità in una serie di aree, tra cui la ricerca-azione, la pratica riflessiva, l'uso creativo dei materiali, le

¹¹ Testo orig.: “*Work with knowledge, technology and information: they need to be able to work with a variety of types of knowledge. Their education and professional development should equip them to access, analyse, validate, reflect on and transmit knowledge, making effective use of technology where this is appropriate. Their pedagogic skills should allow them to build and manage learning environments and retain the intellectual freedom to make choices over the delivery of education. Their confidence in the use of ICT should allow them to integrate it effectively into learning and teaching. They should be able to guide and support learners in the networks in which information can be found and built*”.

tecnologie dell'informazione e della comunicazione e il *mentoring*" (2004b:14, trad. nostra¹²).

Una buona competenza tecnologica viene giudicata fondamentale non solo perché permetterà all'insegnante di decidere se e come utilizzare efficacemente alcuni strumenti tecnologici con i propri studenti, ma anche per le ricadute positive in termini di auto-formazione, in quanto attraverso di essa egli sarà in grado di contattare e scambiare informazioni con istituzioni e insegnanti stranieri ed essere, quindi, esposto al contesto culturale e linguistico della lingua target (ibid.:10).

La formazione iniziale dovrebbe, inoltre, fornire agli insegnanti di lingue un training specifico sulle TIC che ne garantisca un uso efficace in ambito pedagogico e glottodidattico, finalizzato a facilitare l'acquisizione linguistica nei loro apprendenti. (ibid.:21). A questo proposito, nel testo si indica che:

“L'uso delle TIC va collegato a specifiche situazioni di apprendimento, in modo che gli insegnanti in formazione acquisiscano competenze tecniche nel mentre assistono all'applicazione pratica delle ICT in classe. Le TIC dovrebbero essere usate come una parte integrante della lezione e non come qualcosa di aggiuntivo. Dovrebbe essere sempre ben chiaro qual è il valore aggiunto del loro utilizzo” (ibid.:18, trad. nostra¹³).

Concludiamo queste considerazioni sull'importanza di fornire agli insegnanti il *knowhow* necessario per farli sentire in grado di sviluppare nuove esperienze di apprendimento da proporre ai propri studenti, segnalando un'interessante osservazione di Banzato (2008). Secondo questa studiosa, la competenza tecnologica degli insegnanti italiani

¹² Testo orig.: “Qualified teachers should be given the opportunity to develop their skills in a number of areas including action research, reflective practice, the creative use of materials, ICT and mentoring”.

¹³ Testo orig.: “ ICT is related to specific learning situations so that trainees learn about technical matters as well as ICT's practical application in the classroom. ICT should be used as an integral part of a lesson rather than an add-on to it. The value added by using it should always be clear”.

segnerà nel medio periodo una crescita come conseguenza del fatto che, sempre più spesso, nella formazione iniziale e continua vengono utilizzati:

“ambienti integrati, in presenza e on line, in cui il futuro insegnante può sperimentare, da studente, strategie didattiche che dovrà padroneggiare da insegnante” (ibid.:65).

1.2.2 Un nuovo paradigma pedagogico

Nel rapporto sull'impatto delle TIC sull'insegnamento delle lingue straniere della Commissione Europea (2003b), già citato nel paragrafo precedente, viene messa a fuoco un'altra importante criticità all'origine, probabilmente, dello scarso utilizzo delle TIC in ambito educativo. Essa consiste in una sorta di 'resistenza' degli insegnanti dovuta al fatto che l'introduzione delle tecnologie tende a favorire un nuovo paradigma pedagogico basato su situazioni di apprendimento collaborativo. Il passaggio da un modello educativo *top down*, in cui l'insegnante è il possessore unico di conoscenze da trasmettere, ad un modello collaborativo, nel quale, peraltro, l'insegnante può ritrovarsi ad apprendere competenze di tipo tecnologico dai propri studenti, sembra incontrare a tutt'oggi delle resistenze. Per quanto concerne, però, il nostro specifico settore di interesse, vale a dire l'insegnamento delle lingue straniere, il report della Commissione registra un dato molto confortante: le statistiche raccolte segnalano che gli insegnanti di lingue risultano essere i più aperti e disponibili a sperimentare in un futuro i *new media* in classe (ibid.:5).

Concludiamo questa parte dedicata al rapporto tra insegnanti e tecnologie con un commento finale. A nostro parere, la forte presenza degli apparati

tecnologici nella vita dei bambini non può costituire una ragione sufficiente per giustificarne l'introduzione 'obbligatoria' in classe. Come è facile immaginare, l'utilizzo di una tecnologia non garantisce di per sé l'adozione di un diverso stile di insegnamento e una lavagna digitale interattiva può essere utilizzata per proporre lezioni tradizionali di tipo trasmissivo. Secondo noi, le tecnologie vanno senz'altro prese in seria considerazione quando permettono di svolgere delle attività che altrimenti risultano difficili, se non impossibili, da realizzare. Come suggerito dalla Commissione Europea (2004b), la domanda da porsi riguarda il valore aggiunto che una specifica tecnologia è in grado di offrire. Per quanto concerne l'insegnamento delle lingue straniere, concordiamo con quanto suggerito da Levy e Stockwell (2006) a proposito del diritto degli insegnanti di essere "scettici" nei confronti delle tecnologie, fino a prova contraria:

“Le tecnologie della comunicazione usate nella vita di tutti i giorni non sono necessariamente adeguate o funzionali all'apprendimento linguistico. Non c'è nessuna ragione per cui le scelte fatte dagli utilizzatori in ambito privato debbano imporre o rendere obbligatorie le tecnologie da adottare nelle istituzioni educative... L'efficacia del trasferimento dipende in larga misura dalla natura di una specifica tecnologia, dai suoi punti di forza e dalle sue criticità, sia rispetto alle sue funzionalità che rispetto alle sue potenzialità pedagogiche... Gli insegnanti hanno il diritto di essere scettici fino a quando non si presenti un caso convincente attraverso il quale sia possibile valutare la validità della nuova tecnologia per scopi educativi” (pp. 105-106, trad. nostra¹⁴).

La nostra tesi è che la Videoconferenza via web rappresenta una soluzione tecnologica particolarmente adatta e funzionale

¹⁴ Testo orig.: “Communication technologies used in the wider world are not necessarily appropriate or relevant for language learning. There is no reason why the choices that users make in the wider world should dictate or prescribe the technologies used within the educational institution. Effective transfer depends to a large degree on the nature of the particular technology in question and its strengths and limitations, both as a technology and as a pedagogical tool... Teachers have a right to be skeptical until a convincing case has been made regarding the value of the new technology for educational purposes”.

all'apprendimento linguistico, in quanto costituisce una soluzione al problema della mancanza di autenticità del contesto comunicativo della classe di lingue da noi evidenziato nell'Introduzione. Ci auspichiamo che le due sperimentazioni che illustreremo nei prossimi capitoli (vedi informazioni iniziali in sezione 2.2.1) e che costituiscono il primo focus della nostra ricerca (*focus sui bambini della scuola primaria*) possano rappresentare dei 'casi convincenti' attraverso i quali gli insegnanti di lingue della scuola primaria potranno valutare l'opportunità di intraprendere un progetto di telecollaborazione. Sempre nei prossimi capitoli (vedi informazioni iniziali in sezione 2.2.2), illustreremo anche l'indagine qualitativa che abbiamo messo a punto per il secondo focus della nostra ricerca (*focus sugli insegnanti di lingue della scuola primaria*) per verificare se sia possibile individuare segnali di cambiamento negli insegnanti di lingue italiani rispetto a quanto rilevato nel 2003 dal già citato rapporto della Commissione Europea sull'impatto delle TIC nell'insegnamento delle lingue, sondando atteggiamenti, percezioni ed eventuali resistenze verso le tecnologie in generale e verso la Videoconferenza web in particolare. I dati raccolti attraverso le due indagini qualitative sui bambini e sugli insegnanti della scuola primaria saranno successivamente oggetto di analisi e discussione nella Parte 2 di questa tesi.

1.3 Tecnologie e apprendimento: l'impatto sulla motivazione

Da sempre l'uomo ha sentito la necessità di sviluppare tecnologie che facilitassero il recupero e la rielaborazione delle informazioni. Queste tecnologie hanno avuto, inevitabilmente, delle ripercussioni sull'apprendimento, generalmente potenziandolo. Con lo sviluppo e la

diffusione delle tecnologie digitali questo processo ha subito una fortissima accelerazione e oggi i dispositivi tecnologici utilizzati per conoscere e apprendere sono sempre più accessibili e diffusi. Come abbiamo visto precedentemente, anche i bambini e i ragazzi dispongono sempre più precocemente di apparati digitali attraverso i quali, con estrema naturalezza, sono in grado di recuperare contenuti e di scambiare informazioni in modo autonomo.

Le tecnologie digitali sembrano avere un impatto sia sullo sviluppo e il rafforzamento di alcune *abilità cognitive*, sia sulla *motivazione ad apprendere*. Sulla prima questione ci limiteremo a delineare alcune linee di ricerca e di confronto, mentre il tema della motivazione ad apprendere verrà da noi approfondito maggiormente, in quanto di interesse centrale per la nostra ricerca.

1.3.1 Tecnologie e processi cognitivi

I media digitali sono in grado di offrire opportunità di sviluppo per diverse abilità cognitive, con particolare riferimento a quelle visuo-spaziali. L'uso intensivo delle tecnologie digitali è un fenomeno ancora recente e, come abbiamo accennato in precedenza (cfr. 1.1.3), la ricerca in questo settore tende a rincorrere alcune tesi formulate da esperti di tecnologie, diffuse con grande enfasi dai media, al fine di suffragarle o di confutarle. Le aree principali sulle quali si sta cercando di fare chiarezza riguardano il *se* e il *come* l'uso in contesti informali del computer e di Internet per i giochi interattivi, per la ricerca di informazioni e per la comunicazione possano influenzare le principali abilità cognitive.

Il CERI (2008) ha realizzato la già citata indagine *New Millenium Learners* con la precisa finalità di descrivere lo stato dell'arte della ricerca sugli effetti prodotti dalle tecnologie negli apprendenti in età scolare negli Stati Uniti e in Europa. L'obiettivo finale di questo progetto era quello di

fornire indicazioni e raccomandazioni utili all'elaborazione di nuove politiche educative da parte delle istituzioni. Già a partire dalla premessa, il rapporto evidenzia come non sia possibile, per quanto allettante, applicare la definizione di *new millennium learners* a tutta una generazione, dato che gli effetti delle tecnologie digitali sugli apprendenti sembrano essere profondamente influenzati anche da altri fattori, come il sesso e il livello sociale di appartenenza (2008:1). Segue poi una rassegna dei più importanti studi realizzati nel controverso settore dell'impatto delle tecnologie sulle principali abilità cognitive. A questo proposito, l'indagine sottolinea che le analisi svolte sino ad ora possono fornire dati scientifici solo parzialmente utili, in quanto si tratta generalmente di ricerche di tipo qualitativo e, solo in alcune aree, le indagini effettuate sono giunte a risultati che possono dirsi definitivi (ibid.:21).

Elenchiamo qui di seguito le principali conclusioni a cui è giunto questo rapporto, integrandole, in alcuni casi, attraverso considerazioni tratte da altre indagini.

Abilità visive. Secondo il rapporto del CERl, gran parte della ricerca scientifica sembra concordare sul fatto che le tecnologie *visually oriented* abbiano ulteriormente sviluppato nei ragazzi quella che, però, è una naturale propensione umana verso le informazioni di tipo visivo. Le capacità di orientamento visivo, di rappresentazione spaziale e di riconoscimento delle informazioni contenute nelle immagini vengono sicuramente potenziate dai giochi interattivi, se questi sono praticati frequentemente e intensivamente. Non è però ancora dimostrato che questo comporti automaticamente la trasferibilità di queste abilità in altri contesti (ibid.:9).

Abilità di memoria. Il rapporto CERl menziona alcune ricerche che dimostrerebbero che le forti risposte emotive provocate dai videogiochi

possono avere effetti negativi su questa abilità. Il ricordo di quanto è stato appreso a casa o a scuola attraverso lo studio verrebbe depotenziato dalle forti sollecitazioni emotive prodotte dai videogiochi, con ripercussioni, quindi, sul rendimento scolastico dei ragazzi (ibid.).

L'uso delle tecnologie sembra avere dei riflessi negativi anche sul modo in cui viene percepita l'abilità della memoria. Insegnanti e genitori denunciano frequentemente come la familiarità con la rete, con i motori di ricerca e con Wikipedia sembra aver modificato l'atteggiamento dei giovani nei confronti della disponibilità e della accessibilità delle informazioni. Sembra essere cambiata la percezione rispetto alla necessità di memorizzare le informazioni, dato che queste risultano agli occhi dei ragazzi sempre accessibili online.

Multitasking. I dispositivi tecnologici di cui dispongono i ragazzi permettono di monitorare molte cose simultaneamente e di interconnettersi tra di loro. Questa possibilità sembra aver sviluppato in loro un nuovo modo di apprendere basato sulla capacità di svolgere più compiti parallelamente. Riguardo a questo aspetto, l'indagine del CERI evidenzia come la ricerca neurologica, allo stato attuale, continui a sostenere che le capacità del cervello umano non sono illimitate e che l'attenzione dedicata per svolgere un compito diminuisce quando se ne introduce un altro. A proposito del multitasking, citiamo qui un'altra indagine svolta dalla Kaiser Family Foundation (2010) sui ragazzi statunitensi, in quanto fornisce una misura del grado di esposizione ai media dei ragazzi di oggi. Nel rilevare il tempo medio giornaliero passato con gli apparati tecnologici dai ragazzi tra gli 8 e gli 18 anni nel 2009, questo studio è giunto ad una conclusione sorprendente: il dato di esposizione rilevato, pari a 7 ore e 38 minuti al giorno, ad un'analisi più attenta nascondeva in realtà un tempo di fruizione maggiore. I ricercatori si sono infatti resi conto che nelle stesse ore veniva concentrata molta più

esposizione ai media (stimata intorno alle 10 ore e 45 minuti effettive) proprio a causa del multitasking: i ragazzi risultavano ascoltare musica, con la tv accesa, usando il computer e messaggiando con il cellulare, tutto apparentemente simultaneamente (2010:11). Numerosi sono gli studi che mettono in discussione la tesi di una maggiore propensione al multitasking dei ragazzi di oggi. Queste ricerche sostengono che questa capacità è sempre esistita e che si concretizza veramente solo quando l'attività cognitiva è associata ad abilità di tipo automatizzato (come, ad esempio, parlare mentre si guida). Se i ragazzi manifestano ora la tendenza a processare parallelamente più cose, secondo questi studi, ne risulta inevitabilmente un decremento dell'efficienza e quindi una maggior possibilità di produrre errori (Meyer, Kieras, 1997).

Concentrazione e riflessione profonda. Per quanto concerne queste due abilità, numerose sono le testimonianze di insegnanti che rilevano una crescente criticità nei ragazzi di oggi. Questo tema viene approfondito da Carr¹⁵ (2008) che descrive un fenomeno che si sta manifestando non solo tra i ragazzi, ma anche tra gli adulti e che sostiene di aver sperimentato in prima persona: Internet renderebbe le persone più superficiali e incapaci di una lettura *profonda*. Questo esperto registra un cambiamento nel modo di intendere e di sperimentare la lettura. Mentre un tempo immergersi nella lettura di un libro o di un lungo articolo era un'attività relativamente semplice, ora le persone che utilizzano abitualmente la rete come fonte informativa lamentano di perdere la concentrazione dopo alcune pagine. La rete è diventata per molti il medium per eccellenza di accesso alle informazioni, ma i media non sono semplicemente dei canali passivi di informazione, in quanto:

¹⁵ Nicholas Carr è un noto analista, esperto sulle implicazioni sociali ed economiche delle tecnologie. E' l'autore di un noto articolo apparso nel 2008 sull'*Atlantic Magazine* dal titolo "Is Google making us stupid?" accessibile online su: <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/6868/> (ultima visita dicembre 2011).

“essi forniscono la materia prima per pensare, ma contemporaneamente condizionano il processo attraverso il quale si forma il pensiero... La mia mente si aspetta oggi di incamerare le informazioni nel modo in cui la Rete le distribuisce” (trad. nostra¹⁶).

Anche su questo aspetto, però, Carr evidenzia che non esistono ancora ricerche scientifiche a lungo termine di carattere neurologico e psicologico che forniscano un quadro definitivo su come Internet influisce sulla cognizione e rimane, per ora, senza una risposta la domanda che questo esperto si è posto: “Il modo in cui leggo è cambiato perché il modo in cui penso è cambiato?”¹⁷”

Altre abilità. Rispetto ai rivolti positivi dell’uso dei media digitali, un fenomeno sul quale molti esperti sembrano concordare riguarda il contributo che essi stanno dando allo sviluppo della *capacità di esplorazione* dei ragazzi. Un simile giudizio positivo interessa anche il ricorso all’*apprendimento collaborativo* che essi applicano attraverso i media. Non c’è dubbio, infatti, che sia le attività online orientate ai rapporti sociali, sia quelle orientate a sviluppare i propri interessi si basino su dinamiche di apprendimento tra pari, caratterizzate da una struttura che differisce da quella dell’istruzione formale. Infine, ma non per ultimo, sempre grazie alle tecnologie utilizzate in ambito familiare, i ragazzi sembrano avere ulteriormente sviluppato la naturale tendenza ad *apprendere attraverso il gioco*. Proprio per sfruttare al meglio questo aspetto è in fase di forte sviluppo un settore generalmente indicato con il termine *edutainment*, che punta a diffondere, anche in ambito formale, nuove forme di intrattenimento finalizzate all’apprendimento: i cosiddetti *Serious Games*.

¹⁶ Testo orig.: “they supply the stuff of thought, but they also shape the process of thought... My mind now expects to take in information the way the Net distributes it”.

¹⁷ Testo orig.: “the way I read has changed... because the way I think has changed?”

1.3.2 Tecnologie e motivazione ad apprendere

È oramai una sorta di luogo comune affermare che la motivazione, il coinvolgimento e l'interesse degli apprendenti vengono potenziati dall'uso in classe delle tecnologie, in quanto i ragazzi trovano più gradevole imparare attraverso di esse piuttosto che attraverso le modalità tradizionali, vale a dire i libri di testo e le lezioni dell'insegnante. In realtà, come vedremo, il rapporto tra tecnologie e motivazione ad apprendere è anch'esso oggetto di dibattito tra chi sostiene che le tecnologie siano uno strumento motivazionale *tout court* e chi invece ne subordina l'efficacia ad altri fattori. Entreremo ora nel merito di questo dibattito, riservandoci successivamente di inserire alcuni approfondimenti sul concetto di *motivazione ad apprendere*, con particolare riferimento al ruolo centrale che, secondo alcuni studi, svolgono le emozioni in questo processo (vedi 1.3.4).

Come già accennato precedentemente a proposito del *Digital Natives debate* (vedi 1.1.3), le tecnologie sono considerate da alcuni esperti (soprattutto dai tecnologi) un potente, imprescindibile strumento motivazionale. Anche molti insegnanti segnalano l'efficacia motivazionale delle tecnologie in classe. In un rapporto della Commissione Europea (2006) viene citata un'indagine svolta da Empirica nella quale l'86% degli insegnanti europei consultati affermano che gli studenti risultano più motivati e coinvolti quando in classe vengono usati il computer e Internet. Molti ricercatori e alcuni insegnanti sembrano, invece, più cauti a questo riguardo e tendono a ritenere che la tecnologia non sia di per sé stessa un fattore di incremento della motivazione, ma che il vero elemento chiave sia il modo in cui l'insegnante la utilizza per

organizzare l'esperienza di apprendimento (Jonassen *et al.* 2008:10). La stessa indagine di Empirica sottolinea che il numero di insegnanti europei (oltre un quinto) che sostiene che la presenza del computer in classe non comporti alcun vantaggio pedagogico è un dato che non va trascurato. Reiners *et al.* (2005:5) propongono un'ampia rassegna della letteratura sul rapporto positivo tra integrazione delle tecnologie a scuola e incremento della motivazione negli apprendenti, facendo poi seguire un'altrettanto ampio resoconto di indagini che assegnano all'insegnante il ruolo chiave, individuando come fattore critico la modalità di utilizzo dei diversi strumenti. McCombs (2000) sostiene che il problema di molte ricerche sul tema del rapporto tra tecnologie e motivazione è che il focus viene posto sulla tecnologia e non sull'apprendente Willingham¹⁸ (2010:24), sostenendo a sua volta che la capacità di coinvolgimento di una tecnologia dipende dal modo in cui essa viene impiegata e dal contenuto che viene veicolato, cita un'indagine sull'uso della lavagna interattiva per l'insegnamento della matematica che ha evidenziato come la maggioranza dei ragazzi intervistati manifestassero grande entusiasmo per questo strumento tecnologico, ma anche come solo un numero ridotto di questi ragazzi trasferisse poi il suo interesse anche alla materia trattata.

Numerosi autorevoli studi sembrano, invece, concordare sul fatto che la motivazione ad apprendere subisca un concreto potenziamento quando le tecnologie "hanno un obiettivo reale e forniscono contesti di apprendimento significativi" (Reiner *et al.* 2005:7, trad. nostra¹⁹). Questa tesi è particolarmente significativa per la nostra ricerca, in quanto uno dei punti centrali della nostra indagine riguarda proprio l'impatto motivazionale di un'applicazione tecnologica (la Videoconferenza via web) su giovani apprendenti che usano una lingua straniera per parlare con coetanei stranieri all'interno di un progetto di collaborazione a distanza. La tecnologia, in questo caso, fornisce un contesto di autenticità

¹⁸ Daniel Willingham è un docente di psicologia cognitiva.

¹⁹ Testo orig: "...have a real purpose and provide meaningful learning situations".

linguistica e di apprendimento significativo, apre un canale di comunicazione verso altri coetanei e permette di stabilire relazioni personali *coinvolgenti sotto il profilo emozionale* che, a nostro parere, possono fortemente motivare all'utilizzo della lingua straniera e, quindi, al suo apprendimento. Nella sezione 1.3.4 vedremo, infatti, come molte importanti ricerche individuino nelle *emozioni* un elemento determinante nei processi di apprendimento, soprattutto per quanto concerne la motivazione ad apprendere.

La classe di lingue straniere della scuola primaria italiana è spesso caratterizzata da un ambiente 'povero' di emozioni. A nostro parere, questo è dovuto, come già sottolineato, all'assenza di un contesto autentico che giustifichi gli scambi comunicativi in lingua straniera tra le persone presenti. Gli ambienti educativi formali sono già penalizzati sotto questo profilo dal fatto di trasmettere contenuti culturali in ambiti lontani da quelli nei quali quei contenuti potranno essere usati e messi alla prova. Howard Gardner, a questo proposito, sostiene che "si potrebbe dire che la scuola è un ambiente in larga misura *decontestualizzato*" (2001:26). Secondo noi, questa decontestualizzazione è doppiamente vera per la classe di lingue, dato che non soltanto il contesto di riferimento è lontano (vedi il ricorso alle simulazioni), ma anche la lingua della comunicazione viene utilizzata artificialmente, per convenzione.

1.3.3 Sintesi di alcune ricerche sul tema 'tecnologie e motivazione ad apprendere'

Gli studi di cui riportiamo una breve sintesi in questo paragrafo hanno come oggetto di indagine gli effetti motivazionali delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione sugli apprendenti in termini di impegno e coinvolgimento allo studio.

Wishart e Blease (1999) hanno condotto una ricerca in una scuola secondaria per verificare gli effetti sull'apprendimento dell'installazione di un'innovativa rete di computer. I ricercatori hanno raccolto, attraverso due questionari, le opinioni di insegnanti e studenti. L'analisi dei dati ha evidenziato una diffusa convinzione che la tecnologia avesse prodotto effetti motivazionali positivi sia sull'apprendimento, reso dalla stessa più gradevole, che sull'insegnamento.

In uno studio quali-quantitativo di ampio respiro che ha interessato 17 scuole inglesi, tra i molti aspetti presi in considerazione, Passey *et al.* (2004) analizzano l'impatto motivazionale delle TIC sull'apprendimento degli studenti nel contesto formale. Utilizzando alcuni strumenti di indagine, tra cui un questionario rivolto ad un campione di oltre 1200 allievi, gli autori dello studio hanno ottenuto i risultati che seguono. Alla richiesta di esprimere le loro opinioni rispetto all'uso delle tecnologie a scuola, gli allievi hanno manifestato alti livelli di *learning goals* e di *performance approach goals*, vale a dire che i ragazzi hanno sostenuto di accettare di buon grado il coinvolgimento in attività che prevedano l'uso delle TIC spinti da due obiettivi: accrescere le proprie conoscenze e competenze e ricercare nuove opportunità per ottenere un feedback positivo rispetto alle proprie competenze. Gli allievi hanno dichiarato, inoltre, di aver constatato che l'uso delle tecnologie aveva prodotto una maggiore focalizzazione sul processo di apprendimento dell'intera classe. Nelle dichiarazioni degli studenti i vantaggi offerti dalle TIC sono stati, comunque, spesso messi in relazione all'offerta da parte dei loro insegnanti di task di apprendimento appropriati, caratterizzati dalla presenza di precise indicazioni (ad esempio, l'indicazione di fonti autorevoli dalle quali attingere le informazioni o di criteri chiari per la selezione delle informazioni).

Lo studio di Swan *et al.* (2005, citato in Reiners *et al.*) ha come obiettivo quello di determinare se l'uso di apparati per il *mobile computing* possa influire sulla motivazione ad apprendere. Questa ricerca sperimentale di tipo qualitativo si basa principalmente sull'osservazione sul campo svolta in due scuole americane e su interviste ad oltre 130 studenti e ai loro insegnanti. La maggioranza degli insegnanti ha dichiarato di rilevare un aumento della motivazione degli studenti, descritta in termini di maggiore disponibilità a completare i compiti assegnati e maggiore qualità degli elaborati realizzati. Gli studenti hanno affermato di preferire gli apparati tecnologici a 'carta e penna', perché capaci di rendere più agevole il lavoro.

1.3.4 La motivazione ad apprendere e le emozioni

L'*apprendimento* è un processo estremamente articolato, frutto della complessa interazione di una serie di fattori che scaturiscono da due variabili fondamentali:

- *Variabili individuali*: si tratta fundamentalmente di variabili di tipo cognitivo come la memoria, l'attenzione, ecc. e di variabili di tipo affettivo. Queste ultime, peraltro, sembrano avere un ruolo di facilitazione o di inibizione delle prime e vanno, diversamente da quanto spesso accade, prese in seria considerazione;
- *Variabili contestuali*: si tratta di variabili legate alla situazione in cui ha luogo l'apprendimento. Fattori come, ad esempio, il contesto sociale, le metodologie usate dall'insegnante, le attività proposte, ecc. condizionano fortemente il processo di acquisizione delle conoscenze.

La nostra attenzione si focalizza qui sulle variabili individuali di tipo affettivo, in particolare sulla *motivazione ad apprendere*, che da più parti viene considerata un elemento fondamentale, in assenza del quale non si può verificare un vero apprendimento. In particolare, come vedremo in seguito (vedi 1.3.5), per quanto concerne l'apprendimento di una lingua straniera la motivazione viene ritenuta, assieme alla predisposizione all'acquisizione linguistica, la variabile individuale principale.

La *motivazione* è uno degli ambiti di studio della psicologia²⁰ e dispone di una lunga tradizione di ricerca. Si tratta di un fenomeno estremamente complesso, al punto che la ricerca ha prodotto nel tempo una moltitudine di teorie spesso contrastanti riducendo le aree di consenso tra gli studiosi del settore. Esistono numerosissime definizioni di motivazione e, a questo proposito, Dörnyei, uno dei massimi esperti internazionali nella motivazione ad apprendere una lingua straniera/seconda, sostiene che essa si può definire come uno dei concetti più elusivi in tutto l'ambito delle scienze sociali (2001:2), giungendo alla conclusione che, forse, l'unico aspetto sul quale la maggior parte degli studiosi concorda è che:

“la motivazione..., per definizione, concerne la *direzione* e l'*entità* dei comportamenti umani, cioè: la *scelta* di svolgere una determinata azione, la *persistenza* nel suo svolgimento, lo *sforzo* profuso nel suo svolgimento” (ibid.:8, trad. nostra²¹).

La motivazione è, infatti, anch'essa un fenomeno determinato dall'interazione di numerosi fattori di tipo cognitivo, emotivo, ecc. così articolati ed interdipendenti che, citando nuovamente Dörnyei, si può sostenere che l'indagine su di esso coincide di fatto con “l'immensamente complessa questione del comportamento umano” (ibid.:11, trad. nostra²²).

²⁰ Questo ambito è denominato *psicologia motivazionale*.

²¹ Testo orig.: “motivation..., by definition, concerns the *direction* and *magnitude* of human behaviour, that is: the *choice* of a particular action, the *persistence* of it, the *effort* expended on it.”

²² Testo orig.: “the immensely complex issue of human behaviour”.

La motivazione è una componente fondamentale di qualsiasi comportamento umano e, quindi, anche del processo di apprendimento ed è facile percepirne, anche solo intuitivamente, l'estrema importanza. Inizialmente, gli studi sulla *motivazione ad apprendere* sono nati nell'ambito delle scienze psicologiche, ma successivamente autorevoli ricerche sono state sviluppate anche nell'ambito delle scienze dell'educazione. La psicologia motivazionale stessa ha vissuto, nel tempo, un'evoluzione, allargando il focus di attenzione da ambiti strettamente socio-psicologici all'ambito educativo, al fine di identificare e analizzare le dinamiche motivazionali che si instaurano specificatamente nei contesti di apprendimento formale.

Se autorevoli studiosi concordano sull'idea che perché il processo di apprendimento si attivi e successivamente persista, l'apprendente dev'essere motivato, debba, cioè, scattare in lui la scelta di osservare, comprendere e imparare, le spiegazioni sul *come* questa scelta abbia origine variano considerevolmente. A lungo gli studi sulla motivazione in generale, e sulla motivazione ad apprendere in particolare, hanno dibattuto il tema della consapevolezza da parte dell'essere umano dei propri comportamenti e, quindi, su quanto egli avesse il controllo delle proprie azioni. Le prime teorie sulla motivazione furono, infatti, influenzate dal pensiero di Freud, il quale sosteneva che i comportamenti umani sono fortemente condizionati da istinti profondi e pervasivi. Anche la teoria comportamentista sull'apprendimento umano, in auge nella prima metà del Novecento, attribuiva un ruolo passivo all'individuo, il quale apprendeva, consolidava o incrementava un dato comportamento solo in risposta ad uno stimolo premiante esterno (principio stimolo-risposta). Attualmente gli studi teorici sull'apprendimento che si prefiggono di mettere a fuoco il funzionamento della motivazione sono, al contrario, fortemente caratterizzati da un approccio cognitivista che vede come prioritaria l'analisi del modo in cui "i pensieri dell'individuo, le sue

credenze e i processi interpretativi si trasformano in azioni“ (ibid.:11).

Dörnyei stesso sostiene, però, che:

“nel contempo, nessun ricercatore potrebbe mettere in discussione il fatto che le esperienze che producono emozioni (come la rabbia, l’orgoglio, la gratitudine, la vergogna o l’ansia) giochino un ruolo importante nel dare forma al comportamento umano” (ibid., trad. nostra²³).

La tesi secondo cui i processi emotivi svolgono un ruolo fondamentale nel comportamento in generale, e nei processi di apprendimento in particolare, ha cominciato a prendere corpo a partire dagli anni Ottanta con la diffusione della psicologia umanistica di matrice anglosassone. Gli studi sull’influenza delle emozioni e degli aspetti affettivi sull’impegno dedicato allo studio faticano però a imporsi rispetto al dominante approccio cognitivista, ma questi temi stanno attirando un’attenzione via via crescente²⁴. Ecco come H. Gardner descrive questo percorso:

“L’integrazione della sfera delle emozioni nella prospettiva cognitivista è una sfida tuttora in corso. Inizialmente, in parte per semplificare il proprio lavoro, gli esponenti del cognitivismo hanno palesato una pronunciata riluttanza a occuparsi di affettività... Senonchè è ormai evidente che qualsiasi visione della natura umana che ignorasse motivazioni ed emozioni sarebbe di scarsa utilità nella pedagogia dell’apprendimento umano... Tutti convergono su una verità molto semplice: se si vuole che certe conoscenze vengano affrontate, interiorizzate e, successivamente, usate, occorre inserirle in un contesto capace di suscitare emozioni; al contrario, le esperienze prive di richiami emozionali con ogni probabilità resteranno poco coinvolgenti e ben presto verranno dimenticate, non lasciando dietro di sé nessuna rappresentazione mentale.” (2001:78-79)

²³ Testo orig.: “At the same time, no researcher would question the fact that emotional experiences (e.g. anger, pride, gratitude, shame or anxiety) play an important role in shaping human behavior”.

²⁴ Vedi la nascita, i tempi recenti, di una rivista di psicologia intitolata *Motivation and emotion*.

Secondo la definizione di Anolli *et al.* (2008:173), le emozioni, per loro natura pervasive di qualsiasi azione umana, consistono in un insieme di risposte spontanee e inconsce attivate da un individuo quando si trova di fronte a situazioni (reali o immaginate) che valuta come importanti e pertinenti per i propri interessi e scopi. Si tratta di “processi multicomponenziali” in quanto producono cambiamenti in tutti i sistemi dell’organismo: cognitivo, fisiologico, espressivo, motorio, comportamentale, sociale (Scherer 1984 citato in *ibid.*:173). Le emozioni costituiscono un formidabile fattore motivazionale in quanto “attivano e orientano la condotta delle persone, apprendimento compreso” (Frijda 1986 citato in *ibid.*:173).

Il rapporto tra emozioni e motivazione ad apprendere è argomento di primario interesse per questa ricerca, in quanto, a nostro parere, la voglia di apprendere una lingua straniera viene stimolata da esperienze di apprendimento significative che generano emozioni positive. I due studi di caso che descriveremo nel Capitolo 2 (vedi sezione 2.2.1) sono stati da noi individuati proprio perché consentivano di verificare se l’esperienza di comunicare in inglese in un contesto caratterizzato da un gradiente di emozionalità più alto rispetto alla lezione tradizionale potesse contribuire a generare nei bambini atteggiamenti e comportamenti incentivanti l’uso e l’apprendimento della lingua straniera.

Negli studi contemporanei sulla motivazione ad apprendere, le due prospettive, quella cognitiva e quella emozionale, sono rimaste per lungo tempo in ambiti di ricerca separati. Risalgono, infatti, ad una decina di anni fa i primi tentativi di unificare le due prospettive (Dörnyei, 2001:11) e, secondo il parere di Dörnyei, uno dei contributi più importanti a questa evoluzione si deve proprio ad un lavoro di ricerca sulla *motivazione ad apprendere una lingua straniera* (tema che approfondiremo nella sezione 1.3.5). Si tratta della *Stimulus Appraisal Theory* di Schumann, il quale, in

collaborazione con alcuni colleghi della University of California, ha messo a punto un modello neurobiologico che introduce così:

“le emozioni influenzano la maggior parte, se non tutti, i processi cognitivi e ritengo che il grado di successo che raggiungiamo nell’apprendimento di una lingua seconda sia indotto dalle emozioni” (1997:xv, trad. nostra²⁵).

Nel definire e descrivere l’impatto degli aspetti emozionali e affettivi sull’esperienza di apprendimento di una lingua straniera, Schumann sostiene che quando l’apprendente riceve degli stimoli dall’ambiente, egli procede dapprima ad una valutazione di tipo razionale, a cui però succede immediatamente una valutazione più profonda di tipo emozionale, attraverso la quale egli rapporta gli stimoli ricevuti alle proprie aspettative, ai propri bisogni e ai propri desideri. Solo successivamente a questa valutazione emozionale, egli attiva la risposta comportamentale e, di conseguenza, solo gli stimoli considerati positivi verranno appresi e interiorizzati, spostandoli dalla memoria di lavoro ai centri deputati all’elaborazione e all’immagazzinamento delle informazioni. In caso negativo, essi verranno scartati e con il tempo non rimarrà alcuna memoria degli stessi nel cervello dell’apprendente. La valutazione degli stimoli ambientali avviene, secondo Schumann, sulla base di cinque criteri così descritti da Dörnyey (2001:61):

1. la *novità* (l’individuo valuta il grado di familiarità o meno dello stimolo);
2. la *piacevolezza* (l’individuo valuta il grado di attrattività dello stimolo e in caso positivo lo tiene in considerazione);

²⁵ Testo orig.: “...emotion underlies most, if not all cognition, and I will argue that variable success in second language acquisition (SLA) is emotionally driven”.

3. la *rilevanza rispetto a obiettivi e bisogni* (il soggetto valuta se lo stimolo favorisce o meno il raggiungimento dei propri obiettivi e delle proprie necessità);
4. il *grado di realizzabilità* (l'individuo valuta la propria adeguatezza a gestire lo stimolo);
5. l'*immagine sociale e di se'* (l'individuo verifica se l'evento è compatibile con le norme sociali e con la propria immagine sociale).

Tra i numerosi approcci recenti che mettono in relazione emozioni e motivazione ad apprendere risulta particolarmente interessante per la nostra ricerca il modello proposto da Poggi e Bergagnin (2008:21). Non si tratta di un modello teorico specifico per l'apprendimento delle lingue straniere, ma è di nostro interesse in quanto si riferisce ai contesti formali di apprendimento e vede le emozioni come componente motivazionale centrale, mettendole in relazione con la figura e/o le scelte operative dell'insegnante. Le sperimentazioni che costituiscono i due studi di caso da noi osservati vedono, infatti, l'insegnante come promotore *consapevole* di esperienze di apprendimento dal forte impatto emozionale. Il modello teorico di Poggi e Bergagnin, che descriveremo più nel dettaglio nel Capitolo 2 (vedi sezione 2.3.1), fa riferimento ad un ulteriore ambito di studi sulla motivazione che prende in considerazione la dimensione sociale del processo di apprendimento, vale a dire il ruolo che insegnanti, ambiente scolastico e genitori giocano nel favorire (o meno) i processi di apprendimento. Come vedremo, ai fini della nostra ricerca risulta di particolare rilevanza la figura dell'insegnante la cui azione, personalità e competenza giocano una funzione fondamentale nell'attivare e sostenere la motivazione ad apprendere negli allievi. Ciò che ci interessa qui sono le emozioni verso l'insegnante e quelle scaturite dalle scelte didattiche di quest'ultimo, perché, citando nuovamente H. Gardner:

“tutto fa pensare che gli studenti conosceranno, ricorderanno e successivamente useranno con maggiore facilità le esperienze verso le quali hanno reazioni emozionali forti e, si spera, positive” (2001:78).

1.3.5 La motivazione ad apprendere una lingua straniera e le emozioni

Come in ogni altro tipo di apprendimento, anche nell'apprendimento linguistico entrano in gioco una serie di variabili individuali, di carattere cognitivo e affettivo. Queste variabili sono state analizzate e descritte da diversi studiosi. Tra le diverse proposte, scegliamo qui di elencare le variabili individuali identificate da Dörnyei (2005):

- personalità, umore, temperamento;
- predisposizione all'acquisizione linguistica;
- motivazione e auto-motivazione;
- stili di apprendimento e stili cognitivi;
- strategie di apprendimento linguistico;
- altro (ansia, creatività, disponibilità a comunicare, autostima, opinioni dell'apprendente).

La motivazione viene unanimemente considerata, assieme alla predisposizione all'acquisizione linguistica, la variabile individuale più importante nel processo dell'apprendimento di una lingua straniera e anzi, secondo Dörnyei, essa può risultare assai più potente della seconda:

“Senza una motivazione sufficiente, anche gli individui che possiedono le abilità migliori non riescono a raggiungere obiettivi di lungo periodo. Neppure dei curricula appropriati e un buon stile di insegnamento garantiscono il raggiungimento di buoni

risultati in chi apprende. Al contrario, un alto livello di motivazione può compensare sia una bassa predisposizione all'apprendimento linguistico che eventuali carenze della situazione di apprendimento” (ibid.:65, trad. nostra²⁶).

La motivazione ad apprendere una lingua seconda o straniera è, a sua volta, un settore di ricerca molto esteso che ha avuto origine negli anni Sessanta in Canada, paese caratterizzato dalla convivenza di due importanti comunità linguistiche, per opera dello studioso R. Gardner (vedi oltre per un approfondimento sulle sue tesi). Per oltre trent'anni l'opera di Gardner ha influenzato gli studi di questo settore e l'*approccio socio-psicologico* da lui messo a punto è stato a lungo predominante. Secondo questo approccio il successo nell'apprendimento linguistico è determinato principalmente dalla presenza di un atteggiamento positivo dell'apprendente verso la comunità parlante la lingua target. Negli anni Novanta si verifica uno spostamento di interesse, riflesso dell'evoluzione avvenuta negli studi motivazionali in psicologia, e comincia a svilupparsi un *approccio di tipo cognitivista*. Ecco che ora le nuove variabili da prendere in considerazione nella motivazione ad apprendere una lingua straniera sono l'opinione dell'apprendente rispetto alle proprie abilità, alle proprie potenzialità e limitazioni, ai risultati delle proprie performance precedenti, ecc. Questo nuovo approccio ha anche il merito di rendere gli studi sulla motivazione ad apprendere una lingua straniera più interessanti e funzionali per gli insegnanti, in quanto il campo di osservazione, che originariamente prendeva in considerazione il ruolo del contesto sociale, si restringe focalizzandosi sul contesto educativo della classe di lingue. Questo approccio viene infatti definito da Dörnyei e Csizér:

²⁶ Testo orig.: “Without sufficient motivation, even individuals with the most remarkable abilities cannot accomplish long-term goals, and neither are appropriate curricula and good teaching enough on their own to ensure student achievements. On the other hand, high motivation can make up for considerable deficiencies both in one's language aptitude and learning conditions”.

“un approccio alla ricerca motivazionale più pragmatico, incentrato sugli aspetti educativi, compatibile con le percezioni degli insegnanti e, perciò, più facilmente applicabile al contesto della classe di lingue” (1998:204, trad. nostra²⁷).

Come accennato in 1.3.4, in anni recenti gli studi di psicologia motivazionale hanno visto affiorare e successivamente fiorire una prospettiva emozionale che è andata ad affiancarsi alla dominante prospettiva cognitivista. Altrettanto non può essere detto degli studi sulla motivazione ad apprendere una lingua straniera. Mentre esiste una copiosa letteratura che si occupa del rapporto tra emozioni e motivazione in generale e tra emozioni e motivazione ad apprendere in particolare, al contrario, come sottolineato da MacIntyre (2002:45), gli studi sulla motivazione ad apprendere una lingua straniera non hanno dedicato un'attenzione sufficiente all'impatto delle emozioni, con l'eccezione, a suo parere, del già citato lavoro di Schumann, delle osservazioni di Krashen sull'importanza del *filtro affettivo* e di una serie di ricerche che si sono, però, concentrate unicamente sul tema della *language anxiety*. MacIntyre afferma che le emozioni costituiscono probabilmente la molla fondamentale della motivazione anche nell'apprendimento linguistico, in considerazione della loro “pervasività..., del loro ruolo propulsore nei comportamenti e della loro flessibilità nel tempo” (ibid.:63, trad. nostra²⁸). Questo studioso sostiene che ciò che distingue la motivazione ad apprendere una lingua dalla motivazione ad apprendere altre materie di studio consiste:

“nell'enfasi sulla cultura, sull'identificazione psicologica con uno specifico gruppo culturale e sulle modificazioni prodotte a livello di identità” (ibid.: 54, trad. nostra²⁹).

²⁷ Testo orig.: “a more pragmatic, education-centered approach to motivation research, which would be consistent with the perceptions of practising teachers and, thus, be more directly relevant to classroom application”.

²⁸ Testo orig.: “pervasiveness..., their role in energizing behavior and their flexibility over time.”

²⁹ Testo orig.: “... emphasis on culture, psychology identification with a specific cultural group, and changes in identity.”

Questo significa che sia il ‘cervello’ che il ‘cuore’ dell’essere umano sono protagonisti del processo di apprendimento di una lingua straniera e che le emozioni di tipo sociale giocano un ruolo vitale in questo processo. Le osservazioni di MacIntyre richiamano l’approccio socio-psicologico di R. Gardner e la sua definizione di ‘stimolo integrativo’ (*integrative motive*). Gardner descrisse quest’ultimo come la “motivazione ad apprendere una lingua seconda che nasce delle emozioni positive provate nei confronti della comunità che parla quella lingua” (1985:82-83, trad. nostra³⁰) e lo contrappose a motivazioni di tipo strumentale (*instrumentality*) che prevedono una visione utilitaristica della lingua straniera, la cui competenza verrebbe, in questo caso, finalizzata ad obiettivi di tipo pragmatico, come l’ottenimento di un avanzamento di carriera o di un nuovo lavoro. Applicando il proprio modello teorico e raccogliendo dati attraverso il famoso *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB), Gardner dimostrò che uno studente che manifesta un *atteggiamento* positivo verso la lingua seconda/straniera e che apprezza la comunità della lingua target tende a ottenere risultati migliori rispetto ad uno studente che non ha questo tipo di atteggiamento (MacIntyre, 2002:54). MacIntyre riconosce pienamente la validità delle conclusioni di Gardner, ma sostiene che una focalizzazione più esplicita sul ruolo delle emozioni sarebbe auspicabile, in quanto gli atteggiamenti sono fortemente influenzati dalle emozioni e viceversa:

“...gli atteggiamenti nei confronti dell’apprendimento della lingua rilevati da Gardner attraverso l’AMTB e rappresentati nel suo modello socio-educativo hanno forti legami reciproci con l’emozione. Di fatto, risposte del tipo: ‘Amo studiare il francese,’ ‘Trovo lo studio del francese molto noioso,’ ‘Mi piace veramente

³⁰ Testo orig.: “...motivation to learn a second language because of positive feelings toward the community that speaks that language.”

studiare il francese' e simili sono collegate direttamente a reazioni di tipo emozionale" (ibid.: 63, trad. nostra³¹).

La conclusione logica a cui arriva MacIntyre è che "gli atteggiamenti da soli probabilmente non bastano a sostenere la motivazione" (trad. nostra³²) e propone che "la differenza tra l'apprendente che si impegna e quello che non si impegna... è dovuta alle emozioni vissute nel corso dell'apprendimento linguistico" (ibid., tra. nostra³³). Queste affermazioni sono particolarmente rilevanti per noi, in quanto il nostro interesse si concentra proprio sull'impatto in termini motivazionali delle emozioni provate in uno specifico contesto di apprendimento, nel nostro caso quello della classe di lingue della scuola primaria.

Ma come funziona la motivazione ad apprendere una lingua straniera negli apprendenti in giovanissima età, come nel caso dei bambini della scuola primaria, oggetto della nostra investigazione?

Alcune ricerche (Edelenbos *et al.*, 2006:9; Cable *et al.* 2010 citati in Michaljevic Djigunovic e Lopriore 2011:46) evidenziano che i bambini tendono ad iniziare l'apprendimento di una lingua straniera manifestando una motivazione intrinseca, in quanto lo considerano una novità divertente. Spesso però questa positiva reazione iniziale scema (Michaljevic Djigunovic e Lopriore 2011:44) e l'insegnante deve individuare le opportune modalità per sostenere la motivazione.

La cosa che possiamo affermare con un certo grado di sicurezza è che nei bambini l'apprendimento di una lingua non è generalmente il risultato di una scelta deliberata. Se consideriamo il modello tripolare di Balboni (2012) che applica all'apprendimento delle lingue straniere le teorie

³¹ Testo orig.: "...the attitudes toward language learning tapped by Gardner's AMBT and represented in the socio-educational model have strong reciprocal links to emotion. Indeed, items such as 'I love learning French', 'I find the study of French very boring', 'I really like learning French' and others tap directly into emotional reactions".

³² Testo orig.: "attitudes alone are not likely to be sufficient to support motivation".

³³ "the difference between the engaged and unengaged learner... lies in the emotions experienced during language learning".

motivazionali utilizzate nel marketing, le quali individuano nel *dovere*, nel *bisogno* e nel *piacere* le tre forze principali che condizionano il comportamento umano, in una qualsiasi classe primaria possiamo sicuramente trovare qualche bambino che studia l'inglese per *sensu del dovere* e anche qualche bambino intrinsecamente motivato, il quale prova piacere ad apprendere l'inglese perché affascinato da quella particolare materia scolastica. Ma, con ogni probabilità, non troveremo nessun bambino che senta il *bisogno* di apprendere. Secondo Balboni, perché l'acquisizione linguistica si sviluppi in modo stabile e permanente, non solo nei bambini ma anche negli adulti, l'insegnante dovrebbe puntare a promuovere il *piacere*, non nel senso di promuovere genericamente delle sensazioni piacevoli, ma più specificamente nel senso di garantire, attraverso tattiche specifiche, il piacere primario di apprendere, il piacere della varietà, il piacere della novità, il piacere della sfida, il piacere della sistematizzazione, ecc. (ibid.:87-88). La tesi di Balboni ha molti punti di contatto con la teoria di Schumann da noi illustrata nella sezione 1.3.4, che assegna all'emozione un ruolo fondamentale nei processi cognitivi. Balboni, infatti, individua nella promozione del piacere la leva fondamentale di cui l'insegnante dispone per proporre ai propri studenti situazioni di apprendimento che, stimolando le emozioni, possano avere ripercussioni positive anche sulle attività cognitive tipiche dell'emisfero sinistro.

Per motivare i bambini nel contesto formale della scuola primaria concordiamo con Balboni rispetto alla necessità di puntare sul piacere e il divertimento. La nostra tesi, più specificamente, è che per facilitare l'apprendimento delle lingue straniere nella scuola primaria possono risultare di grande utilità attività che puntino a stimolare un particolare tipo di piacere: quello che i bambini provano quando possono relazionarsi e socializzare con i loro pari. A nostro parere, in questo contesto le tecnologie della comunicazione, in particolare la Videoconferenza web,

possono rappresentare un formidabile strumento motivazionale a disposizione degli insegnanti. La *socialità* è, infatti, una componente psicologica forte e naturale che caratterizza i bambini di questa fascia d'età e l'interazione tra pari contribuisce fortemente alla formazione dell'identità e dell'autostima (Shaffer 2009). Tra gli 8 e i 10 anni, la fascia d'età da noi presa in considerazione e che sarà oggetto del primo focus della nostra ricerca (vedi sezione 2.2.1), le emozioni di tipo sociale giocano un ruolo estremamente importante e nella classe di lingue risulta essere di grande utilità mettere in campo esperienze di apprendimento coinvolgenti dal punto di vista sociale ed emozionale. Alcuni studi empirici hanno rilevato che la nascita di nuove relazioni dovuta al contatto diretto con parlanti nativi può costituire il fattore motivazionale più forte nei bambini in età scolare (Marschollek 2002 citato in Edelenbos *et al.* 2006:69).

Nella sezione 2.2.2 del Capitolo 2, invece, la nostra indagine di sposterà, attraverso il secondo focus della ricerca, sulla reale disponibilità dell'insegnante di lingue ad assumere un ruolo attivo e consapevole nel proporre esperienze di apprendimento innovative e motivanti attraverso le tecnologie.

Concludiamo la nostra parziale analisi sugli studi sulla motivazione ad apprendere una lingua straniera, citando un altro modello teorico particolarmente interessante: il *Three-level framework of motivation* elaborato da Dörnyei. Come già accennato, negli anni Novanta questo studioso ha contribuito a quell'evoluzione della ricerca sulla motivazione ad apprendere una lingua seconda/straniera dall'approccio socio-psicologico proposto da R. Gardner - che per un lungo periodo aveva condizionato in modo dominante il settore - verso un approccio centrato sui contesti educativi, in grado di fornire soluzioni applicabili specificatamente alla classe di lingue. Con il suo *framework*, Dörnyei si propone di sintetizzare le diverse componenti motivazionali individuate e

analizzate negli anni dalle diverse linee di ricerca del settore, raggruppandole in tre categorie principali (Dörnyei, Csizér 1998:205-206):

- *Language level*: fa riferimento ai valori che l'apprendente associa alla lingua target per motivi culturali-affettivi, intellettuali o pragmatici³⁴;
- *Learner level*: considera alcuni tratti della personalità dell'apprendente che presentino caratteristiche di stabilità (ad es., il livello di fiducia in sé stessi in termini di competenza percepita nella lingua straniera o di ansia nell'utilizzo della lingua straniera);
- *Learning situation level*: considera le motivazioni associate allo specifico contesto di apprendimento della classe di lingue.

Quest'ultimo livello, come vedremo nella sezione 5.1.1 in cui discuteremo alcuni risultati della nostra ricerca, è particolarmente interessante per la nostra ricerca, in quanto è in quest'ambito che gli educatori possono esercitare il maggiore controllo, essendo il *Language level* fortemente condizionato dal contesto sociale circostante e il *Learner level* fortemente legato alla personalità dello studente.

³⁴ I rimandi ai concetti di motivazione integrativa e motivazione strumentale di R. Gardner sono chiari.

1.4 Le tecnologie della comunicazione per l'apprendimento delle lingue straniere: l'esempio della Videoconferenza via web

Gli insegnanti dispongono oggi di una vastissima gamma di applicativi tecnologici per facilitare l'acquisizione linguistica dei propri apprendenti e nuove soluzioni emergono ogni giorno. Se il Web 1.0 offriva grandi opportunità di potenziamento delle *abilità di comprensione orale e scritta* mettendo a disposizione un gigantesco 'magazzino' di contenuti nella lingua target, gli sviluppi del Web 2.0, permettendo al singolo individuo di interagire nel processo di creazione di contenuti e servizi, hanno reso disponibile un numero altissimo di applicazioni utilizzabili per potenziare anche le *abilità di produzione orale e scritta*. Le soluzioni più interessanti per promuovere lo sviluppo linguistico sono, a nostro parere, gli applicativi che permettono nuove forme di comunicazione, in quanto attraverso di essi l'insegnante può far entrare i propri allievi in contatto diretto con parlanti nativi della lingua target e può potenziare le loro *abilità di interazione orale e scritta*.

Una delle caratteristiche principali che differenziano le applicazioni Web 2.0 da quelle Web 1.0 è la *socialità*, la possibilità, cioè, di svolgere un'interazione complessa tra le persone finalizzata alla condivisione di interessi, allo scambio di opinioni, ma anche alla gestione e all'estensione delle amicizie. Entriamo qui nel settore della *Comunicazione Mediata dal Computer* (d'ora in avanti CMC), cioè di quella forma di comunicazione che avviene attraverso la mediazione di uno strumento tecnologico. Naturalmente la comunicazione che si attiva in questo ambito non è del tutto sovrapponibile a quella 'naturale' di un dialogo faccia-a-faccia. Porre un computer tra due o più persone che comunicano tra loro influenza profondamente il modo in cui il messaggio viene composto,

fruito, letto, nonché il modo in cui a quel messaggio si risponde (Levy, Stockwell 2006).

Nella CMC le principali variabili in campo sono il *tempo* (le comunicazioni possono avvenire in forma sincrona o asincrona) e la *modalità* (scritta o orale). Ma, come vedremo, esistono anche delle variabili di tipo psicologico, legate al tipo di relazione che si instaura tra gli interlocutori. Ecco alcune delle applicazioni CMC con relative variabili tempo/modalità:

- *E-mail*: asincrono/scritto
- *Forum*: asincrono/ scritto
- *Chat*: sincrono/ scritto
- *Videoconferenza web*: sincrono/ orale.

Per quanto riguarda la *componente temporale*, si ritiene che le comunicazioni sincrone comportino un carico cognitivo superiore sull'apprendente e che, quindi, siano maggiormente indicate con studenti di livello avanzato. Le comunicazioni asincrone, invece, fornendo all'apprendente più tempo per processare l'input e produrre l'output sono considerate adatte sia per apprendenti di livello linguistico più basso che per studenti di livello avanzato.

1.4.1 Tecnologie della comunicazione per la classe di lingue: l'interazione scritta e il suo impatto sulla motivazione

Nelle comunicazioni mediate da computer la modalità predominante rimane a tutt'oggi quella scritta, ma altre forme di comunicazione più completa stanno diventando sempre più diffuse, via via che la tecnologia

si evolve e diventa più accessibile. Facciamo seguire qui una veloce panoramica sui principali servizi che permettono un'interazione scritta, riservandoci di parlare più diffusamente nella sezione 1.4.2 dei servizi a supporto dell'interazione orale, in quanto oggetto specifico della nostra ricerca.

E-mail. Questo servizio consente all'insegnante di mettere in comunicazione i propri studenti con studenti di altri paesi con i quali potranno dialogare per iscritto in lingua straniera (per una descrizione dettagliata di come avviare e gestire un progetto di scambio via e-mail, vedi Pérez Torres, Vinagre 2007). Si tratta dell'evoluzione elettronica del *penfriend* (amico di penna) utilizzato dagli insegnanti prima dell'introduzione delle tecnologie nella scuola per promuovere nei propri studenti un uso autentico della lingua straniera. In epoca digitale si parla di *keypals* (*keyboard pals*, amici di tastiera) o *epals* (*electronic pals*). Gli insegnanti di lingue possono fornire ai propri studenti un canale autentico di comunicazione in lingua straniera via e-mail in molti modi. Ad esempio, possono mettere in contatto i propri studenti con una classe straniera. Alcuni siti, come *Epals*, permettono di accedere ad una comunità di scuole interessate a scambi culturali con cui poter condividere progetti finalizzati all'apprendimento delle lingue che prevedono, appunto, scambi via e-mail.

Chat. Questo applicativo permette a docenti e studenti di discutere insieme in tempo reale di un determinato tema utilizzando la tastiera del pc. Proprio la componente sincrona di questo tipo di comunicazione la rende difficilmente applicabile nella classe tradizionale. Molti ragazzi però usano abitualmente programmi come MSN Messenger o la chat di Skype per restare in contatto con i propri amici. L'insegnante di lingue straniere potrà far loro usare questi applicativi, ad esempio, per metterli in contatto in orario scolastico dall'aula informatica o autonomamente da

casa, con studenti madrelingua o con studenti stranieri non madrelingua con cui dovranno usare una lingua franca. Dato che la chat resta memorizzata, l'insegnante trasferirla successivamente in un file Word attraverso un'operazione di copia&incolla, analizzarla per comprendere quali elementi linguistici necessitano di un rinforzo e fornire un feedback ai propri studenti

Forum. Una soluzione più facilmente gestibile per l'insegnante, proprio perché si basa su una comunicazione di tipo asincrono, è il forum. Il docente ha la possibilità di aprirne uno su un determinato tema, lasciando che successivamente ogni studente risponda con i propri tempi. Lo studente può inserire un suo intervento con una richiesta di chiarimento, un'idea o una riflessione e ottenere un riscontro, non soltanto dal docente ma anche dagli altri studenti.

Blog. Questo strumento viene generalmente descritto come una sorta di diario online, costituito da una successione di interventi (detti *post*) composti da un titolo e un testo e visualizzati in ordine cronologico. Insegnante e studenti possono inserire i propri interventi scritti, allegando anche immagini e video, ma anche commentare gli interventi degli altri cliccando sulla dicitura 'Commenti' che si trova in calce ad ogni post. Attraverso quest'ultima funzionalità, il blog costituisce uno strumento utile non solo per la produzione scritta, ma anche per promuovere l'interazione scritta, anche se in forma asincrona. I blog possono essere creati gratuitamente e facilmente attraverso alcuni siti (ad es. www.blogger.com).

Concludiamo questa rapida panoramica con alcune riflessioni che riguardano l'impatto psicologico di queste forme di interazione scritta mediata da computer. Alcuni studi hanno rilevato che la proposta di

attività scritte ben progettate basate sulla CMC può incoraggiare gli studenti a notare e modificare il contenuto e la struttura delle proprie produzioni linguistiche, anche grazie alla riduzione del fattore ansietà, in quanto l'ambiente di apprendimento viene percepito come meno competitivo, più rassicurante e rilassante. Molti studi sostengono che queste esperienze hanno dei riflessi positivi anche in termini di motivazione, in quanto permettono di proporre agli studenti un contatto stimolante con studenti di altre nazionalità (Soh, Soon 1991) e di coinvolgerli in progetti di apprendimento significativi (Barson *et al.*, 1993). Warschauer (1996) descrive una ricerca empirica condotta su 167 studenti universitari di inglese come lingua straniera o seconda che fanno l'esperienza di comunicare con altri studenti via e-mail. Discutendo i risultati della sua indagine, Warschauer sostiene che il principale fattore motivante è risultato essere la possibilità di *comunicare* tout court con altre persone, non unicamente con parlanti nativi della lingua target e non unicamente per scopi di apprendimento linguistico:

“Il fattore [motivazionale] più forte in questa indagine, la comunicazione, può essere messa in relazione con la motivazione integrativa dato che in parte coinvolge studenti che desiderano comunicare con parlanti nativi di altri paesi. Ma coinvolge in parte anche studenti che desiderano comunicare con altri parlanti non-nativi di altri paesi del mondo, oltre che con i propri compagni di classe e con il proprio insegnante” (1996:9; trad. nostra³⁵).

Il mezzo tecnologico qui utilizzato per scambiare messaggi scritti via e-mail veniva, quindi, considerato motivante per la possibilità che offriva di socializzare con altri individui. Come vedremo nel prossimo paragrafo, altre forme di comunicazione online più complessa permettono scambi tra

³⁵ Testo orig.: “The strongest [motivational] factor in this survey, communication, could be seen as related to integrative motivation since it involves in part students wanting to communicate with native speakers in other countries. But it also involves in part students wanting to communicate with other non-native speakers in other parts of the world, as well as their classmates and their teacher”.

individui molto più completi e perciò, con ogni probabilità, ancor più motivanti.

1.4.2 La Videoconferenza web per l'interazione orale e il suo impatto sulla motivazione ad apprendere una lingua straniera

Come abbiamo illustrato nell'Introduzione di questo lavoro, lo sviluppo delle abilità di produzione e di interazione orale trova poco spazio nella classe di lingue straniere della scuola primaria. Abbiamo più volte segnalato che, a nostro parere, questa criticità può essere superata rendendo più autentico l'uso della lingua straniera. Alcune applicazioni tecnologiche permettono di fare fluire la lingua *viva* dentro alle pareti della classe e costituiscono perciò, potenzialmente, un mezzo straordinario per facilitare un ampliamento dell'orizzonte spaziale e di scambio comunicativo. La principale tra queste applicazioni è la *Videoconferenza*, che consente all'insegnante di mettere in collegamento i propri studenti con altri studenti situati in qualsiasi parte del mondo e svolgere conversazioni autentiche. Si tratta di una forma di comunicazione bidirezionale, sia audio che video, attraverso la quale persone che si trovano in luoghi fisici diversi possono vedersi e dialogare a distanza in tempo reale utilizzando un computer. Questo servizio può essere realizzato attraverso linee ISDN (*Integrated Services Digital Network*) oppure su IP (*Internet Protocol*). Entrambi questi sistemi possono presentare delle carenze nella trasmissione audio o video, anche se i collegamenti ISDN sono considerati più affidabili per la maggiore larghezza di banda che li caratterizza (O'Dowd 2005). La Videoconferenza su IP, chiamata anche Videoconferenza via web, ha però il vantaggio di non avere costi di connessione e di poter essere realizzata

attraverso software gratuiti come Skype o NetMeeting. Questo la rende particolarmente interessante per applicazioni di tipo educativo, in quanto non comporta costi aggiuntivi per la scuola, se non l'acquisto di una webcam e di un microfono.

Attraverso le diverse funzionalità dei diversi software gratuiti scaricabili dalla rete, si possono avviare forme di interazione complesse, associando alla comunicazione audio-video anche comunicazioni in forma scritta e condivisione di risorse. Questo permette di utilizzare questo servizio per esporre gli studenti a forme di comunicazione autentica in contesti socialmente e culturalmente significativi, avviando progetti di *telecollaborazione* con studenti di altre nazionalità. La Videoconferenza, infatti, permette di esporre gli apprendenti ad interazioni autentiche nelle quali potranno “negoziare significati in un contesto socialmente e culturalmente ricco” (Lee 2007:281, trad. nostra³⁶).

Riassumendo, la Videoconferenza web permette di:

- esporre gli studenti a *interazioni autentiche* in contesti socialmente e culturalmente significativi, promuovendo scambi tra studenti di diverse nazionalità;
- avviare forme di *telecollaborazione*, progettando percorsi didattici comuni e task da sviluppare insieme a distanza.

Nel contesto dell'apprendimento linguistico, secondo la definizione di Byram (1997 citato in Guth, Helm 2010:14) il termine *telecollaborazione* descrive uno scambio interculturale *Internet-based* tra persone con background culturali e nazionali diversi attivato nell'ambito di un contesto istituzionale allo scopo di sviluppare sia le abilità linguistiche che la competenza comunicativa interculturale.

³⁶ Testo orig.: “they negotiate for meaning within a socially and culturally rich context.”

Un insegnante italiano che decide di avviare un progetto di questo tipo ha di fronte a sé tre possibilità. Mettere i propri alunni in contatto con:

- 1 *studenti stranieri parlanti nativi della lingua target che non studiano l'italiano* (ad es., una classe italiana che studia inglese e una classe inglese che avvieranno scambi monolingui);
- 2 *studenti stranieri parlanti nativi della lingua target che studiano l'italiano* (ad es., una classe italiana che studia inglese e una classe inglese che studia italiano che avvieranno scambi bilingui dialogando alternativamente, in sessioni diverse, in italiano e in inglese);
- 3 *studenti stranieri a loro volta apprendenti della lingua target* (ad esempio, una classe italiana e una classe francese che avvieranno scambi monolingui in inglese).

A nostro parere, il secondo e il terzo caso sono da preferire per ragioni di ordine psicologico, in quanto i ragazzi si sentono maggiormente liberi di mettersi alla prova con la lingua straniera e risulta ridotta l'inibizione ad esprimersi in una lingua che non è la propria. L'ambiente di apprendimento che si instaura risulta più 'rilassante' perché paritario, in quanto entrambi i gruppi vivono alternativamente l'esperienza di apprendere e insegnare una lingua (caso n. 2), oppure in quanto entrambi i gruppi sono apprendenti di un'altra lingua rispetto a quella materna (caso n. 3).

1.4.2.1 Come realizzare efficacemente un progetto di telecollaborazione

Un progetto di telecollaborazione basato su sessioni di Videoconferenza dimostra tutta la propria efficacia solo in presenza di una struttura ben definita di *teaching collaboration* tra gli insegnanti-partner dei due diversi paesi, i quali devono prendere in considerazione nei dettagli non solo gli aspetti didattici, ma anche quelli progettuali e tecnologici. La collaborazione empatica tra gli insegnanti sembra costituire un fattore cruciale per il successo di un progetto di apprendimento a distanza di questo tipo. I due insegnanti-partner devono, infatti, pianificare e organizzare tutte le attività da proporre ai propri studenti con estrema cura, assicurandosi naturalmente che le sessioni di Videoconferenza non subiscano intoppi. Per assicurare il massimo risultato in termini di esposizione linguistica e di apprendimento, è fondamentale, ad esempio, che le dotazioni tecniche siano adeguate da entrambe le parti e che vengano predisposte alcune prove di funzionamento *prima* di mettere in contatto tra loro gli studenti. Gli aspetti principali da tenere sotto controllo nell'avviare e nel gestire un progetto di telecollaborazione sono:

- *la ricerca di un partner affidabile.* Trovare un insegnante con cui condividere in modo efficace la gestione di un progetto di telecollaborazione non è cosa semplice. Alcuni insegnanti accettano inizialmente la collaborazione, ma, successivamente, il loro coinvolgimento tende a decrescere via via che la fase organizzativa manifesta la sua complessità. Esistono molti siti che offrono la possibilità di contattare insegnanti di tutto il mondo che esprimono la propria disponibilità a partecipare a progetti di telecollaborazione. A nostro parere, però, è consigliabile proporre progetti di questo tipo a insegnanti di cui già si conosce

l'affidabilità. È vero, infatti, che queste collaborazioni comportano, soprattutto inizialmente, un grosso carico organizzativo ed è quindi importante individuare un partner possibilmente interessato ad un progetto a lungo termine, caratterizzato da sessioni online distribuite nel corso di tutto l'anno scolastico;

- *la disponibilità dell'attrezzatura tecnologica necessaria.* L'equipaggiamento minimo richiesto in termini di hardware e di software consiste in un computer, una webcam, un microfono, una connessione a Internet a banda larga, un applicativo scaricabile gratuitamente (Skype o simili), uno schermo con videoproiettore o una lavagna interattiva multimediale e altoparlanti. Dato che la comprensione e la produzione orale costituiscono il fulcro di questo tipo di progetti, particolare attenzione va prestata alla qualità dell'audio;
- *la scelta del tema e la definizione degli obiettivi educativi.* I due insegnanti-partner si accordano su di un tema di comune interesse, possibilmente agganciandosi a ciò che i ragazzi hanno già appreso in lingua straniera e proponendone un riutilizzo attivo;
- *la definizione degli obiettivi linguistici.* I due insegnanti individuano il lessico e le strutture di cui i ragazzi avranno bisogno per essere in grado di interagire, condividere informazioni e svolgere dei task insieme ai loro pari stranieri;
- *la pianificazione temporale.* Ogni step va programmato anticipatamente, definendo tutte le attività necessarie da svolgere *prima* (ad es., i test audio e video, prove di simulazione per i

bambini, ecc.), *durante* (la gestione della classe e la disciplina, una scaletta degli interventi, i task da proporre, la videoregistrazione dell'esperienza, ecc.) e *dopo* (ad es. il feedback) le sessioni di Videoconferenza;

- *la progettazione di attività task-based*. Per ottenere il massimo beneficio, gli insegnanti progettano dei task ben strutturati e finalizzati ad indirizzare il processo di apprendimento dei ragazzi. In particolare, risulta utile strutturare dei task che puntino ad elicitare scambi verbali lunghi.

Questo attento lavoro di programmazione, che sicuramente può risultare oneroso, specie nell'avviare una prima esperienza, consente però agli insegnanti di creare una comunità di apprendimento tra coetanei di diverse nazionalità altamente stimolante, perché autentica. Questo tipo di collaborazioni a distanza si inserisce a pieno titolo nell'ambito delle teorie socio-costruttiviste dell'apprendimento, secondo le quali l'insegnamento non si basa più sulla semplice trasmissione *top-down* di contenuti da una persona ad un'altra, ma su un processo attivo, sociale e collaborativo nel quale gli apprendenti usano il linguaggio ed alcuni strumenti (in questo caso, il computer) per costruire insieme *conoscenza*, condividendo non solo dei contenuti ma anche dei processi.

1.4.2.2 L'impatto motivazionale della Videoconferenza via web: il ruolo delle emozioni

Analizziamo ora l'aspetto più rilevante ai fini della nostra ricerca: l'impatto in termini motivazionali che, a nostro avviso, un progetto di telecollaborazione via Videoconferenza può determinare. Come più volte

segnalato, è nostra convinzione che l'insegnante di lingue che integri nella propria pratica didattica questo servizio può coinvolgere i propri allievi in un'esperienza di apprendimento nella quale questi ultimi possono sentirsi fortemente motivati a comunicare in lingua straniera, in quanto il contesto dello scambio risulterà ai loro occhi *significativo* e coinvolgente dal punto di vista *emozionale*. Rispetto alle forme di interazione scritta che abbiamo indicato in 1.4.1, nella Videoconferenza web la presenza dell'immagine visiva della persona con cui si dialoga rende notevolmente superiore l'impatto emozionale della comunicazione. Questo servizio, infatti, integrando la comunicazione verbale con le componenti gestuali e le espressioni facciali, garantisce una trasmissione più completa dei contenuti ed un più completo riconoscimento reciproco delle emozioni tra i partecipanti. La *Social Presence*, cioè "la capacità di relazionarsi socialmente e affettivamente" all'interno di una comunità virtuale (Magno Caldognetto, Cavicchio 2008:7) sembra essere una componente fondamentale per garantire un alto livello di motivazione nell'apprendimento a distanza. Mentre la comunicazione scritta limita moltissimo la trasmissione delle emozioni (tanto che a volte si sente la necessità di integrare i testi facendo ricorso agli emoticons), la Videocomunicazione permette di svolgere attività ad alto impatto emozionale che possono, perciò, avere dei riflessi positivi sia in termini di motivazione che, probabilmente, di interiorizzazione dell'input. Alcune indagini hanno rilevato che i partecipanti ai corsi di apprendimento online - modalità di apprendimento in continua espansione - non si sentono motivati ad usare le piattaforme di e-learning in quanto le interazioni avvengono unicamente attraverso la videoscrittura e questa modalità permette di trasferire solo parzialmente il passaggio delle emozioni. Per risolvere questo problema è nata, in anni recenti, una linea di ricerca denominata *Affective Computing* che analizza gli aspetti relazionali ed emotivi che entrano in gioco nelle interazioni sistemi-utente. La finalità di

questo filone di ricerca è quella di sviluppare soluzioni per le piattaforme di e-learning che aumentino il tasso di *Social Presence*. Una delle soluzioni a cui si sta lavorando è quella di introdurre nelle piattaforme “agenti virtuali” o “facce parlanti”, in grado di esprimere e riconoscere emozioni attraverso la voce, le espressioni del volto e i gesti (per approfondimenti si consiglia Anolli *et al.* 2008).

Tra tutte le forme di comunicazione mediata da computer, la Videoconferenza garantisce il maggiore livello di *Social Presence* dato che permette ai partecipanti di svolgere interazioni nelle quali possono sentirsi e vedersi in tempo reale (Levy e Stockwell 2006:100). La comunicazione in Videoconferenza permette di relazionarsi al proprio interlocutore attraverso le espressioni del volto, la gestualità e i toni della voce, anche se naturalmente in modo non completamente assimilabile alle interazioni multimodali faccia-a-faccia. Per quanto concerne la nostra ricerca, quanto detto sopra fa sì che la Videoconferenza web presenti delle grandi potenzialità per forme di apprendimento che, facendo leva sul piacere di socializzare, renda emozionante e motivante l’uso della lingua straniera, in particolar modo nei bambini (cfr. 1.3.5).

1.4.3 Sintesi di ricerche sul tema: ‘la Videoconferenza via web e l’apprendimento linguistico’

Esistente una consistente letteratura che si occupa di progetti di telecollaborazione basati sull’uso del Web 2.0, ma essa si riferisce principalmente a scambi comunicativi scritti attraverso l’e-mail, la chat o il forum. Gli studi che si occupano della Videoconferenza sono decisamente meno numerosi e, spesso, sono orientati al suo impiego nei contesti di apprendimento linguistico a distanza. Le ricerche che riportano sperimentazioni simili a quelle di nostro interesse sono limitate proprio a causa del fatto che le esperienze di telecollaborazione basate su questa

tecnologia sono ancora poco diffuse. Riportiamo qui una breve sintesi di ricerche e studi di caso di cui siamo a conoscenza.

O'Dowd è uno dei massimi esperti dell'utilizzo della Videoconferenza per progetti di telecollaborazione finalizzati allo sviluppo della competenza interculturale. Citiamo qui due indagini interessanti svolte recentemente da questo studioso. La prima (2000) ha evidenziato che le sessioni di Videocomunicazione risultano più efficaci se inserite in un progetto *task-based* che coinvolga gli studenti in attività preparatorie pre-videoconferenza e di analisi post-videoconferenza. La fase di analisi finale è risultata essere particolarmente utile se orientata alla discussione di aspetti linguistici e culturali scaturiti dalla visione collettiva della videoregistrazione di alcune sessioni.

La seconda indagine (2010) dimostra come la videoconferenza garantisca una buona efficacia solo se viene integrata stabilmente nel curricolo linguistico e nelle attività di classe. L'indagine ha coinvolto 73 insegnanti di lingue straniere di altrettante istituzioni universitarie europee che avevano già sperimentato scambi interculturali. Il ricercatore ha somministrato loro un'intervista via e-mail attraverso la quale ha verificato: (1) il grado di attenzione che le diverse istituzioni dedicavano a questo genere di esperienze in termini di accessibilità delle dotazioni tecnologiche, assistenza tecnica, formazione specifica e interesse da parte dei colleghi e (2) le modalità di valutazione delle performance degli studenti utilizzate dagli insegnanti nel corso di queste esperienze di apprendimento. Per quanto concerne la disponibilità tecnologica e l'assistenza tecnica, l'indagine non ha rilevato particolari criticità, mentre la formazione è risultata essere un problema importante. Il grado di interesse manifestato dai colleghi è risultato generalmente basso, a causa della diffusa opinione che questo tipo di esperienze richiedano un grosso dispendio di energie e di tempo. Infine è risultata esserci una mancanza di

chiarezza rispetto alle modalità di valutazione e che solo in pochi casi la partecipazione a questo tipo di esperienze veniva riconosciuto e premiato.

Coverdale-Jones (2000 citato in Yang e Chen 2007:863) ha svolto una ricerca nell'ambito di un progetto di scambio comunicativo tra studenti in lingua tedesca. Lo studio era finalizzato ad individuare vantaggi e svantaggi derivanti dall'impiego della videoconferenza a scopi di educazione linguistica e ad indagare le percezioni degli studenti sull'esperienza. I vantaggi sono risultati essere: la possibilità di comunicare con persone che si trovano in altre parti del mondo, l'economicità rispetto ad un viaggio-studio, la maggiore possibilità di interazione rispetto all'e-mail e alla chat e la possibilità di creare nuove relazioni sociali. Gli svantaggi includevano soprattutto problemi di carattere tecnico, come la difficoltà a comprendere a causa della scarsa qualità del segnale audio. Gli studenti coinvolti nel progetto hanno dichiarato di aver percepito lo scambio attraverso questa tecnologia come una forma di comunicazione più limitata rispetto a quella faccia-a-faccia.

Zähner *et al.* (2000 citati in O'Dowd 2005:93) hanno studiato l'impatto delle immagini video in relazione alla possibilità degli apprendenti di interpretare il linguaggio del corpo e i segnali non-verbali dei partner stranieri. Questo studio è stato realizzato nell'ambito del progetto *The Leverage Project* che ha previsto scambi in inglese e in francese tra due classi straniere attraverso la Videoconferenza. I partecipanti hanno dichiarato di aver ricevuto uno scarso feedback visivo dai loro partner, in quanto molti dei segnali tipici della comunicazione faccia-a-faccia (contatto visivo, espressioni facciali, ecc.) venivano limitati dalla natura stessa della tecnologia utilizzata. Questi autori hanno anche verificato che gli studenti tendevano a gradire maggiormente i collegamenti di tipo e-tandem, nei quali il singolo studente dialogava con un solo studente

straniero. Il gradimento era dovuto al fatto che i ragazzi trovavano più rassicurante essere corretti da un proprio pari anziché dall'insegnante e al fatto che, rispetto ai collegamenti in Videoconferenza di gruppo, l'ansia di parlare in pubblico risultava decisamente ridimensionata.

Lo studio condotto da Matthews (2007) passa in rassegna alcune sperimentazioni di telecollaborazione via Videoconferenza svoltesi in Irlanda su invito del governo irlandese. Il focus di questa ricerca sono gli insegnanti e l'analisi delle sperimentazioni ha messo in evidenza alcune criticità dovute (1) dotazioni tecnologiche inadeguate, (2) alla mancanza di una formazione specifica, (3) alla scarsa capacità di programmazione, (4) alle resistenze nel modificare gli stili di insegnamento.

Yang e Chen (2007) hanno realizzato uno studio qualitativo sulle percezioni di 45 soggetti (un insegnante di una scuola secondaria superiore di Taiwan e la sua classe di studenti) coinvolti in un progetto che ha previsto l'uso di sei diverse tecnologie *Internet-based* finalizzate all'apprendimento della lingua inglese. Tra queste erano comprese sia attività asincrone, come la realizzazione di pagine web e l'e-mail, che sincrone, come la Videoconferenza e la chat. Gli studenti hanno dichiarato di gradire l'uso delle tecnologie, ma hanno espresso opinioni contrastanti rispetto alle ricadute effettive sull'apprendimento linguistico. Le attività asincrone sono risultate le più gradite e le più efficaci nel contribuire all'apprendimento linguistico. La Videoconferenza è stata considerata interessante ed è risultata seconda nella classifica del gradimento, ma è stata considerata quella che meno aveva contribuito a facilitare l'apprendimento della lingua inglese. I ricercatori hanno attribuito questo risultato a tre cause: (1) al verificarsi di problemi di connessione che avevano in parte reso poco fluido lo scambio comunicativo delle sessioni, (2) alla necessità di alcuni studenti di

mantenere un rapporto personalizzato con il docente e, per finire, (3) al timore di esprimersi in pubblico. Lo studio ha inoltre dimostrato che, nello svolgimento delle attività sincrone, gli studenti con bassa competenza linguistica si limitavano a cercare di comprendere l'input, manifestando grosse resistenze ad esprimersi in inglese a causa della pressione determinata dal poco tempo messo a disposizione dalla chat e dalla Videoconferenza.

Guth e Marini-Maio (2010) analizzano uno studio di caso riguardante una telecollaborazione tra una trentina di studenti universitari italiani apprendenti di inglese e altrettanti studenti americani apprendenti di italiano. Questa sperimentazione, che puntava a sviluppare sia la competenza linguistica che interculturale, si è basata su sessioni settimanali via Skype e su una piattaforma wiki utilizzata sia per attività di scrittura collaborativa, che per la gestione degli aspetti organizzativi del progetto. I dati raccolti hanno evidenziato che entrambi i gruppi di studenti hanno valutato positivamente l'opportunità offerta dalla tecnologia di dialogare con parlanti nativi della lingua target, soprattutto in considerazione del fatto che questa opportunità non veniva altrimenti offerta dal loro contesto universitario.

Lo studio di Pritchard *et al.* (2010) riguarda una sperimentazione svoltasi nel Regno Unito nell'ambito del progetto *MustLearnIT* finanziato dall'Unione Europea. Questo progetto ha previsto l'uso della Videoconferenza per l'insegnamento del francese a bambini frequentanti scuole primarie situate in località remote, nelle quali non era disponibile un insegnante specialista. I dati raccolti su questa esperienza hanno dimostrato che questa soluzione può risultare molto efficace in queste situazioni.

Lo studio di Phillips (2010) ha un duplice obiettivo: investigare l'impatto affettivo dell'uso della Videoconferenza con allievi di scuola primaria e verificare se questa tecnologia può favorire lo sviluppo della competenza fonologica in un periodo particolarmente propizio dal punto di vista neurolinguistico. La ricercatrice-insegnante che ha condotto questo studio ha messo a punto un progetto di scambio in lingua francese tra una classe inglese e una classe francese che prevedeva due sessioni di Videocomunicazione settimanali. La ricerca ha evidenziato che: (1) i bambini hanno vissuto l'esperienza come uno degli eventi di maggior rilievo di tutto il loro 'vissuto' scolastico, (2) i bambini diversamente abili coinvolti hanno dimostrato un alto livello di motivazione a partecipare agli incontri in Videoconferenza, (3) i bambini più grandi (10 anni), pur vedendo la Videoconferenza come molto utile per imparare a parlare il francese, hanno manifestato effetti negativi sulla pronuncia dovuti alla pressione dei parlanti nativi.

Whyte (2011) ha realizzato uno studio qualitativo nell'ambito di un progetto denominato *1000 Visioconférences pour l'école* lanciato nel 2007 dal Ministero dell'Istruzione francese. Questo progetto ha coinvolto migliaia di insegnanti generalisti della scuola primaria francese, portando le dotazioni necessarie per la Videocomunicazione e la relativa formazione, con lo scopo di offrire ai bambini della scuola primaria accesso in tempo reale a parlanti nativi di lingua inglese. Il focus della ricerca di Whyte sono gli insegnanti e il modo in cui essi hanno proposto l'apprendimento linguistico ai bambini utilizzando le tecnologie rese disponibili. Attraverso le sue osservazioni sul campo, Whyte ha rilevato che molti insegnanti tendevano a controllare le sessioni di Videocomunicazione, trasformandole in una sorta di "performance teatrale" (ibid.:288) e limitando moltissimo l'interazione spontanea dei bambini. Secondo la ricercatrice, questo comportamento degli insegnanti

francesi era la conseguenza di una concezione ormai superata dell'apprendimento linguistico che prevede la stratificazione di contenuti via via trasmessi dal docente e assimilati dall'apprendente. In questo contesto, infatti, la Videoconferenza è stata usata, prevalentemente per rivedere e consolidare quanto appreso precedentemente in classe e non per attivare situazioni di interazione spontanea.

Capitolo 2

Il progetto di ricerca

In questo secondo capitolo entriamo nell'ambito della *primary research*, il cui scopo, come noto, è la raccolta di informazioni originali su di un argomento e l'analisi dei dati ottenuti al fine di trarne delle inferenze.

2.1 *L'obiettivo della ricerca*

Partendo da una rielaborazione originale della letteratura sui temi delle tecnologie e della motivazione ad apprendere, *la ricerca qui descritta intende verificare se la Videoconferenza via web possa rappresentare uno strumento tecnologico ad alto potenziale per la didattica delle lingue nella scuola primaria ed indagare perché questo servizio, seppure già diffusamente conosciuto e utilizzato, non venga adottato in classe dagli insegnanti italiani*. La ricerca si divide, infatti, in due ambiti distinti, in quanto considera l'uso di questo strumento dal punto di vista sia dell'*apprendimento* che dell'*insegnamento* delle lingue straniere:

- *primo focus sui bambini della scuola primaria italiana*: a seguito della riflessione sulla letteratura riguardante il rapporto tra tecnologie, apprendimento e emozioni analizzato nella Parte 1 e a seguito dell'osservazione di due studi di caso, si è cercato di verificare se la Videoconferenza via web possa avere un impatto positivo sulla motivazione ad apprendere una lingua straniera in classe;

- *secondo focus sugli insegnanti di lingua straniera della scuola primaria italiana*: a seguito dell'analisi degli studi sul rapporto, spesso conflittuale, che intercorre tra gli insegnanti e le tecnologie e a seguito della raccolta di dati da noi effettuata su questo tema, si è cercato di fare luce sui motivi per cui i progetti di telecollaborazione che utilizzano la Videoconferenza via web risultano ancora poco diffusi.

In entrambi i casi, la ricerca effettuata è di tipo qualitativo, più appropriata, secondo molti esperti, per palesare le dinamiche sociali, culturali e psicologiche che si instaurano all'interno della classe di lingue, ambiente complesso nel quale operano simultaneamente numerosi fattori diversi (Dornyei 2001:234). Dato che, come noto, due situazioni di insegnamento/apprendimento non sono mai esattamente sovrapponibili, questa ricerca non punta a dare soluzioni spendibili in qualsiasi situazione, ma, riflettendo in modo strutturato attraverso la raccolta e l'analisi di dati su un'area problematica (lo sviluppo della abilità orali nella classe di lingue) e su una possibile soluzione (la realizzazione di progetti di telecollaborazione attraverso la Videoconferenza via web), intende fornire delle riflessioni utili per lo sviluppo professionale degli insegnanti di lingue. I due studi di caso presentati in 2.2.1 costituiscono infatti, a nostro parere, degli esempi di buone pratiche.

2.2 I due foci della ricerca

Come accennato sopra, il nostro lavoro prevede un duplice ambito di ricerca: il primo focus riguarda i bambini della scuola primaria, mentre il

secondo si propone di indagare alcuni comportamenti e atteggiamenti degli insegnanti di lingua straniera.

2.2.1 Il primo focus di ricerca: i bambini

L'obiettivo specifico del primo focus consiste nel verificare se le opportunità di comunicazione offerte dalle TIC, in particolare dal servizio di Videoconferenza via web, possono avere delle ricadute positive sulla motivazione ad apprendere una lingua straniera nei bambini che frequentano la scuola primaria. In particolare, valuteremo se la motivazione a interagire in lingua straniera e ad apprenderla aumenta quando i bambini si trovano a dialogare attraverso un progetto di telecollaborazione con coetanei parlanti nativi della lingua target.

La ricerca da noi adottata è di tipo qualitativo e si basa sull'osservazione di due studi di caso nei quali due gruppi di allievi frequentanti la scuola primaria italiana (una classe V di Bassano del Grappa e una classe IV di Castelfidardo) si sono trovati a condividere attraverso Skype dei task con alcuni bambini inglesi (rispettivamente, una classe di bambini di Northwich e una classe di Dover). La nostra è, quindi, una *classroom-based investigation* condotta per un periodo di tre mesi nella primavera del 2011, con lo scopo di ottenere dati sui comportamenti, sulle percezioni e sugli atteggiamenti dei bambini italiani che potessero fornire delle evidenze rispetto alla motivazione ad usare e ad apprendere la lingua straniera da loro manifestata nella nuova situazione di apprendimento.

I due studi di caso (d'ora in poi *Progetto Bassano-Northwich* e *Progetto Castelfidardo-Dover*), consistono in due progetti di telecollaborazione via Skype tra due classi primarie (una italiana e una inglese) organizzati da due insegnanti-sperimentatrici italiane con un'impostazione molto simile. Le due esperienze si differenziano, infatti, solo rispetto a tre caratteristiche:

- 1) *la lingua di interazione*: mentre il Progetto Bassano-Northwich è uno scambio bilingue in cui gli allievi dialogano attraverso Skype alternativamente in inglese e in italiano (i bambini di Northwich sono apprendenti di italiano), il Progetto Castelfidardo-Dover è uno scambio monolingue, in cui i bambini parlano sempre in inglese (gli alunni di Dover non studiano l'italiano);
- 2) *la modalità di scambio*: mentre nel Progetto Bassano-Northwich è stata adottata una modalità *one-to-one* (un bambino italiano parla attraverso Skype con un bambino inglese), nel Progetto Castelfidardo-Dover l'insegnante ha preferito adottare una modalità *many-to-one* (un gruppo di 4/5 bambini italiani dialogano con un bambino inglese);
- 3) *l'argomento*: mentre nel Progetto Bassano-Northwich ai bambini viene richiesto di paragonare i diversi tipi di cibo che vengono serviti nelle mense scolastiche italiane e in quelle inglesi, nel Progetto Castelfidardo-Dover la consegna degli allievi è di comparare le attività preferite del tempo libero.

Anche le strategie di lavoro adottate dalle due insegnanti italiane sono molto simili: in entrambi i casi ai bambini italiani viene richiesto di lavorare sul tema prescelto condividendo, durante le sessioni Skype, informazioni e task con i bambini britannici e di raccogliere dati su questi ultimi attraverso una *class survey* (vedi in Allegato 1 la griglia utilizzata a Bassano). Inizialmente i due progetti prevedevano anche la realizzazione di alcuni grafici Excel attraverso i quali i bambini italiani avrebbero dovuto comparare le abitudini italiane e quelle inglesi relativamente ai due temi prescelti (i cibi serviti nelle mense scolastiche per Bassano e le attività del tempo libero per Castelfidardo). Per ragioni di tempo,

purtroppo, le due insegnanti italiane non sono riuscite a far svolgere questa tappa conclusiva del lavoro.

Alla luce della letteratura analizzata nel Capitolo 1, possiamo ipotizzare che questo genere di esperienze di apprendimento che si avvalgono di servizi tecnologici per scambi comunicativi autentici in tempo reale favorisca un innalzamento del livello di motivazione ad apprendere la lingua target.

2.2.2 Il secondo focus di ricerca: gli insegnanti

Questo ambito della nostra ricerca parte dall'interesse di comprendere quali possono essere le motivazioni che ostacolano l'utilizzo sistematico delle tecnologie della comunicazione, con particolare riferimento al servizio di Videoconferenza via web, da parte degli insegnanti di lingua straniera della scuola primaria italiana. La videochiamata Skype è un servizio oramai molto diffuso e conosciuto che potrebbe essere utilizzato con una certa facilità in ambito didattico per promuovere scambi comunicativi autentici con parlanti nativi o con altri apprendenti della lingua target. Nonostante ciò, i progetti di telecollaborazione sono estremamente rari nel panorama scolastico italiano. Quali sono le ragioni? Come abbiamo visto in 1.2, gli insegnanti sembrano vivere il rapporto con le tecnologie in modo contrastante. Queste ultime risultano oramai diffusamente disponibili nelle scuole italiane, ma gli insegnanti sembrano piuttosto restii ad utilizzarle o le impiegano con modalità poco sofisticate. Per quanto concerne l'apprendimento linguistico, abbiamo visto che le tecnologie della comunicazione offrono nuove opportunità di sviluppo della competenza comunicativa che potrebbero ovviare alcune carenze strutturali della classe di lingue straniere. Come abbiamo evidenziato in 1.4, integrando l'uso di alcune tecnologie della comunicazione nel curriculum scolastico, l'insegnante può offrire ai propri allievi

l'opportunità unica di apprendere la lingua straniera passando attraverso un'esperienza di socializzazione e comunicazione autentica. In un rapporto sull'impatto delle TIC sull'insegnamento delle lingue straniere (già citato in 1.2.1) la Commissione Europea (2003ab:13) mette in evidenza che l'insegnante di lingue dovrebbe sempre tenere in considerazione che:

“l'uso della lingua è, e rimane, un'attività di tipo sociale per la quale è necessario disporre di partner autentici per la comunicazione” (trad. nostra³⁷).

In questo senso, l'uso sistematico della Videoconferenza via web in ambito educativo potrebbe garantire un ambiente particolarmente favorevole per sostenere il processo di acquisizione linguistica.

Come già accennato nella sezione 1.4.2.1, la progettazione e la realizzazione di un progetto di telecollaborazione tra classi appartenenti a due paesi diversi comporta un carico di lavoro decisamente impegnativo, specialmente nell'implementazione della prima esperienza. È questo il motivo che sta alla base della scarsa presenza nella scuola primaria italiana di questi progetti? Oppure ci sono altre ragioni di ordine oggettivo e/o psicologico? A seguito della analisi della letteratura e degli studi precedenti illustrati nel Capitolo 1, è possibile ipotizzare l'esistenza di una molteplicità di ragioni, sia di carattere oggettivo che di carattere psicologico come, ad esempio, la mancanza di una adeguata formazione iniziale degli insegnanti (vedi 1.2.1), la disponibilità di hardware e software tecnologici non opportunamente aggiornati e una sorta di resistenza psicologica legata a possibili nuovi scenari pedagogici non più incentrati sull'insegnante (vedi 1.2.2). La nostra investigazione, che successivamente illustreremo nel dettaglio, non si limiterà ad analizzare solo questi aspetti, ma allargherà lo sguardo anche ad altre possibili cause.

³⁷ Testo orig.: “Language use is and remains a social activity for which you need real partners for communication”.

2.3 *Il metodo*

Come già accennato, lo studio da noi portato avanti in questa sede appartiene alla tradizione della ricerca interpretativa in ambito educativo.

2.3.1 **Il metodo applicato al primo focus della ricerca**

La principale ipotesi anticipatoria rispetto al primo focus della nostra ricerca è che la possibilità di fruire di scambi comunicativi autentici con coetanei stranieri attraverso sessioni di Videoconferenza può avere un impatto positivo sulla motivazione ad apprendere la lingua target nei bambini della scuola primaria, dato che, attraverso questo servizio, gli apprendenti hanno l'opportunità di vivere un'esperienza di tipo sociale coinvolgente dal punto di vista emozionale.

La motivazione, come abbiamo visto in 1.3.4 e 1.3.5, è un costrutto estremamente complesso, determinato dall'interconnessione di numerose variabili di diverso tipo. La complessità è tale che Dörnyei solleva la questione della sua “*researchability*” (2001:183), individuando come segue le principali difficoltà inerenti a questo ambito di ricerca (ibid.:185):

- qualsiasi tentativo di misurare la motivazione richiede di fare delle inferenze da qualche indicatore osservabile. La motivazione è, infatti, un termine astratto che riassume una serie di processi e stati mentali che *non sono direttamente osservabili* dal ricercatore, ma devono essere inferiti da alcuni indicatori indiretti (ad esempio, il racconto dei protagonisti, l'osservazione di alcuni comportamenti o risposte di carattere fisiologico). Non esiste

perciò una misurazione *oggettiva* della motivazione e il ricercatore può solo cercare di tenere sotto controllo il livello di soggettività;

- la motivazione è un *costrutto multidimensionale* e il ricercatore, nell'individuare e valutare una variabile motivazionale, deve tenere presente che probabilmente essa costituirà solo un segmento di un costrutto psicologico più complesso;
- la motivazione non è un dato stabile, ma varia in modo *dinamico*.

Data la complessità del tema, Dörnyei sostiene (ibid.:186) che chi intraprende un percorso di ricerca sulla motivazione deve circostanziare con esattezza dall'inizio:

- quali *aspetti specifici* della motivazione intende investigare;
- quale *metodo di ricerca* ha intenzione di adottare;
- quali *strumenti* intende usare.

Rispetto alla nostra indagine per questo focus di ricerca, prima di definire nel dettaglio gli aspetti specifici della motivazione che intendiamo analizzare, è necessario introdurre il *modello teorico* che abbiamo scelto di adottare. Si tratta del modello di Poggi e Bergagnin (2008:22), a cui abbiamo già fatto cenno in 1.3.4. Sebbene non si tratti di un modello pensato specificamente per l'insegnamento delle lingue straniere, è particolarmente rilevante ai fini della nostra ricerca in quanto prende in considerazione le dinamiche emozionali che si instaurano all'interno della classe e l'impatto che strategie e comportamenti dell'insegnante possono avere sulle risposte emozionali e sulla motivazione ad apprendere degli allievi. Il modello prevede quattro meccanismi motivazionali che

“attraverso una diversa interazione fra scopi ed emozioni, determinano la nascita di scopi epistemici: della ‘voglia di conoscere’” (ibid.:27):

- *lo scopo epistemico originario*: in questo caso esiste una motivazione intrinseca nell'apprendente, il quale è coinvolto emozionalmente nello studio di una materia perché spontaneamente interessato ad essa;
- *l'emozione del processo*: in questo caso chi apprende decide di studiare la materia perché l'insegnante propone esperienze di apprendimento divertenti e coinvolgenti sotto il profilo emozionale;
- *l'emozione per l'insegnante*: questa variabile è anche detta ‘transfer emotivo’. Qui lo studente è portato a studiare la materia dalle emozioni sociali positive che prova per l'insegnante (affetto, ammirazione, occasionalmente amore, ecc.);
- *l'emozione dell'insegnante*: questa variabile è anche detta ‘contagio emotivo’. In questo caso, lo studente sviluppa un atteggiamento positivo verso la materia da apprendere perché percepisce il piacere e la passione dell'insegnante per la materia che insegna.

A questo punto, possiamo specificare quali sono gli *aspetti specifici* sui quali abbiamo deciso di focalizzare la nostra attenzione, andando successivamente a individuare con precisione, come suggerito da Dörnyei, quali saranno gli “*ambiti comportamentali*” (2001:187, trad. nostra³⁸) che intendiamo analizzare. Gli aspetti specifici da noi considerati sono due e consistono nel valutare se la motivazione a usare e

³⁸ Testo orig.: “*behavioural domain*”.

ad apprendere la lingua straniera nella scuola primaria viene aumentata (1) dalle emozioni generate da una esperienza dal forte impatto sociale con coetanei stranieri che si realizza attraverso sessioni di Videoconferenza (Variabile: *Emozione del processo*) e (2) dalle emozioni dovute al comportamento ‘contagioso’ dell’insegnante, caratterizzato da un forte impegno e una visibile passione (Variabile: *Emozione dell’insegnante*). Più specificatamente, gli *ambiti comportamentali* che vogliamo monitorare, relativamente alla Variabile: *Emozione del processo*, sono le eventuali variazioni:

- del livello di *partecipazione*
- del livello di *attenzione*

dei bambini nel corso di questa particolare esperienza di apprendimento linguistico. Per quanto concerne la Variabile: *Emozione dell’insegnante*, intendiamo verificare se i bambini percepiscono e valutano positivamente l’impegno profuso dall’insegnante per la realizzazione del progetto di telecollaborazione.

Come si può evincere da quanto detto sopra, la nostra indagine non prevede una misurazione dell’efficacia didattica dell’uso della Videoconferenza via web negli apprendimenti linguistici, ma solo la raccolta e l’analisi di dati sul suo impatto motivazionale. Trattandosi di sperimentazioni di breve durata (tre mesi), le rilevazioni di tipo linguistico non avrebbero permesso di registrare eventuali progressi significativi. Abbiamo, inoltre, deciso di limitare la nostra ricerca alla misurazione di alcuni parametri comportamentali, possibili indicatori di dinamiche motivazionali, senza esplorare i rapporto tra motivazione e risultati dell’apprendimento nella lingua straniera. Questo perché, come rilevato da Dörnyei (ibid.:198), il collegamento di causa-effetto tra i due fenomeni non è del tutto chiaro:

“La motivazione – per definizione – è ciò che precede l’azione e non il risultato raggiunto” (trad. nostra³⁹).

Passiamo a questo punto a definire il secondo elemento che caratterizza l’architettura della nostra ricerca: il *metodo*. Abbiamo scelto di utilizzare lo *studio di caso* perché si presta ad analizzare su piccola scala gli effetti di un programma di apprendimento innovativo (Nunan 1992:76) e perché è un metodo saldamente ancorato alla realtà (Adelman *et al.* 1976, citato in *ibid.*:78). I dati raccolti e analizzati per uno studio di caso possono risultare, con ogni probabilità, di grande interesse per gli insegnanti, i quali ne potranno trarre preziosi stimoli per il proprio lavoro. Naturalmente, siamo consapevoli dell’impossibilità di stabilire delle connessioni tra le informazioni che emergono da uno studio di caso e i comportamenti di una popolazione più ampia (nel nostro caso, gli allievi delle scuole primarie italiane) ed è per questo che il nostro intento è, più semplicemente, quello di offrire lo spaccato di due esperienze che, ai nostri occhi, costituiscono due esempi di buone pratiche. Citiamo, a questo proposito, Nunan (*ibid.*: 89):

“Ho appurato che gli studi di caso sono particolarmente adatti a progetti di ricerca... il cui obiettivo è, in prima istanza, quello di aiutare gli insegnanti ad comprendere maggiormente il proprio ambiente professionale e a risolvere i problemi che lo caratterizzano, e per i quali il problema della validità esterna risulta meno importante rispetto ad altri tipi di ricerca. In particolare, è possibile imparare moltissime cose sui propri studenti attraverso lo studio dettagliato di un particolare studente. Allo stesso modo, la comprensione di ciò che accade nelle classi di lingue in generale può scaturire dall’analisi approfondita di una singola classe” (trad. nostra⁴⁰).

³⁹ Testo orig.: “Motivation – per definition – is the antecedent of *action* rather than achievement”.

⁴⁰ Testo orig.: “I have found that case studies are particularly suited to... research projects where the purpose is, in the first instance, to help practitioners enhance their understanding of, and solve problems related to, their own professional workplace, and where the problem of external validity is less significant than in other types of research. In particular, one can learn a great deal about one’s own students in general through a detailed study of one particular student, in the same way

Concludiamo questa parte riguardante il nostro primo focus di ricerca con un breve accenno al terzo elemento che, secondo Dörnyei, deve essere esplicitato chiaramente e sin dall'inizio in ogni progetto di ricerca sulla motivazione: gli strumenti di indagine. Come vedremo successivamente nel dettaglio (cfr. 2.6.1), per raccogliere dati su questo focus di ricerca abbiamo utilizzato numerosi strumenti, adottando tre diverse prospettive: il racconto dell'insegnante, il racconto dei bambini e quello della ricercatrice.

2.3.2 Il metodo applicato al secondo focus della ricerca

Come per il primo focus, anche l'indagine che svilupperemo attorno alla figura dell'insegnante di lingue straniere della scuola primaria, oggetto del secondo focus della nostra ricerca, appartiene alla tradizione della ricerca interpretativa in ambito educativo. I dati da noi raccolti, principalmente attraverso un questionario online semi-strutturato somministrato ad un'ottantina di insegnanti di lingue di scuole primarie italiane, verranno generalmente riportati in forma numerica per essere analizzati attraverso un metodo di ricerca di tipo qualitativo e non inferenziale. L'analisi si avvarrà, perciò, di quantificazioni, ma solo per dare un 'peso' alle nostre valutazioni di tipo qualitativo. Siamo consapevoli, infatti, che il gruppo di insegnanti che hanno aderito alla nostra indagine non può essere considerato un campione rappresentativo della popolazione di nostro interesse (gli insegnanti di lingue della scuola primaria italiana), in quanto per la loro selezione non abbiamo utilizzato specifiche tecniche di campionamento (come il campionamento casuale

as insights into language classrooms in general can be derived from the intensive analysis of a single classroom”.

semplice, il campionamento sistematico, il campionamento stratificato, ecc.). I dati da noi raccolti servono, pertanto, a delineare uno scenario probabile della situazione attuale e delle tendenze emergenti. Le nostre ipotesi e valutazioni, perciò, pur non essendo generalizzabili (Dörnyei, 2001:208), hanno l'obiettivo di proporre alcune tesi sostanziate da un numero significativo di dati qualitativi interpretati alla luce della letteratura esistente e della nostra personale esperienza professionale.

2.4 I partecipanti

La ricerca si è rivolta a due diversi soggetti:

- due gruppi di bambini, di età compresa tra i 9 e gli 11 anni, frequentanti due classi di scuola primaria con sede, rispettivamente, a Bassano del Grappa (VI) e Castelfidardo, (AN);
- un gruppo di insegnanti di lingua straniera della scuola primaria italiana operanti in diverse parti del territorio italiano. In questo caso, la ricerca è stata aperta a tutti gli insegnanti intenzionati a partecipare.

Riassumiamo nella Tabella 2.1 le composizioni delle due classi di allievi italiani che hanno partecipato alle sperimentazioni di Bassano e Castelfidardo. La Tabella 2.2 illustra, invece, il gruppo di insegnanti che ha partecipato all'indagine relativa al secondo focus di ricerca.

Tabella 2.1: Bambini partecipanti alle sperimentazioni relative al primo focus di ricerca

SCUOLA PRIMARIA	N. femmine	N. maschi	Totale allievi
Bassano del Grappa (VI)	9	7	16
Castelfidardo (AN)	9	11	20
Totale partecipanti: 36			

Tabella 2.2: Insegnanti che hanno partecipato all'indagine sul secondo focus di ricerca

TIPOLOGIA INSEGNANTE	Specialista	Specializzato
N. insegnanti	48	35
Totale n. insegnanti: 83		

2.5 Le domande di ricerca e le ipotesi

Sono sei le domande di ricerca che guidano questo studio, le prime quattro sono relative al primo focus, mentre le due successive rivolgono lo sguardo agli insegnanti, oggetto del secondo focus della ricerca.

2.5.1 Domande e ipotesi del primo focus della ricerca

Le quattro domande che abbiamo individuato per questo focus puntano a mettere in evidenza gli atteggiamenti, le percezioni e i comportamenti dei bambini rispetto all'uso della lingua straniera in un nuovo contesto di apprendimento basato sull'uso della Videoconferenza web. I dati raccolti attraverso il racconto dei bambini sono stati incrociati anche con le osservazioni dei comportamenti dei bambini effettuate dalle insegnanti-sperimentatrici e dalla ricercatrice.

La prima domanda punta a verificare se il nuovo contesto di apprendimento che prevede l'uso della Videoconferenza via web possa

effettivamente generare emozioni (Variabile: *Emozione del processo*). Le successive due domande mirano a verificare se queste emozioni possano avere un impatto su alcuni comportamenti individuati come possibili indicatori di una maggiore motivazione ad apprendere una lingua straniera (Variabile: *Emozione del processo*). Infine, l'ultima domanda cerca di far emergere il grado di consapevolezza dei bambini rispetto all'impegno profuso dalla loro insegnante per l'organizzazione della nuova esperienza di apprendimento, requisito indispensabile per poter procedere, poi, nel tentativo di verificare un'eventuale effetto di 'contagio' positivo (Variabile: *Emozione dell'insegnante*).

Elenchiamo qui le quattro domande di ricerca a cui cercheremo di dare risposta tramite l'analisi dei dati che sarà oggetto del Capitolo 3:

1. *I bambini sono coinvolti emozionalmente nella nuova esperienza di apprendimento linguistico che prevede l'uso della Videoconferenza via web?*

Dallo studio sulla letteratura fin qui analizzata, si ipotizza che un progetto di telecollaborazione basato su sessioni di Videoconferenza susciterà nei bambini forti risposte emozionali. Oltre ad accertare nei due studi di caso da noi analizzati l'effettiva manifestazione di queste risposte emozionali, abbiamo cercato anche di appurare quali fossero le emozioni prevalenti.

Si suppone che prima dell'avvio di un progetto di questo tipo molti bambini manifestino emozioni miste, di tipo positivo (come l'eccitazione, la gioia di fare nuove esperienze, ecc.) e negativo (l'ansia di non essere all'altezza della situazione, la paura di affrontare la webcam, ecc.), ma che successivamente, nel corso della sperimentazione, le emozioni positive prendano il sopravvento. In generale, si prevede che il forte impulso alla

socialità che caratterizza i bambini di questa fascia d'età faccia emergere il desiderio di incontrare e conoscere nuovi coetanei, facendo perciò prevalere emozioni positive di tipo relazionale e sociale.

2. *Durante la sperimentazione il livello di partecipazione dei bambini risulta superiore rispetto alla lezione tradizionale?*

Innanzitutto desideriamo chiarire che con il termine *partecipazione* intendiamo il coinvolgimento attivo dei bambini nella lezione, la loro disponibilità a svolgere un ruolo attivo nelle attività proposte dall'insegnante, l'impegno profuso nel portare avanti un task in classe e a svolgere i compiti assegnati per casa. Si suppone che l'innovatività del contesto di apprendimento produrrà un effetto positivo nei bambini in termini di partecipazione rispetto alla lezione tradizionale, anche se si prevede qualche forma di resistenza da parte dei bambini più timidi. Si ipotizza, inoltre, che l'autenticità della situazione e le emozioni di tipo sociale derivanti dall'esperienza di comunicare con i coetanei inglesi produrranno un effetto positivo sui bambini italiani, i quali si impegneranno maggiormente sia nello svolgimento dei task durante le sessioni online che nello svolgimento delle attività da svolgere nelle fasi preparatorie, compresi i compiti assegnati per casa.

3. *Durante la sperimentazione il livello di attenzione dei bambini risulta superiore rispetto alla lezione tradizionale?*

Con il termine *attenzione* intendiamo in questa sede la disponibilità dei bambini ad ascoltare le istruzioni fornite dall'insegnante e a

concentrarsi sulle attività e i task proposti e sulla lingua utilizzata. Si suppone che il livello di attenzione sarà superiore rispetto alla lezione tradizionale, anche se si prevede che questo possa essere in parte compromesso da problemi di carattere tecnico-organizzativo che possono impedire uno svolgimento ‘fluidò’ delle sessioni di Videocomunicazione.

4. *I bambini sono consapevoli dell’impegno e della passione con cui l’insegnante ha costruito la nuova esperienza di apprendimento?*

Rispetto a questa domanda di ricerca, si ipotizza che buona parte dei bambini risulterà consapevole dell’importante lavoro svolto dalla loro insegnante. Si suppone, però, che la loro capacità di auto-riflessione non sia ancora sufficientemente sviluppata da portarli a mettere a fuoco e ad esplicitare l’effetto di ‘contagio positivo’ dovuto all’azione dell’insegnante.

2.5.2 Domande e ipotesi del secondo focus della ricerca

Al fine di far luce sulle cause della scarsa diffusione di progetti di interazione orale autentica con classi partner straniere attraverso l’uso della Videoconferenza web, abbiamo individuato le seguenti due domande di ricerca:

5. *Quali possono essere le cause dello scarso utilizzo delle tecnologie da parte degli insegnanti di lingue della scuola primaria italiana?*

Dallo studio della letteratura analizzata e grazie alle esperienze professionali da noi maturate, si ipotizza che alla base della

resistenza ad utilizzare le tecnologie in classe esistano principalmente cause di tipo oggettivo, non tanto legate all'insegnante (si suppone, infatti, che gli insegnanti utilizzino le tecnologie abitualmente nella loro vita quotidiana), quanto alla mancanza di condizioni favorevoli nell'ambito del contesto scolastico (carenza di strumentazione idonea, mancanza di formazione specifica, ecc.). Si ipotizza, tuttavia, che esistano negli insegnanti anche alcune resistenze di tipo psicologico, dovute al timore di non poter esercitare il consueto controllo nella gestione della lezione.

6. *Quali possono essere le cause della scarsa diffusione nella scuola primaria italiana di progetti di telecollaborazione con classi straniere attraverso la Videoconferenza web?*

In questo secondo caso, ipotizziamo che esistano delle forti resistenze da parte dell'insegnante legate al carico di lavoro che queste esperienze comportano e al timore di non possedere una competenza linguistica orale adeguata per gestire i colloqui online in tempo reale con l'insegnante-partner straniero.

2.6 *Gli strumenti*

Data la numerosità delle domande di ricerca, sono stati adottati diversi strumenti per raccogliere dati rilevanti. Complessivamente sono stati utilizzati 10 strumenti, 7 per il primo focus e 3 per il secondo.

Per quanto riguarda il primo focus, si è trattato, principalmente, di strumenti che hanno puntato a elicitarne:

- il *racconto dei bambini* rispetto alle proprie emozioni e alle percezioni di quanto sperimentavano nel corso dell'esperienza di apprendimento;
- il *racconto delle due insegnanti-sperimentatrici* rispetto a quanto osservavano nei loro allievi.

Per il secondo focus, gli strumenti prescelti avevano l'obiettivo di raccogliere:

- *dati oggettivi*
- *informazioni sui comportamenti* (ciò che i soggetti dichiarano di fare o di aver fatto)
- *informazioni sugli atteggiamenti* (opinioni, motivazioni, valori, giudizi, ecc.)

del gruppo di insegnanti contattati e degli insegnanti di lingue straniere in generale.

2.6.1 Gli strumenti per il primo focus di ricerca

Elenchiamo di seguito i 7 strumenti utilizzati per il primo focus. Precisiamo che alcuni di questi strumenti sono stati usati in entrambi gli studi di caso, mentre altri sono stati adottati dalle singole insegnanti specificatamente per il proprio gruppo di allievi. L'insegnante di Bassano, infatti, non disponendo per motivi personali del tempo necessario per registrare sistematicamente i dati attraverso strumenti di *self-report*, ha suggerito l'adozione di due dispositivi (vedi strumenti n. 2 e n. 3) che

promuovessero un racconto più articolato dell'esperienza da parte dei bambini.

Vediamo ora tutti gli strumenti nel dettaglio, suddivisi in base alle diverse prospettive adottate.

Il punto di vista dei bambini.

1. *Focus group pre-progetto e post-progetto.* Prima dell'avvio della sperimentazione la ricercatrice ha incontrato i bambini che avrebbero preso parte alle due sperimentazioni con l'obiettivo di rilevare il loro grado di familiarità con le tecnologie e di sondare le aspettative sul progetto (vedi *Questioning route* in Allegato 2).

Verso la fine del progetto di telecollaborazione i bambini hanno nuovamente incontrato la ricercatrice per discutere dell'impatto motivazionale dell'esperienza di apprendimento. Gli obiettivi specifici, in questo caso, sono stati: registrare a caldo le emozioni provate dai bambini, rilevare le loro autovalutazioni sui due ambiti comportamentali di interesse per la nostra ricerca (grado di partecipazione e di attenzione), verificare se il nuovo contesto comunicativo aveva reso ai loro occhi più 'naturale' parlare in inglese rispetto alla lezione tradizionale (vedi *Questioning route* in Allegato 3). Questo specifico strumento di indagine è stato strutturato per raccogliere, in particolare, dati sull'impatto emozionale e sul tipo di emozioni sperimentate dai bambini (Domanda di ricerca n. 1), sulle percezioni dei bambini rispetto all'eventuale variazione dei livelli di partecipazione e di attenzione durante la nuova esperienza di apprendimento (Domande di ricerca n. 2 e n. 3) e sulle opinioni e percezioni dei bambini rispetto all'impegno dedicato dalle loro insegnanti alla realizzazione di questa esperienza (Domanda di ricerca n. 4).

Il linguaggio utilizzato nel formulare le domande dei focus group è stato il più possibile chiaro e semplice e tutte le discussioni sono state videoregistrate dalla ricercatrice.

Abbiamo operato la scelta di utilizzare il focus group come strumento principale per raccogliere le impressioni e le opinioni dei bambini per una serie di motivi che andremo ora ad esplicitare. Rispetto al questionario in forma scritta, il focus group si adattava meglio al tipo di soggetto di nostro interesse in quanto, come sostenuto da Dörnyei (2001:209):

“I bambini, si sa, tendono a non leggere le istruzioni scritte e, a meno che l’adulto che sta svolgendo l’indagine non le legga a voce alta, è probabile che qualche informazione importante venga persa” (trad. nostra⁴¹).

I focus group si sono dimostrati uno strumento estremamente indicato per i bambini, anche in considerazione del fatto che essi tendono a non esprimersi appieno per iscritto, mentre vengono decisamente stimolati nella conversazione orale dalle opinioni espresse dai loro coetanei. Anche rispetto all’intervista individuale, i focus group si sono rivelati più funzionali in questo particolare contesto, proprio perché hanno dato la possibilità ai partecipanti di formulare le loro risposte anche sulla base di quello che dicevano gli altri membri del gruppo ottenendo, come evidenziato da Baldry (2007:15), informazioni che non erano state preventivamente ipotizzate e che altrimenti non sarebbero emerse. Nel nostro caso, il risultato finale è stato, infatti, un interessantissimo brainstorming di idee. Abbiamo potuto verificare che i focus group permettono ai bambini di rilassarsi, di abbassare le difese, di parlare liberamente,

⁴¹ Testo orig.: “It is general experience that pupils do not tend to read the written directions and unless the administrator reads them aloud some important information is likely to get lost”.

potendo disporre di tutto il tempo necessario per esprimere quello che pensano, per ascoltare e per essere ascoltati.

2. *La “Scatola dei pensieri.”* Prima e durante il progetto, l’insegnante di Bassano ha messo a disposizione dei propri allievi una scatola colorata, all’interno della quale i bambini hanno potuto inserire dei bigliettini riportanti aspettative, sensazioni ed emozioni. Questo strumento ha fornito dati interessanti sulle emozioni individuali e sociali vissute dai bambini (Domanda di Ricerca n. 1);
3. *Composizione scritta post-progetto.* A progetto concluso, l’insegnante di Bassano ha proposto ai propri allievi di svolgere un tema dal titolo *“Racconta come hai vissuto l’esperienza di scambio con i bambini inglesi. Quali emozioni hai provato? Ti è piaciuto di più parlare in inglese in classe o attraverso Skype? Perché?”*. Questo dispositivo si è rivelato estremamente utile per raccogliere informazioni relative a tutte e quattro le domande di ricerca.

Il punto di vista delle insegnanti-sperimentatrici.

4. *Diario.* L’insegnante di Castelfidardo ha tenuto un diario nel quale ha registrato aspetti psicologici e introspettivi (ansie, paure, gioie, soddisfazioni, ecc.) del suo vissuto durante tutto lo svolgimento del progetto. Attraverso questo strumento di *self-report*, sono emersi dati che testimoniano dell’impegno e dell’entusiasmo profusi da questa insegnante nella realizzazione del progetto. Questi dati si sono rivelati utili per contestualizzare alcuni aspetti relativi alla Domanda di ricerca n. 4. Da questo diario sono emerse, inoltre, interessanti osservazioni circa il coinvolgimento emozionale dei bambini di Castelfidardo (Domanda di ricerca n. 1). Il diario si è dimostrato, come indicato da Nunan (1992:121), un ottimo

strumento per raccogliere dati introspettivi di carattere sociale e psicologico, in quanto ha assecondato l'emersione di questioni di carattere affettivo;

5. *Field notes*. Entrambe le insegnanti-sperimentatrici hanno tenuto una registrazione delle reazioni e delle affermazioni prodotte spontaneamente dai bambini durante le lezioni. Questo strumento ha fornito informazioni utili sullo stato emozionale dei bambini durante tutte le fasi dello sviluppo del progetto di telecollaborazione (Domanda di ricerca n. 1);

6. *Questionario a domande aperte post-progetto*. A conclusione delle due esperienze di apprendimento, entrambe le insegnanti-sperimentatrici hanno compilato un questionario a domande aperte (vedi Allegato 4). Il questionario è stato da noi strutturato in quattro parti. La prima parte è composta da 6 domande relative alle osservazioni dell'insegnante sui comportamenti dei bambini (ad es., "Durante la sperimentazione ha avuto modo di osservare nei bambini un diverso grado di partecipazione alle lezioni di inglese rispetto alle lezioni più tradizionali?"); la seconda sezione è composta da 3 domande che puntano a rilevare le dichiarazioni fatte dai bambini e registrate dalle insegnanti nel corso dell'esperienza (ad es., "Nel corso dell'esperienza, quali emozioni hanno verbalizzato i bambini?"); la terza parte, costituita da 3 domande, punta a far emergere le percezioni delle insegnanti sui comportamenti manifestati dai bambini (ad es., "Lei ha la sensazione che i bambini si siano sentiti più motivati a parlare in inglese con questa iniziativa?"); infine, le 7 domande della quarta sezione promuovono un'auto-osservazione dell'insegnante sull'iniziativa di telecollaborazione (ad es., "Quali motivazioni

l'hanno spinto ad intraprendere questa esperienza di telecollaborazione via Skype?"). Questo strumento ha fornito dati preziosi su tutte e quattro le domande di ricerca relative a questo focus.

Il punto di vista della ricercatrice.

7. *Diario.* La ricercatrice, che ha assistito a buona parte delle sessioni di Videoconferenza con i bambini inglesi, ha registrato su un diario le proprie emozioni sull'esperienza e le osservazioni "a caldo" sulle reazioni dei bambini italiani e le affermazioni spontanee da loro prodotte. La stessa cosa è stata fatta subito dopo una lezione, tenuta dopo la fine del progetto, nella quale i bambini di Bassano sono stati invitati con i loro genitori a guardare le videoregistrazioni di alcune delle sessioni Skype.

Gli strumenti di indagine messi in campo, come evidenziato, sono numerosi. Naturalmente, siamo consapevoli della parziale validità di alcuni di questi strumenti. È noto, infatti, che in questi contesti le persone non sempre forniscono delle risposte vere su loro stesse, ma, come sottolineato da Dörnyei (2001:207), non disponiamo di strumenti migliori per misurare concetti *intangibili* come gli atteggiamenti e la motivazione. La scelta di utilizzare diversi punti di vista e diversi metodi di raccolta delle informazioni nasce proprio dal tentativo di compensare, attraverso una triangolazione dei dati, eventuali carenze ed ottenere un quadro quanto più completo del fenomeno che ci siamo proposti di investigare (Nunan 1992:103). In questo modo, a nessuna fonte viene attribuito il peso di fornire la completa e corretta interpretazione del fenomeno. L'affidabilità dei risultati che comunicheremo nel Capitolo 3 dovrebbe risultare rafforzata dalla reciproca conferma da parte delle diverse fonti (Hood 2009:81).

2.6.2 Gli strumenti per il secondo focus di ricerca

Per analizzare le cause che presumibilmente stanno alla base dell'uso limitato delle tecnologie (in particolare della Videoconferenza via web) a scuola, abbiamo adottato 3 strumenti, finalizzati a raccogliere informazioni su dati oggettivi, sui comportamenti e sugli atteggiamenti del gruppo di insegnanti che hanno partecipato spontaneamente alla nostra indagine.

8. *Questionario semi-strutturato in forma elettronica.* Si tratta di un questionario online che include sia domande aperte che quesiti chiusi (vedi Allegato 5). È stato deciso di utilizzare il formato elettronico per contattare in tempi rapidi il maggior numero possibile di insegnanti, per agevolare la compilazione dello stesso e per poter disporre successivamente dei dati già in formato elettronico. Siamo consapevoli che la scelta di utilizzare il canale elettronico per somministrare questo strumento ha comportato il rischio di non ottenere risposte da parte di insegnanti con scarsa competenza tecnologica. Abbiamo deciso di compensare parzialmente questa carenza ponendo a questi stessi insegnanti anche altri interrogativi nei quali richiedevamo non più la descrizione di comportamenti e atteggiamenti personali, ma l'espressione di opinioni su comportamenti e atteggiamenti della categoria degli insegnanti di lingue della scuola primaria in generale. Per ottenere questo risultato abbiamo messo a punto un secondo strumento di approfondimento (vedi sotto *Follow-up*).

Il questionario online è stato creato attraverso la piattaforma *Google docs* che permette di creare documenti nei formati di file più comuni e di salvare i dati su server remoto. Tra le varie funzionalità previste

da questa piattaforma c'è anche la possibilità di creare questionari con una grafica personalizzabile. Il link al nostro questionario elettronico è stato quindi inserito nella *home page* del sito web del Laboratorio LADILS⁴² dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Il questionario è stato predisposto in forma anonima, ma è stata comunque inserita una sezione nella quale i docenti che si rendevano disponibili ad essere ricontattati per eventuali approfondimenti potevano segnalare i propri dati anagrafici e i propri recapiti.

La prima parte del questionario è composta da una serie di domande introduttive finalizzate a rilevare alcune informazioni sugli insegnanti (status di specialista o di specializzato; lingua straniera insegnata; anni di insegnamento maturati, ecc.). Tra queste domande abbiamo anche inserito quattro richieste di autovalutazione del livello di competenza nella produzione orale della lingua straniera insegnata, negli ambiti: lessicale, morfosintattico, pronuncia/intonazione, fluenza. La seconda parte del questionario è composta da una batteria di domande che punta a raccogliere dati relativi all'accesso e all'uso delle tecnologie da parte degli insegnanti in ambito personale. Nella sezione successiva, le domande mirano, invece, a investigare l'accesso e l'uso effettivo delle tecnologie a scuola, nonché gli atteggiamenti e le opinioni rispetto al loro impiego in classe. Il questionario si chiude con alcune domande sul servizio di Videoconferenza via web e sui progetti di telecollaborazione che attraverso di esso possono essere implementati.

⁴² Il Laboratorio di Didattica delle Lingue Straniere (LADiLS), diretto dalla prof.ssa Carmel Mary Coonan, che fa capo al Centro di Didattica delle Lingue del Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari di Venezia si occupa da anni di ricerca e formazione in servizio dei docenti di lingue, promuovendo il multilinguismo e il multiculturalismo nel campo dell'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere nell'istruzione formale, sia scolastica che extrascolastica, al livello di: apprendimento precoce di una lingua straniera, apprendimento di una lingua straniera in età adolescenziale e apprendimento di una lingua straniera in età adulta, nei diversi contesti dove questo avviene.

9. *Follow-up*. Al questionario online abbiamo fatto seguire uno strumento di approfondimento (vedi Allegato 6) finalizzato a sondare alcuni aspetti non previsti, emersi in un secondo tempo. Abbiamo provveduto a inviare la nostra richiesta di approfondimento a tutti gli insegnanti che nel questionario online avevano manifestato la disponibilità ad essere ricontattati (63 insegnanti su 83 totali). L'e-mail da noi inviata per il follow-up forniva alcune spiegazioni sui motivi del nostro nuovo contatto. Si allegava, quindi, un file contenente due batterie di domande chiuse a scelta binaria *Si/No*, seguite da uno spazio in cui si lasciava la possibilità all'insegnante di inserire un eventuale commento per ciascuna risposta. La prima serie di domande del follow-up indagano sulle cause dello scarso ricorso alle tecnologie da parte degli insegnanti delle scuole primarie italiane, mentre nella seconda sezione le domande si focalizzano sulle possibili cause della ridotta diffusione di esperienze di telecollaborazione via Videoconferenza con classi straniere. A differenza del questionario online, abbiamo esplicitato chiaramente che nel rispondere alle domande richiedevamo all'insegnante di non far riferimento diretto alla propria prassi personale, ma di fornire la sua opinione sul comportamento e sugli atteggiamenti degli insegnanti di lingue delle scuole primarie italiane in generale.

10. *Intervista via e-mail*. L'ultimo strumento è un'intervista (vedi Allegato 7) indirizzata ai 6 insegnanti che nel questionario online avevano segnalato di aver già sperimentato personalmente la realizzazione di progetti di telecollaborazione con classi primarie straniere attraverso la Videoconferenza web. A questi insegnanti, che abbiamo definito 'top', abbiamo chiesto di fornirci una breve

descrizione del progetto da loro realizzato, integrandola con alcune valutazioni sul valore aggiunto e sulle eventuali criticità di questa esperienza e sulle reazioni emozionali dei loro allievi. Queste informazioni sono state estremamente utili per integrare quanto avevamo osservato attraverso le due sperimentazioni di Bassano e Castelfidardo descritte in 2.2.1. Come indicato nell'Introduzione, tra gli obiettivi della nostra ricerca c'è, infatti, anche quello di delineare un profilo dell'insegnante che integra le tecnologie per la didattica delle lingue straniere nella scuola primaria in contesti non necessariamente favorevoli. I dati raccolti attraverso questo strumento e attraverso le osservazioni sul campo da noi effettuate durante le due sperimentazioni verranno utilizzati con questa finalità nella Discussione finale (vedi paragrafo 5.3).

2.7 *La somministrazione*

Questo paragrafo è dedicato alla descrizione delle modalità di somministrazione dei 10 dispositivi di indagine descritti sopra.

2.7.1 Le modalità di somministrazione per il primo focus

Per quanto riguarda il primo focus di ricerca, per ciascun studio di caso sono stati realizzati due *focus group*, uno prima dell'avvio e uno verso la fine della sperimentazione. Per la preparazione e la gestione dei focus group ci siamo attenuti ai suggerimenti operativi indicati da Baldry (2007:34), dividendo i bambini in piccoli gruppi composti da un massimo di 6 soggetti (la formazione dei gruppi è stata delegata all'insegnante), al fine di tenere vivo il loro livello di attenzione. Con la collaborazione dell'insegnante, abbiamo allestito degli spazi gradevoli privi, però, di

elementi di distrazione e abbiamo disposto i bambini seduti in semicerchio. Le videoregistrazioni sono state fatte in modo discreto, ponendo la videocamera in una sede non facilmente accessibile ai bambini. Gli incontri si sono svolti in assenza dell'insegnante, per permettere ai bambini di esprimersi liberamente. Prima dell'inizio di ogni discussione, abbiamo impartito ai partecipanti alcune regole che garantissero una discussione libera e priva di intoppi (ad es., "parlare a turno senza interrompersi", "non giudicare, ma semmai commentare"), precisando che non si sarebbe trattato di un esame e che quindi non esistevano risposte giuste o sbagliate. Come suggerito da Baldry, abbiamo cercato di non influenzare le risposte dei bambini controllando, quanto più possibile, anche la nostra comunicazione non verbale. Quando i bambini hanno fornito risposte troppo sintetiche, abbiamo chiesto loro di specificare meglio che cosa intendessero dire e di formulare il loro pensiero con parole diverse. In caso di domande articolate, abbiamo anche verificato l'opportunità di ricordare i contenuti della domanda a ciascun bambino al suo turno di parola, per aiutarlo a rifocalizzarsi sul tema in discussione ed evitare la semplice ripetizione di quanto detto dal compagno precedente. È stato inoltre necessario svolgere un lavoro di 'contenimento' su alcuni bambini che tendevano a parlare troppo a lungo di loro stessi per rimarcare il proprio status sociale, rubando spazio a bambini più timidi.

Per quanto riguarda la *Scatola dei pensieri* di Bassano, i bambini hanno avuto la possibilità di usufruirne alcune settimane prima e durante tutto il periodo della sperimentazione. La scatola è stata lasciata nell'aula sempre a disposizione e i bambini hanno potuto inserire i loro commenti e le loro domande in qualsiasi momento della giornata scolastica.

Per finire, alcuni strumenti di indagine adottati (il *diario* dell'insegnante-sperimentatrice di Castelfidardo, i *field notes* delle due insegnanti-sperimentatrici e il *diario* della ricercatrice) sono stati utilizzati nel corso di tutto il periodo della sperimentazione, mentre altri (la *composizione scritta* dei bambini di Bassano e il *questionario a domande aperte* per le due insegnanti-sperimentatrici) sono stati proposti alla chiusura del progetto.

2.7.2 Le modalità di somministrazione per il secondo focus

Per quanto concerne il secondo focus di ricerca, l'invito a compilare il *questionario elettronico* realizzato con *Google docs* è stato inviato attraverso un messaggio di posta elettronica a insegnanti di lingua straniera di scuole primarie incontrati dalla ricercatrice durante corsi di formazione, di perfezionamento, master universitari svolti in Italia e organizzati dall'Università Ca' Foscari di Venezia e dall'Università degli Studi di Padova. La mailing list comprendeva, inoltre, i nominativi di insegnanti che avevano partecipato come uditori ad un seminario di glottodidattica svoltosi a Firenze nel quale la ricercatrice aveva presentato una propria relazione. Nonostante il primo contatto con gli insegnanti sia avvenuto verso la fine del mese di maggio del 2010, quindi in un periodo generalmente critico per gli insegnanti, la risposta è stata più che soddisfacente. La maggior parte delle risposte sono giunte nelle settimane immediatamente successive all'invio dell'invito a partecipare, ma dato che il questionario rimaneva disponibile online e che continuavano a pervenire delle risposte grazie ad una sorta di 'passaparola' generatosi tra gli insegnanti, abbiamo deciso di concludere definitivamente la raccolta dei dati solo a maggio 2011. Il numero totale di questionari a noi pervenuti è di 83. Alla fine della compilazione di ciascun questionario, la

piattaforma *Google docs* ha provveduto a registrare automaticamente i dati in un server remoto, dal quale è stato possibile scaricarli, traducendoli e salvandoli in un file Excel per la loro successiva elaborazione.

Il *follow-up* e le *interviste via e-mail* sono stati inviati nel maggio 2011. Dei 63 docenti che nel questionario online avevano manifestato la disponibilità ad essere ricontattati, 34 hanno risposto al nostro secondo contatto, fornendoci alcuni dati molto utili ai fini della nostra ricerca. Per concludere, hanno risposto all'intervista e-mail tutti e 6 gli insegnanti 'top' da noi ricontattati. Le risposte a questi due strumenti sono giunte nelle settimane immediatamente successive al nostro invio.

2.8 *Il metodo di analisi degli strumenti*

Questo paragrafo è dedicato alla descrizione del metodo con cui sono stati analizzati gli strumenti utilizzati per i due foci di ricerca.

Come indicato da Baldry (2007:62), per i *focus group pre-progetto e post progetto* abbiamo visionato le videoregistrazioni e proceduto alla trascrizione condensata delle discussioni, mantenendo le citazioni dirette dei bambini e parafrasando solo in pochissimi casi. Le trascrizioni dei focus group pre-progetto sono state analizzate per tracciare un 'profilo tecnologico' dei 36 bambini coinvolti nelle due sperimentazioni (vedi 3.1) e per registrare le aspettative sul progetto. Le trascrizioni dei focus group pre- e post-progetto sono poi state sottoposte a procedure di *Content Analysis* finalizzate a identificare e raggruppare in 4 categorie, corrispondenti alle 4 domande di ricerca relative a questo primo focus (vedi 2.5.1), le affermazioni con cui i bambini hanno espresso emozioni, opinioni e percezioni rilevanti. Per quanto concerne la categoria nella

quale sono confluiti i dati relativi alla Domanda di ricerca n. 1, che riguardava il coinvolgimento emozionale dei bambini, sui dati relativi al Focus group post-progetto abbiamo proceduto ad un'ulteriore classificazione dei dati ottenuti in 3 sezioni, distinguendo tra emozioni di tipo individuale, emozioni di tipo cognitivo e emozioni di tipo sociale. Infine, all'interno di ciascuna di queste 3 sezioni abbiamo distinto le emozioni positive da quelle negative.

Le trascrizioni delle discussioni dei focus group post-progetto sono state elaborate attraverso uno strumento di analisi del testo disponibile online (Lextutor) che permette di effettuare un calcolo delle frequenze per determinare quante volte ogni termine ricorre in un testo. È stato così possibile operare una valutazione anche quantitativa delle parole usate dai bambini per descrivere i loro stati emozionali.

Tutti gli altri strumenti di ricerca del primo focus (i bigliettini della *Scatola dei pensieri* e le *composizioni post-progetto* dei bambini di Bassano, il *diario* dell'insegnante di Castelfidardo, i *field notes* e i *questionari a domande aperte post-progetto* delle due insegnanti, nonché il *diario* della ricercatrice) sono stati sottoposti a procedure di *Content Analysis*, al fine di identificare sia singoli eventi significativi, che *pattern* ricorrenti da interpretare e discutere quando rilevanti per le 4 domande di ricerca relative a questo primo focus. Come per i focus group, quindi, anche i dati ottenuti attraverso questi dispositivi sono stati fatti confluire in 4 categorie, corrispondenti alle 4 domande di ricerca.

Per avvalorare le nostre tesi, nel Capitolo 3 che riporta i risultati da noi ottenuti, utilizzeremo numerose delle citazioni dei bambini e delle insegnanti tratte dai diversi strumenti.

Per quanto concerne il secondo focus della nostra ricerca abbiamo proceduto come segue. Per l'analisi del *questionario semi-strutturato in forma elettronica* realizzato con *Google docs* abbiamo dapprima

proceduto a salvare in un foglio di lavoro Excel i nostri dati residenti nel server remoto. Abbiamo quindi elaborato i dati relativi alle domande di natura chiusa (Sì/No, scelta multipla, a scala) al fine di tradurli sotto forma di percentuali e di produrre una serie di grafici che rappresentassero in modo più chiaro i risultati ottenuti. Per quanto riguarda, invece, le domande aperte, abbiamo stampato tutte le risposte dei docenti e le abbiamo analizzate con procedure di *Content Analysis*. Un primo gruppo dei dati ottenuti è servito a delineare un ‘profilo tecnologico’ degli insegnanti che hanno partecipato alla nostra indagine (vedi 4.1). I dati restanti, che costituiscono il nucleo centrale di questa parte della nostra indagine, sono stati analizzati e raggruppati in 2 categorie, una per ciascuna delle due domande di ricerca di questo focus (vedi 2.5.2). Successivamente, all’interno di queste due categorie abbiamo ulteriormente suddiviso i dati raggruppandoli in alcune macro-aree di nostro interesse (otto macro-aree per la Domanda di ricerca n. 5 e sei macro-aree per la Domanda di ricerca n. 6). Per finire, le singole risposte sono state classificate a seconda che riferissero *dati oggettivi*, *comportamenti* oppure *atteggiamenti*.

Per il *follow-up* abbiamo proceduto in modo analogo a quanto descritto sopra. Utilizzando il software Excel abbiamo registrato e quindi elaborato le risposte alle domande di natura chiusa (Sì/No), mentre per i commenti inseriti dagli insegnanti negli spazi offerti per ciascuna domanda chiusa abbiamo proceduto ad identificare le affermazioni afferenti alle 2 categorie corrispondenti alle Domande di ricerca n. 5 e n. 6. Successivamente, come per il questionario online, l’analisi all’interno di queste due categorie ha puntato a raggruppare ulteriormente i dati nelle macro-aree di nostro interesse e, quindi, a classificare le singole risposte a seconda che concernessero *dati oggettivi*, *comportamenti* oppure *atteggiamenti*.

I dati raccolti attraverso l'ultimo strumento utilizzato, l'*intervista via e-mail* ai 6 insegnanti 'top' da noi raggiunti, sono stati analizzati con l'obiettivo di tracciare una sorta di profilo dell'insegnante che impiega le tecnologie per proporre ai propri allievi nuove modalità di apprendimento linguistico anche in contesti di lavoro che non incoraggiano l'innovazione.

PARTE 2

I RISULTATI

Capitolo 3

I risultati relativi al primo focus di ricerca

In questo capitolo riportiamo i risultati ottenuti dall'investigazione condotta per il primo focus della nostra ricerca, che per una maggiore facilità di lettura ricordiamo qui:

- *focus sui bambini della scuola primaria italiana*: indagine sul rapporto dei bambini con le tecnologie in generale e, attraverso, la descrizione di due studi di caso, indagine sull'impatto che la Videoconferenza via web può avere sulla loro motivazione ad apprendere una lingua straniera in classe.

3.1 *Il 'profilo tecnologico' dei partecipanti*

Come già indicato precedentemente, i due studi di caso su cui si basa il primo focus hanno interessato un totale di 36 bambini frequentanti la scuola primaria (18 maschi, 18 femmine) la cui età variava tra i 9 e gli 11 anni. Prima che le due sperimentazioni prendessero l'avvio, abbiamo raccolto alcune informazioni generali su questi bambini chiedendo alle due insegnanti-sperimentatrici di fornirci una *background survey* nella quale evidenziare la composizione del gruppo-classe, il grado di familiarità e di gradimento delle tecnologie e della lingua inglese e le

aspettative rispetto all'esperienza di apprendimento che avrebbero vissuto di lì a breve. Queste informazioni sono state da noi approfondite ed integrate attraverso un *focus group pre-progetto* (vedi dati in Allegato 8) organizzato qualche giorno prima dell'inizio della sperimentazione. Queste fonti informative hanno messo in luce che i bambini possedevano già un buon livello di familiarità con le tecnologie, confermando quanto descritto dalle recenti indagini ISTAT (vedi 1.1.2) e, cioè, che sempre più frequentemente i bambini della scuola primaria italiana risultano essere fruitori autonomi di apparati e servizi tecnologici (in particolare, del telefono cellulare, del computer e di consolle per videogiochi), ma che l'utilizzo che ne fanno è ancora poco sofisticato. Vediamo qui di seguito nel dettaglio il 'profilo tecnologico' dei partecipanti ai due studi di caso.

Studio di caso 1 – Progetto Bassano-Northwich

La classe di Bassano era una quinta elementare composta da 16 bambini (7 maschi e 9 femmine), la cui età variava tra i 10 e gli 11 anni. Il grado di familiarità con le tecnologie è risultato già abbastanza alto, anche se la metà dei bambini ha dichiarato di non possedere un proprio telefono cellulare. Tutti avevano già avuto la possibilità di accedere in casa ad un computer con collegamento a Internet e 3 di loro risultavano addirittura possedere già un proprio computer, anche se privo di collegamento a Internet. Quattro bambini risultavano, inoltre, essere già in possesso di un indirizzo e-mail personale. Durante il focus group che ha preceduto l'avvio della sperimentazione, abbiamo posto ai bambini una domanda in merito alle attività che preferivano svolgere nel tempo libero e l'uso di apparati tecnologici è risultato nettamente prevalente tra i bambini di sesso maschile. Molti bambini hanno dichiarato di conoscere già il servizio Skype per averlo visto usare da genitori o amici. Tutti i bambini hanno manifestato un forte gradimento rispetto all'uso delle tecnologie in classe e le aspettative sul progetto di telecollaborazione sono risultate

elevate, soprattutto in funzione della possibilità di conoscere dei coetanei con cui far nascere nuove amicizie.

Studio di caso 2 – Progetto Castelfidardo-Dover

La classe di Castelfidardo era una quarta elementare composta da 20 bambini (11 maschi e 9 femmine), la cui età variava tra i 9 e i 10 anni. L'insegnante ha riferito che quasi tutti i bambini risultavano molto interessati allo studio dell'inglese, pronti ad accettare nuove sfide. Solo un piccolo gruppo si dimostrava meno apertamente entusiasta, perché composto da bambini timidi e un po' introversi. Per quel che riguarda l'uso delle tecnologie, tutti, ad eccezione di un bambino, risultavano avere a disposizione un computer a casa con relativo collegamento a Internet. Alcuni hanno riferito di potersi già collegarsi da soli ed un bambino è risultato possedere già un proprio profilo Facebook. Come nel caso di Bassano, l'uso di apparati tecnologici nel tempo libero è risultato nettamente superiore tra i maschi. L'interesse per l'utilizzo a scuola delle tecnologie si è rivelato alto e i bambini si sono dimostrati molto emozionati all'idea di incontrare via Skype i ragazzini inglesi. Anche l'insegnante-sperimentatrice, nel registrare le sue impressioni prima dell'avvio di questa nuova esperienza di apprendimento, ha osservato che l'interesse prevalente manifestato dai suoi allievi consisteva nella possibilità di conoscere nuovi bambini di un altro paese e la spinta a imparare meglio l'inglese risultava funzionale a questo scopo.

Come visto sopra, la quasi totalità dei bambini ha espresso un grande entusiasmo all'idea di utilizzare le tecnologie in classe e ha manifestato un atteggiamento positivo verso l'apprendimento della lingua inglese, palesando a volte anche una motivazione di tipo strumentale (ad esempio, "è utile se devi andare in viaggio", "ti serve quando sei grande per il

lavoro”) derivante, con ogni probabilità, dall’influenza dei genitori (vedi Gardner, Lambert 1972:128).

3.2 Analisi dei dati e risultati relativi alle domande di ricerca n. 1-4

Per quanto riguarda il nucleo centrale di questa parte della nostra ricerca, vale a dire l’impatto motivazionale della Videocomunicazione via web, i dati raccolti indicano che l’esperienza di apprendimento vissuta dai 36 bambini di Bassano e di Castelfidardo ha prodotto un forte impatto emozionale. Il livello di motivazione è risultato superiore rispetto alle lezioni tradizionali sia in termini di *partecipazione* che di *attenzione* e buona parte dei bambini è risultata consapevole della passione e del forte impegno con i quali le insegnanti-sperimentatrici hanno portato avanti i due progetti di telecollaborazione. Nei prossimi paragrafi riportiamo le modalità di analisi dei dati e i risultati specifici per ciascuna delle quattro domande di ricerca.

3.2.1 Analisi dei dati e risposta alla domanda di ricerca n. 1: il coinvolgimento emozionale

In questa sezione sono riportati i risultati relativi alla domanda n. 1: I bambini sono coinvolti emozionalmente nella nuova esperienza di apprendimento linguistico che prevede l’uso della Videoconferenza via web?

Complessivamente, i dati raccolti attraverso gli strumenti di ricerca utilizzati (principalmente le discussioni dei focus group post-progetto e le

composizioni post-progetto dei bambini, nonché il questionario a domande aperte post-progetto delle due insegnanti) hanno dimostrato che questa innovativa esperienza di apprendimento linguistico ha prodotto nei bambini un forte e positivo impatto emozionale. Abbiamo inoltre verificato che le emozioni prevalenti sono state di natura sociale.

Per rispondere alla prima domanda di ricerca abbiamo naturalmente focalizzato la nostra attenzione sulle affermazioni (spontanee o stimulate) dei bambini e delle insegnanti nelle quali veniva espresso o descritto il coinvolgimento emozionale prodotto dall'esperienza. Nella Tabella 3.1 indichiamo come, attraverso il processo di analisi degli strumenti descritto in 2.8, abbiamo proceduto all'identificazione delle fonti da cui attingere i dati rilevanti rispetto alla domanda di ricerca n.1.

Tabella 3.1: Individuazione dei dati rilevanti rispetto alla Domanda di ricerca n.1

PUNTO DI VISTA	STRUMENTO	DOMANDA
Bambini (Bassano e Castelfidardo)	Focus group pre-progetto	<p>“A proposito del nostro progetto con i bambini inglesi che partirà presto, che cosa ne pensate dell’idea di parlare attraverso il computer con loro?”</p> <p>“Parlare in inglese con questi bambini sarà diverso rispetto a quando siete solo voi in classe con la maestra? Se sì, perché?”</p>
Bambini (Bassano e Castelfidardo)	Focus group post-progetto	<p>“Quali emozioni avete provato in generale?”</p> <p>“Com’è stato parlare con i bambini inglesi attraverso il computer? Che emozioni avete provato?”</p> <p>“Vi piacerebbe collegarvi di nuovo con i bambini inglesi?”</p>
Bambini (Bassano)	“Scatola dei pensieri” (Bassano)	Risposte spontanee
Bambini (Bassano)	Composizioni post-progetto	“Racconta come hai vissuto l’esperienza di scambio con i bambini inglesi. Quali emozioni hai provato? Ti è piaciuto di più

		parlare inglese in classe o attraverso Skype? Perché?"
Insegnante (Castelfidardo)	Diario	(Risposte spontanee)
Insegnante (Bassano e Castelfidardo)	Field notes	(Risposte spontanee)
Insegnante (Bassano e Castelfidardo)	Questionario post-progetto a domande aperte	<p>“Ha avuto modo di osservare particolari reazioni emotive manifestate dai bambini nel corso del progetto?”</p> <p>“Nel corso di questa esperienza, quali emozioni hanno verbalizzato i bambini?”</p>
Ricercatrice	Diario	(Risposte spontanee)

Come si evince dalla tabella, nell'identificare i dati rilevanti abbiamo messo in evidenza la fonte informativa, distinguendo il punto di vista dei bambini da quello dell'insegnante o della ricercatrice. Le risposte e le osservazioni fornite da queste fonti sono, quindi, state analizzate e hanno fornito i risultati relativi al coinvolgimento emozionale e alle tipologie di emozioni vissute dai bambini (vedi dati in Allegato 9). Come già illustrato in 2.8, per valutare la diversa natura delle emozioni vissute dai bambini nel corso delle due sperimentazioni, sui dati raccolti abbiamo condotto un'analisi più dettagliata, adottando la distinzione proposta da Poggi e Bergagnin (2008: 25), tra:

- *emozioni individuali* (gioia, felicità, paura, ansia, ecc.)
- *emozioni cognitive* (interesse, curiosità, sorpresa, ecc.)
- *emozioni sociali* (simpatia, antipatia, affetto, ammirazione, imbarazzo, vergogna, ecc.).

Utilizzando le procedure di *Content Analysis*, abbiamo appurato, infatti, che le emozioni espresse dai bambini e osservate dalle insegnanti potevano essere fatte rientrare in queste tre categorie. Al fine di quantificare il differente ‘peso’ di queste tre categorie di risposta emozionale, abbiamo, come già accennato, concentrato la nostra attenzione sui dati raccolti attraverso il principale strumento d’indagine utilizzato, il focus group post-progetto, e ne abbiamo elaborato le trascrizioni condensate (vedi Allegato 10) attraverso uno strumento di analisi di testi disponibile online (www.lex Tutor.ca) che ci ha permesso di effettuare un calcolo delle frequenze per determinare quante volte ogni termine ricorreva nel testo. Il testo originale (costituito dall’insieme di tutti i contributi dei 36 bambini ai focus group post-progetto) era composto da un totale di 1826 parole. Solo 946 di queste sono risultate essere *parole piene* (sostantivi, aggettivi, verbi principali) portatrici del significato delle frasi, mentre le restanti 880 erano *parole vuote o funzionali* (articoli, preposizioni, pronomi e verbi ausiliari). Abbiamo proceduto ad analizzare unicamente le prime (parole piene) e il risultato ci ha permesso quantificare le principali parole usate dai bambini per descrivere i loro stati emozionali e di analizzarli (vedi Allegato 11). Riassumiamo nella Tabella 3.2 i macro-risultati ottenuti, riservandoci di specificare nelle prossime tre sezioni, attraverso le Tabelle 3.3, 3.4 e 3.5, quali parole piene sono state usate dai bambini durante le discussioni dei focus group post-progetto per esprimere le tre categorie di emozioni di nostro interesse (individuali, cognitive e sociali), distinguendole al loro interno tra emozioni di tipo positivo e di tipo negativo.

Tabella 3.2: Numero di parole connesse a stati emozionali presenti nella trascrizione dei focus group post-progetto

TIPO DI EMOZIONE	NUMERO di parole piene usate	PERCENTUALE rispetto alla trascrizione composta da 946 parole piene
Emozioni Individuali	101	11%
Emozioni Cognitive	32	3%
Emozioni Sociali	123	13%
Totale parole piene usate per esprimere stati emozionali	256	27%

Nelle discussioni dei focus group post-progetto, i bambini hanno usato 101 parole piene per esprimere emozioni di tipo individuale, 32 parole piene per esprimere emozioni di tipo cognitivo e 123 parole piene per esprimere emozioni di tipo sociale, per un totale di 256 parole che costituiscono circa il 27% delle 946 parole piene che compongono la trascrizione complessiva. Questo dato può essere considerato un indicatore generale del forte impatto emozionale della speciale esperienza di apprendimento linguistico vissuta dai bambini italiani.

Nelle prossime tre sezioni daremo conto dello stato emozionale manifestato dai bambini, integrando gli indicatori numerici forniti dallo strumento di analisi applicato alla trascrizione dei focus group post-progetto con le nostre considerazioni elaborate grazie alla *Content Analysis* dei dati ottenuti attraverso tutti gli strumenti di indagine utilizzati.

3.2.1.1 Emozioni individuali

In riferimento alla prima categoria (emozioni individuali), sia prima che durante il progetto di telecollaborazione, i bambini hanno descritto con

precisione la loro partecipazione alle sessioni di Videocomunicazione, enfatizzando il proprio coinvolgimento emozionale. Riportiamo nella Tabella 3.3 la frequenza d'uso di parole piene usate per descrivere emozioni individuali positive e negative nel corso dei focus group post-progetto.

Tabella 3.3: Frequenza delle parole piene collegate a stati emozionali nella trascrizione condensata dei focus group post-progetto: EMOZIONI INDIVIDUALI

TIPO DI EMOZIONE, parole piene utilizzate	FREQUENZA	PERCENTUALE rispetto alla trascrizione composta da 946 parole piene
<i>Emozioni Individuali POSITIVE</i>		
• “emozione/i”, ecc.	5	
• “sentire”, “sento”, ecc.	16	
• “gioia”	2	
• “felice”, “contenta”, ecc.	10	
• “diverto”	4	
• “bello/a” “bellissima”, ecc.	19	
• “piace” “piaciuto”	18	
• “entusiasmo”	2	
• “eccitata”	1	
• “preferito”	3	
• “voglia”	3	
• “coraggio”		
Totale parole per Emozioni Individuali positive	84	9%
<i>Emozioni individuali NEGATIVE</i>	10	
• “paura”, “spaventata”	1	
• “insicura”	1	
• “triste”	2	
• “agitati”	1	
• “arrabbiata”	2	
• “preoccupato/i”		
Totale parole per Emozioni Individuali negative	17	2%
Totale parole piene usate per esprimere Emozioni Individuali	101	11 %

Quelle che seguono sono citazioni di frasi pronunciate da alcuni bambini per descrivere le proprie emozioni individuali:

Rada: Ero emozionatissima, sentivo entusiasmo e quando ho avuto il microfono in mano avevo anche un po' di paura che uscisse la parola sbagliata... però hai paura e coraggio insieme.

Greta: Ho provato felicità, gioia... ero contentissima, anch'io mi vergognavo un po', ma poi mi è passata.

Elisabetta: Mi è piaciuto molto perché... [i bambini inglesi] erano felici di parlare con noi e noi eravamo felici di parlare con loro. Questa cosa mi ha fatto riflettere molto.

3.2.1.2 Emozioni cognitive

La nostra seconda categoria (emozioni cognitive) è risultata la meno presente nei commenti degli allievi e solo alcuni bambini hanno verbalizzato i propri sentimenti positivi, di interesse e curiosità, o negativi, di difficoltà e noia. Nella Tabella 3.4 indichiamo la frequenza d'uso di parole piene usate per descrivere emozioni cognitive positive e negative nel corso dei focus group post-progetto.

Tabella 3.4: Frequenza delle parole piene collegate a stati emozionali nella trascrizione condensata dei focus group post-progetto: EMOZIONI COGNITIVE

TIPO DI EMOZIONE, parole piene utilizzate	FREQUENZA	PERCENTUALE rispetto alla trascriz. composta da 946 parole piene
<p><i>Emozioni Cognitive POSITIVE</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • “interesse”, “interessante” • “impegnare”, “impegnati”, ecc. • “studiare”, “imparare”, ecc. • “attenti” • “curiosa” • “insegnato” “insegriamo”, ecc. <p>Totale parole per Emozioni Cognitive positive</p>	<p>3</p> <p>8</p> <p>11</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>3</p> <p>28</p>	<p>3%</p>
<p><i>Emozioni Cognitive NEGATIVE</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • “noiosa”, “annoia” • “difficile”, “difficoltà” <p>Totale parole per Emozioni Cognitive negative</p>	<p>2</p> <p>2</p> <p>4</p>	<p>0,4 %</p>
Totale parole piene usate per esprimere Emozioni Cognitive	32	3,4%

Facciamo seguire due esempi di affermazioni, estrapolate dai focus group post-progetto, con cui i bambini hanno espresso emozioni di tipo cognitivo:

Alberto: Sì, mi è piaciuto, interessante.

Greta: È stato anche un po' difficile e a volte abbiamo dovuto chiedere delle cose alla maestra.

3.2.1.3 Emozioni sociali

Come avevamo previsto, la nostra terza categoria (emozioni sociali) è risultata la prevalente. La Tabella 3.5 riporta la frequenza d'uso di parole piene usate per descrivere emozioni sociali positive e negative nel corso dei focus group post-progetto.

Tabella 3.5: Frequenza delle parole piene collegate a stati emozionali nella trascrizione condensata dei focus group post-progetto: EMOZIONI SOCIALI

TIPO DI EMOZIONE parole piene utilizzate	FREQUENZA	PERCENTUALE rispetto alla trascriz. composta da 946 parole piene
<i>Emozioni Sociali POSITIVE</i>		
• “bambino/i inglesi”	28	
• “amici” “amicizia”	3	
• “conoscere”, “conoscerli”, ecc.	12	
• “parlare”, “parliamo”, ecc.	35	
• “dire”, “dirgli”, “dicevamo”, ecc.	12	
• “chiedere”, “chiedevo”, ecc.	9	
• “domanda/e”	9	
• “raccontare”	1	
• “comunicare”	1	
• “incontrare”	1	
Totale parole per Emozioni Sociali positive	111	12%
<i>Emozioni Sociali NEGATIVE</i>		
• “vergognavo”, “vergogna”, ecc.	3	
• “sbagliare”, “errori”, ecc.	9	
Totale parole per Emozioni Sociali negative	12	1 %
Totale parole piene usate per esprimere Emozioni Sociali	123	13 %

Prima dell'avvio del progetto di sperimentazione, sia nel racconto delle insegnanti che in quello dei bambini, risulta molto evidente la forte intensità delle aspettative legate principalmente al desiderio di conoscere i bambini inglesi e alla possibilità di far nascere nuove amicizie. Riportiamo, a titolo di esempio, le risposte più rappresentative fornite da alcuni bambini italiani durante il focus group pre-progetto alla richiesta di descrivere le loro opinioni e sensazioni sull'esperienza a cui avrebbero partecipato nei giorni successivi:

Federica: Sento entusiasmo e emozione per conoscere e vedere i bambini inglesi.

Anna: È una bella cosa, perché ci si può conoscere con questi ragazzi che fanno una scuola diversa.

Filippo: Se ci facciamo dei nuovi amici li possiamo andare a incontrare in Inghilterra.

Edoardo: Puoi farti dei nuovi amici e quando andrai in quel Paese saprai le loro abitudini.

In alcuni casi, la possibilità di parlare con i bambini inglesi ha reso i bambini italiani consapevoli di disporre anche dell'opportunità di praticare la lingua inglese in un modo diverso dal tradizionale:

Giulio: Sono emozionato... Con Skype è la cosa migliore, perché conosciamo nuovi bambini e parliamo l'inglese.

Luisa: La Videoconferenza è una bella cosa, perché parlare con i bambini inglesi un po' ti sviluppa... te le tieni in testa così alcune parole.

Durante il progetto, entrambi gli insegnanti italiani hanno fortemente enfatizzato nei loro racconti la grande eccitazione dei bambini, osservando che molti di loro esprimevano esplicitamente il desiderio di

migliorare la propria competenza nella lingua inglese per poter essere in grado di sviluppare nuovi rapporti di amicizia:

Ins. Castelfidardo: I bambini in varie occasioni hanno fatto notare che i bambini inglesi parlavano molto più velocemente di loro e conoscevano molte più parole. Ma più che fare considerazioni sull'apprendimento della lingua straniera, i miei alunni hanno sempre evidenziato il fatto di "conoscere altri amici" e come saper parlare l'inglese li avrebbe potuti aiutare in questo.

Le informazioni raccolte a Bassano il giorno dopo il primo collegamento Skype, sessione nella quale i bambini dei due Paesi dovevano semplicemente presentarsi a coppie reciprocamente, hanno dimostrato che la quasi totalità dei bambini italiani ricordava con esattezza il nome del bambino o della bambina inglese con cui aveva brevemente dialogato ed esprimeva il desiderio di poterlo/la conoscere meglio nelle sessioni successive.

È importante notare anche che l'esperienza di parlare con coetanei stranieri ha fatto scaturire in alcuni bambini italiani interessanti riflessioni circa la nuova modalità d'uso della lingua straniera e la sensazione citata più frequentemente è stata quella di un senso di maggiore 'libertà':

Alberto: Eravamo più liberi, perché loro erano proprio inglesi.

Rada: Mi è piaciuto tanto... non come in classe con la maestra... possiamo esprimerci di più con questi bambini. A me sembrava di parlare come se parlassi italiano, mi veniva in mente tutto quello che ho studiato...

Edoardo: Era bello perché ti potevi mettere alla prova.

Greta: È stato anche un po' difficile... però è stato più libero, ti venivano delle parole.

Virginia: Mi è piaciuto... soprattutto quando abbiamo fatto le domande oltre quelle 'base' [preparate dall'insegnante]... domande diverse per conoscerli meglio. Mi sentivo emozionata e libera di dire quello che volevo.

Virginia, nell'estratto appena riportato, si riferisce ad un evento estremamente interessante verificatosi a Bassano durante il secondo collegamento Skype con la classe di Northwich. I bambini di Bassano stavano ponendo ai bambini inglesi le loro domande sul cibo che era stato servito in mensa quel giorno e stavano compilando la relativa griglia di indagine messa a disposizione dall'insegnante, quando, inaspettatamente, quest'ultima ha dovuto allontanarsi dall'aula. Dopo alcuni istanti di esitazione, un gruppetto di bambini italiani ha preso in mano la situazione e ha deciso di spostare la conversazione con i bambini inglesi su questioni più personali, come le loro preferenze musicali, sportive, ecc. Come espresso chiaramente da Rada nello stralcio che segue, l'intenzione era quella di conoscere più a fondo i bambini inglesi su una base personale e verificare eventuali punti di contatto:

Rada: Mi veniva spontaneo chiedere loro cose del tipo “qual è il tuo cantante preferito?” Mi è venuto normalmente, perché quando tu guardi e senti una persona hai così voglia di conoscerla che potresti parlare anche in tutte le lingue! Sarebbe bello farlo tante volte con gli stessi bambini perché, anche se li vediamo su uno schermo, la voglia di conoscerli è tanta... tu non li conosci ma senti che qualcosa in loro la vorresti scoprire. Quando gli ho chiesto qual era il loro cantante preferito mi è venuto spontaneo, come per dirgli “ma tu hai i miei stessi gusti?”

Questa esperienza di scambio autentico e autonomo ha promosso l'espressione di interessanti commenti sul nuovo contesto comunicativo anche da parte di altri bambini:

Virginia: È stato diverso perché ho parlato più in inglese... non era come qui [nella lezione tradizionale] che la maestra ti fa una domanda... eri tu che facevi delle domande a scelta... eri tu che decidevi.

Nelle loro composizioni post-progetto, altri due bambini hanno riferito la propria sensazione di libertà e rilassatezza rispetto all'uso della lingua straniera, mettendola in relazione con la sensazione di divertimento e le emozioni positive che avevano potuto sperimentare:

Tommaso: Mi è piaciuto di più parlare inglese con Skype che parlare inglese in classe, perché era un po' più facile parlare con i bambini che con la maestra perché anche loro si divertivano.

Elisabetta: La felicità che provavo era un milione e sinceramente mi piaceva di più parlare inglese attraverso Skype perché mi sentivo a mio agio e era più bello e emozionante.

Anche alcuni bambini della classe di Castelfidardo hanno espresso dei commenti interessanti sul nuovo contesto di apprendimento linguistico caratterizzato dalla centralità delle relazioni sociali, vera forza motrice del progetto:

Luisa: Per me [parlare in inglese] è stato diverso perché tu, per esempio, sul quaderno per i compiti per casa devi scrivere: “*Do you like swimming?*” e ti devi rispondere da solo... non è un granché... Invece quando te lo chiede qualcuno, lo fai anche per interesse personale, quindi è più bello.

3.2.1.4 Emozioni positive e emozioni negative

Le cifre indicate nelle tre tabelle precedenti, le affermazioni dei bambini e le osservazioni delle insegnanti-sperimentatrici riportate sopra evidenziano la prevalenza di stati emozionali positivi, ma in alcuni casi sono emerse risposte emozionali negative (ad esempio, la paura di affrontare una nuova esperienza per quanto riguarda le Emozioni Individuali, l'ansia di doversi impegnare in task troppo complessi nell'ambito delle Emozioni Cognitive, l'imbarazzo di parlare con i bambini inglesi per la categoria delle Emozioni Sociali). Riassumendo i dati raccolti attraverso l'analisi delle frequenze della trascrizione dei focus group post-progetto, troviamo una conferma della prevalenza di emozioni di tipo positivo:

Tabella 3.6: Numero di parole presenti nella trascrizione dei focus group post-progetto usate per esprimere EMOZIONI POSITIVE o NEGATIVE

TIPO DI EMOZIONE	NUMERO di parole piene usate e percentuale sul totale
Emozioni POSITIVE (Individuali, Cognitive, Sociali)	223 (87%)
Emozioni NEGATIVE (Individuali, Cognitive, Sociali)	33 (13%)
Totale parole piene usate per esprimere stati emozionali	256 (100%)

Come già accennato nella sezione 1.3.5, nell’ambito degli studi sull’apprendimento linguistico l’unico tipo di emozione che è stato studiato in modo approfondito è l’ansia (MacIntyre 2002). Generalmente, questo tipo di risposta emozionale negativa “determina un’interferenza negativa nell’attività cognitiva” (ibid.:65, trad. nostra⁴³), può causare performance linguistiche imperfette e ha riflessi negativi sulla motivazione. MacIntyre afferma che l’ansia può avere effetti sia di tipo *personale* che di tipo *sociale*. A proposito degli effetti di tipo personale, lo studioso chiarisce che essi sono dovuti alla constatazione che una bassa competenza nella lingua straniera non garantisce l’espressione di “emozioni e pensieri di tipo sofisticato” (ibid.:67, trad. nostra⁴⁴). Questa constatazione può determinare delle ripercussioni a livello sociale, la più pesante delle quali è una riluttanza a comunicare. Come prevedibile, nei focus group pre-progetto molti bambini hanno espresso una sensazione di ansia in vista del primo collegamento via Skype. Successivamente, però, solo 1 su 36 bambini non è riuscito a partecipare appieno al progetto di telecollaborazione per problemi di timidezza, e gli *effetti sociali*, nel nostro caso, sono risultati molto limitati. Citiamo a questo proposito la descrizione fatta nella composizione post-progetto da una bambina di

⁴³ Testo orig.: “creates disruption in cognitive activity”.

⁴⁴ Testo orig.: “sophisticated thoughts and emotions”.

Bassano delle diverse emozioni da lei sperimentate per il primo collegamento e, in successione, un'affermazione espressa dall'insegnante di Castelfidardo nel questionario a domande aperte post-progetto:

Rada: Io ero eccitata anche solo a vedere il computer che si accendeva. Eravamo tutti seduti quando si è aperta la chat⁴⁵ ed era il mio turno. Avevo solo paura, anzi non so neanche quello che provavo: felicità, agitazione, vergogna, gioia... ma quando mi avevano passato il microfono ero solo io e il bambino inglese. Mentre parlavo arrossivo, diventavo calda. Ma quando mi ero abituata facevo delle domande come se fosse stato mio amico da sempre. Mi sembrava di parlare la mia lingua, anche se non era così.

Ins. Castelfidardo: Specialmente durante la prima Videoconferenza, alcuni bambini hanno manifestato un certo livello di ansia che, però, alla fine del collegamento si è trasformata in gioia e entusiasmo.

Per quanto concerne gli *effetti personali* dell'ansia linguistica, la possibilità che abbiamo avuto di comparare le due esperienze di Bassano e Castelfidardo ci ha permesso di verificare l'attendibilità della tesi di MacIntyre. I due studi di caso, come spiegato precedentemente (vedi 2.2.1), differivano tra loro rispetto a tre caratteristiche tra le quali la scelta della lingua di interazione. Il livello di ansia è risultato decisamente superiore nel Progetto Castelfidardo-Dover che prevedeva solo scambi monolingui in inglese. Questa scelta ha fatto sentire i bambini italiani incapaci di potersi esprimere alla pari dei bambini inglesi. Un evento rivelatore, in questo senso, è stata la richiesta da parte della classe di Castelfidardo di poter organizzare una lezione di italiano per i bambini inglesi e di poter cantare loro l'Inno nazionale italiano in uno degli ultimi collegamenti Skype. Proponiamo, di seguito, il commento dell'insegnante riguardante questo evento:

Ins. Castelfidardo: Questa sessione di Videoconferenza ha registrato un alto livello di partecipazione a livello emotivo. I bambini si sono mostrati

⁴⁵ La bambina ha usato erroneamente il termine *chat* al posto di *videoconferenza*.

subito entusiasti, sia perché hanno potuto mostrare le loro abilità canore, ma anche perché si sono sentiti ancora più protagonisti, in quanto ‘esportatori’ della loro cultura nazionale e non solo più riceventi della cultura altrui.

In conclusione, riportiamo un’interessante osservazione espressa nuovamente dall’insegnante di Castelfidardo circa la possibilità di interpretare diversamente alcune delle emozioni ‘negative’ suscitate nei bambini da questo particolare contesto di apprendimento:

Ins. Castelfidardo: I bambini hanno verbalizzato tutta una serie di emozioni positive, quali gioia, entusiasmo ma anche emozioni normalmente ritenute negative, come ansia e tristezza ma, in questo caso, da considerare comunque positivamente in quanto indice di interesse per l’esperienza che si doveva ancora fare o che non si poteva svolgere per una qualche ragione. Di sicuro non è stata un’esperienza che ha unicamente ‘sfiorato’ i bambini ma, piuttosto, li ha ‘travolti’ positivamente.

Complessivamente, i risultati ottenuti in questa parte della ricerca indicano che l’applicazione tecnologica da noi presa in considerazione, se opportunamente integrata in un progetto didattico articolato, può rivelarsi uno strumento formidabile per arricchire la classe di lingue di quelle componenti emozionali di cui le lezioni tradizionali, basate sul libro di testo, risultano carenti. Le emozioni sociali derivanti dagli scambi comunicativi con i coetanei stranieri hanno indubbiamente motivato i bambini italiani a usare quanto già avevano appreso della lingua straniera e ad apprenderne nuovi elementi. Inoltre, l’esperienza ha contribuito a far evolvere la loro motivazione ad apprendere la lingua da una visione superficiale di tipo strumentale, derivante con ogni probabilità dall’influenza dei genitori, ad una motivazione più profonda di tipo ‘emozionale’, scaturita dalle loro personali esigenze di socializzazione.

3.2.2 Analisi dei dati e risposta alla domanda di ricerca n. 2: il grado di partecipazione

In questo paragrafo sono riportati i risultati relativi alla domanda n. 2:
Durante la sperimentazione il livello di partecipazione dei bambini risulta superiore rispetto alla lezione tradizionale?

Complessivamente, i dati raccolti indicano che i bambini hanno manifestato un livello superiore di partecipazione. I risultati hanno evidenziato che il livello di coinvolgimento è stato sicuramente superiore a scuola, mentre è risultato meno evidente il trasferimento di questo coinvolgimento nelle attività proposte per casa. Ricordiamo, infatti, che in questo studio il termine ‘partecipazione’ descrive il coinvolgimento attivo dei bambini nello svolgimento della lezione, la disponibilità a prendere parte alle attività proposte dall’insegnante, nonché l’impegno profuso dai bambini nello svolgimento di un task in classe e nel lavoro preparatorio a casa.

La risposta alla seconda domanda di ricerca ha richiesto una focalizzazione principalmente sul punto di vista delle insegnanti, osservatrici esterne del comportamento dei bambini, ma anche l’analisi del punto di vista dei bambini stessi, i quali hanno potuto esprimere le proprie auto-percezioni attraverso alcuni degli strumenti utilizzati. Nella Tabella 3.7 indichiamo come, attraverso il processo di analisi degli strumenti descritto in 2.8, abbiamo proceduto all’identificazione dei dati rilevanti rispetto alla domanda di ricerca n. 2.

Tabella 3.7: Individuazione dei dati rilevanti rispetto alla Domanda di ricerca n. 2

PUNTO DI VISTA	STRUMENTO	DOMANDA
Insegnante (Castelfidardo)	Diario	(Risposte spontanee)
Insegnante (Castelfidardo)	Field notes	(Risposte spontanee)
Insegnante (Bassano e Castelfidardo)	Questionario post- progetto a domande aperte	<p>“Durante la sperimentazione ha avuto modo di osservare nei bambini un diverso grado di partecipazione alle lezioni di inglese rispetto alle lezioni più tradizionali?”</p> <p>“Se sì, ha avuto la sensazione che questo accadesse anche nelle fasi di lavoro preparatorio offline in classe che precedevano le sessioni in Videoconferenza?”</p> <p>“Ha la sensazione che i bambini si siano impegnati di più anche a casa nel corso di questo progetto?”</p>
Bambini (Bassano e Castelfidardo)	Focus group post- progetto	<p>“Avete la sensazione di esservi impegnati di più in questo caso rispetto alle lezioni di inglese che fate di solito?”</p> <p>“Studiare l’inglese anche a casa per questo progetto è diverso da prima? Vi piace di più? Vi impegnate di più? Se sì, perché?”</p>
Bambini (Bassano)	Composizioni post- progetto	“Racconta come hai vissuto l’esperienza di scambio con i bambini inglesi. Quali emozioni hai provato? Ti è piaciuto di più parlare inglese in classe o attraverso Skype? Perché?”
Ricercatrice	Diario	(Risposte spontanee)

Le risposte e le osservazioni fornite dalle insegnanti e dai bambini attraverso queste sollecitazioni sono state analizzate e hanno fornito i risultati relativi al livello di partecipazione alla nuova esperienza di apprendimento (vedi dati in Allegato 12). Si è trattato, in questo caso, di affermazioni spontanee o di risposte a domande aperte sulle quali

abbiamo applicato la nostra analisi dei contenuti. Gli strumenti di indagine che ci hanno fornito i dati più interessanti sono stati i focus group e le composizioni post-progetto dei bambini, nonché i field notes e il questionario post-progetto delle insegnanti.

Nei focus group post-progetto avevamo inserito due domande specifiche che puntavano a far emergere le percezioni dei bambini in merito al loro grado di coinvolgimento in classe e a casa. Riportiamo nelle Tabelle 3.8 e 3.9 i risultati ottenuti.

Tabella 3.8: Percezione del grado di PARTECIPAZIONE IN CLASSE espresso nei focus group post-progetto

ALLIEVI	Superiore alle lezioni tradizionali	Uguale alle lezioni tradizionali
Castelfidardo (tot. 20 bambini)	17	3
Bassano (tot. 16 bambini)	14	2
Totale (36 bambini)	31 (86%)	5 (14%)

Tabella 3.9: Percezione del grado di PARTECIPAZIONE A CASA espresso nei focus group post-progetto

ALLIEVI	Superiore alle lezioni tradizionali	Uguale alle lezioni tradizionali
Castelfidardo (tot. 20 bambini)	12	8
Bassano (tot. 16 bambini)	10	6
Totale (36 bambini)	22 (61%)	14 (39%)

La maggioranza dei bambini ha risposto che questa esperienza ha prodotto un maggior coinvolgimento sia a scuola che a casa, ma nel primo caso la percentuale è risultata decisamente maggiore (86% contro 61%).

Riportiamo, a titolo di esempio, alcuni commenti dei bambini su questi temi:

Greta: Ti impegni di più parlando con loro. Invece con la maestra pensi “anche se sbaglio non importa”.

Elisabetta: Parlando con i bambini inglesi mi sono sentita un po' più adulta, avevo capito che mi sarei impegnata di più e ho cercato di parlare in modo più adulto.

Letizia: È stato diverso, anche perché preparandoci per la Videoconferenza abbiamo iniziato a studiare di più senza rendercene conto. Ci siamo preparati di più, abbiamo studiato di più, abbiamo anche avuto dei buoni risultati. Di solito, a casa, l'inglese lo faccio per ultimo perché è una materia per cui bisogna fare soltanto qualche frase... invece ora la prendo come prima cosa.

Per quanto riguarda la partecipazione in classe, entrambe le insegnanti hanno riportato che i loro allievi hanno espresso, sin dall'inizio, un forte interesse nel progetto, manifestando un alto livello di disponibilità a parteciparvi. L'insegnante di Bassano ha dichiarato che, dopo le prime due sessioni Skype, i suoi allievi hanno autonomamente iniziato a proporre nuovi argomenti da trattare e domande da porre ai bambini inglesi. Questo, a suo parere, rappresentava un chiaro segnale della maggiore partecipazione dei bambini. Quello che segue è il punto di vista delle insegnanti espresso nel questionario post-progetto nel quale avevamo inserito due domande specifiche su questi temi:

Ins. Castelfidardo: Nelle fasi preparatorie offline, forse i bambini non hanno usato maggiormente la lingua inglese ma, di sicuro, hanno dimostrato un impegno maggiore rispetto a quello impiegato per altre attività non legate alla Videoconferenza. Indubbiamente in molti casi c'è stato anche un incremento del lavoro a casa.

Ins. Bassano: Di solito la classe si impegna nello svolgimento delle attività. [In questo progetto] c'è stato un maggior grado di coinvolgimento perché i bambini hanno sentito la necessità di utilizzare in modo pertinente tutte le conoscenze a loro disposizione... L'ultimo test ha dimostrato anche l'impegno nello studio a casa. Alcuni bambini hanno davvero fatto un salto in avanti.

È interessante notare che entrambe le insegnanti hanno evidenziato con sorpresa che il livello di partecipazione è risultato particolarmente superiore rispetto alla norma soprattutto nei bambini che precedentemente, per motivi di timidezza o di scarsa motivazione intrinseca, risultavano essere i meno attivi e i meno coinvolti:

Ins. Bassano: L'esperienza è stata valida soprattutto per i bambini che avevano un basso senso di competenza.

Ins. Castelfidardo: I bambini si sono mostrati da subito interessati al progetto, mostrando un elevato grado di partecipazione. È anche vero che la classe coinvolta nel progetto è sempre stata molto attiva durante le lezioni di inglese, ma in questo caso, alunni che di solito erano molto meno partecipi (perché timidi o altro) hanno mostrato un'animazione insolita per loro.

Un'altra annotazione interessante riguarda due bambine diversamente abili presenti nelle due classi. Queste due allieve hanno manifestato le reazioni più sorprendenti durante il progetto di telecollaborazione. Riportiamo il commento dell'insegnante di Castelfidardo sulla sua allieva portatrice di un ritardo di tipo emotivo e cognitivo:

Ins. Castelfidardo: Anche la bambina diversamente abile che, di norma, riesce a seguire poco delle lezioni e delle attività proposte, ha mostrato di apprezzare il contatto, anche se per lei limitato, con i bambini di un altro paese. Dopo un primo momento di disagio determinato dalla novità e dall'emotività della bambina, questa ha accolto con piacere le videochiamate e ha iniziato anche ad intervenire, seppure a suo modo. Dopo l'esperienza, anche il suo atteggiamento nei confronti dell'inglese è cambiato, in quanto da un totale rifiuto a pronunciare parole in lingua si è passati a tentativi, quasi costanti, di produrre alcune parole di saluto.

A Bassano, un'alunna ipo-udente con impianto cocleare ha preso parte attivamente a tutto il progetto con l'aiuto dell'insegnante e dei suoi compagni di classe, dialogando con i bambini inglesi su Skype e partecipando a buona parte delle discussioni dei focus group.

Nella valutazione complessiva dei dati raccolti sul grado di partecipazione, siamo consapevoli del fatto che, come già affermato in 2.3.1, la motivazione è un costrutto multidimensionale nel quale ogni variabile costituisce solo una parte di una struttura psicologica più complessa. Nel nostro caso, ad esempio, va considerata anche l'influenza motivazionale del cosiddetto *Hawthorne effect* (Dörnyei 2001:235), secondo cui, alcune volte, il maggiore entusiasmo è in parte causato proprio dal fatto che viene attivato un progetto di ricerca, il quale tende ad influenzare positivamente gli atteggiamenti e i comportamenti dei partecipanti.

3.2.3 Analisi dei dati e risposta alla domanda di ricerca n. 3: il grado di attenzione

In questo paragrafo sono riportati i risultati relativi alla domanda di ricerca n. 3: *Durante la sperimentazione il livello di attenzione dei bambini risulta superiore rispetto alla lezione tradizionale?*

Basandoci sui dati raccolti, possiamo affermare, con un certo grado di sicurezza, che il livello di attenzione dei bambini è risultato superiore rispetto a quello riservato alle lezioni di inglese tradizionali. Ricordiamo che in questo studio con il termine 'attenzione' indichiamo la disponibilità degli allievi ad ascoltare le istruzioni dell'insegnante e a focalizzarsi su attività, task e lingua in uso.

Per rispondere alla domanda di ricerca n. 3 abbiamo proceduto, anche in questo caso, all'individuazione delle situazioni in cui insegnanti e bambini hanno avuto modo di esprimere osservazioni e affermazioni concernenti il livello di attenzione dimostrato o percepito. Nella Tabella 3.10 indichiamo gli strumenti e le domande che hanno generato i dati di nostro interesse.

Tabella 3.10: Individuazione dei dati rilevanti rispetto alla Domanda di ricerca n.3

PUNTO DI VISTA	STRUMENTO	DOMANDA
Insegnante (Castelfidardo)	Diario	(Risposte spontanee)
Insegnante (Bassano e Castelfidardo)	Field notes	(Risposte spontanee)
Insegnante (Bassano e Castelfidardo)	Questionario post-progetto a domande aperte	“Durante la sperimentazione ha avuto modo di osservare nei bambini un diverso grado di attenzione alle lezioni di inglese rispetto alle lezioni più tradizionali?”
Bambini (Bassano e Castelfidardo)	Focus group post-progetto	“Avete la sensazione di essere stati più attenti alla lezione in questo caso rispetto alle lezioni di inglese che fate di solito?”

I dispositivi dai quali sono derivate le informazioni più interessanti sono i focus group post-progetto e il questionario a domande aperte compilato a fine progetto dalle insegnanti (vedi dati in Allegato 13).

Come riportato nella tabella precedente, nei focus group post-progetto avevamo inserito una domanda specifica per elicitarne le percezioni dei bambini in merito al proprio grado di attenzione. Riportiamo nella Tabella 3.11 i risultati ottenuti.

Tabella 3.11: Percezione del grado di ATTENZIONE espresso nei focus group post-progetto

ALLIEVI	Superiore alle lezioni tradizionali	Uguale alle lezioni tradizionali
Castelfidardo (tot. 20 bambini)	16	4
Bassano (tot. 16 bambini)	12	4
Totale (36 bambini)	28 (78%)	8 (22%)

La maggioranza dei bambini (78%) ha risposto che l'esperienza di apprendimento che avevano vissuto li aveva aiutati ad essere più focalizzati. Il commento che segue è un esempio del tipo di risposta ottenuto:

Anna: ...è stato diverso, perché mi sono un po' concentrata e cercavo di dire le cose nel modo più giusto.

Greta: Mi sono impegnata di più per trovare le parole giuste.

L'analisi delle risposte delle insegnanti al questionario a domande aperte evidenzia che l'attenzione dei bambini durante le sessioni Skype è stato in parte condizionato da alcune scelte organizzative. L'insegnante di Bassano, ad esempio, ha optato per l'utilizzo dell'aula informatica per questo progetto e questo nuovo ambiente ha determinato in alcuni bambini comportamenti che hanno influito negativamente sulla disciplina:

Ins. Bassano: Questo [il livello di attenzione] è difficile da stabilire perché in aula di informatica erano molto agitati. Posso, però, dire che i bambini che parlavano erano completamente *immersi* nella comunicazione.

A Castelfidardo, durante le lezioni, l'insegnante ha osservato nei propri allievi un livello superiore di attenzione rispetto ai contesti più tradizionali. Tuttavia, durante le sessioni Skype a cui abbiamo avuto modo di assistere direttamente, abbiamo notato che la scelta dell'insegnante di adottare una modalità di scambio *many-to-one*, raggruppando 4/5 bambini italiani e facendoli dialogare con un solo bambino inglese, ha generato ricadute negative in termini di attenzione, in particolare sul resto della classe, in quanto il ritmo è risultato molto rallentato. Questo aspetto è emerso anche dal racconto di alcuni bambini nel corso dei focus group:

Luisa: A me è piaciuto moltissimo, ma c'erano dei momenti in cui ti annoiavi, quando dovevi aspettare gli altri gruppi.

3.2.4 Analisi dei dati e risposta alla domanda di ricerca n. 4: il 'contagio' emotivo

In questo paragrafo riportiamo i risultati ai quali siamo pervenuti rispetto alla domanda di ricerca n. 4: *I bambini sono consapevoli dell'impegno e della passione con cui l'insegnante ha costruito la nuova esperienza di apprendimento?*

Complessivamente, i dati raccolti hanno dimostrato che tutti i bambini coinvolti nei due progetti erano perfettamente consapevoli dello spessore del lavoro svolto dalle loro insegnanti, ma solo pochi sono stati in grado di andare oltre riferendo emozioni riconducibili ad un possibile effetto di 'contagio'.

Per rispondere alla domanda n. 4, i dati sono scaturiti dalle valutazioni spontanee o sollecitate dei bambini provenienti da tre diversi strumenti.

Nella Tabella 3.12 indichiamo come, attraverso il processo di analisi degli strumenti descritto in 2.8, abbiamo proceduto all'identificazione dei dati relativi a questo aspetto della ricerca.

Tabella 3.12: Individuazione dei dati rilevanti rispetto alla Domanda di ricerca n. 4

PUNTO DI VISTA	STRUMENTO	DOMANDA
Bambini (Bassano e Castelfidardo)	Focus group post-progetto	<p>“Che cosa ne pensate della vostra maestra che vi ha permesso di fare un’esperienza con le tecnologie come questa?”</p> <p>“Volete aggiungere o raccontare qualcosa di particolare sulle cose che abbiamo detto finora?”</p>
Bambini (Bassano)	“Scatola dei pensieri” (Bassano)	Risposte spontanee
Bambini (Bassano)	Composizioni post-progetto	<p>“Racconta come hai vissuto l’esperienza di scambio con i bambini inglesi. Quali emozioni hai provato? Ti è piaciuto di più parlare inglese in classe o attraverso Skype? Perché?”</p>

Come anticipato sopra, l’analisi dei dati così raccolti ha dimostrato che la quasi totalità dei 36 bambini coinvolti nelle due sperimentazioni, non solo risultavano consapevoli dell’importante lavoro svolto dalle loro insegnanti, ma manifestavano anche una sorta di gratitudine per aver potuto beneficiare degli effetti di questo impegno (vedi dati in Allegato 14). Solo pochi alunni, però, hanno espresso emozioni riconducibili ad un possibile effetto di ‘contagio’. Va segnalato che, per non indurre nei bambini risposte non spontanee, abbiamo appositamente proposto una domanda di tipo generico nel corso dei focus group, chiedendo semplicemente che cosa pensavano della loro insegnante e della sua idea di proporre loro questa esperienza di telecollaborazione. Ecco alcune delle risposte più interessanti, dalle quali può trasparire quell’effetto di

‘contagio emotivo’ positivo descritto da Poggi e Bergagnin (vedi *l’Emozione dell’insegnante* in 2.3.1).

Rada: [La maestra] ha voglia di farci conoscere quello che noi stiamo studiando, farci interpretare di più quello che abbiamo studiato in cinque anni, è stata brava... quando lei ci ha detto [del progetto] anche lei era contenta di farlo.

Letizia: Alla fine della Videoconferenza ho chiesto a tutti di fare un applauso alla maestra. Se lei continuava a fare la lezione [nel modo tradizionale] non avremmo avuto questa esperienza da poter vivere... Ci ha fatto una specie di regalo.

Queste parole sono in linea con le tesi di alcuni studiosi che sostengono che un rapporto emozionale positivo con l’insegnante può far sì che si sviluppi nell’apprendente un atteggiamento positivo verso la lingua straniera e verso il suo apprendimento (Vilke 1988:118).

I dati riportati in questo Capitolo sembrano confermare la validità della nostra ipotesi anticipatoria, vale a dire che l’uso della Videoconferenza via web per la didattica delle lingue è generatrice di esperienze emozionali positive, soprattutto in ambito socio-relazionale, e che questo può determinare nella classe di lingue della scuola primaria un più alto livello di partecipazione e attenzione, segni probabili di una maggiore motivazione ad apprendere. A questo proposito, citiamo le risposte fornite dalle due insegnanti-sperimentatrici alla seguente domanda da noi inserita nel questionario post-progetto: “A Suo parere, l’esperienza con Skype ha avuto effetti positivi nei bambini in termini di motivazione all’apprendimento della lingua straniera?”:

Ins. Castelfidardo: Non posso fare altro che dare una risposta affermativa. Come già espresso in precedenza, la maggior parte degli alunni della classe è sempre stata interessata alle lezioni di inglese, ma questo

progetto è riuscito a ‘catturare’ anche quegli altri che mostravano un atteggiamento quasi di ‘sopportazione’ della materia.

Ins. Bassano: Decisamente sì. Ho potuto osservare una maggiore motivazione anche nelle lezioni in classe [preparatorie all’online].

Concludiamo riportando un’osservazione espressa dall’insegnante di Castelfidardo che evidenzia lo stretto legame tra contesto autentico, emozioni sociali e motivazione ad apprendere una lingua:

Ins. Castelfidardo: Sicuramente il trovarsi ad affrontare un contesto comunicativo reale e non fittizio (come quello a cui di solito sono abituati) ha ‘catturato’ maggiormente i bambini e li ha portati a cercare di comunicare con i loro coetanei inglesi.

Capitolo 4

I risultati relativi al secondo focus di ricerca

In questo capitolo riportiamo i risultati dell'indagine da noi condotta per il secondo focus della nostra ricerca, che ricordiamo qui per agevolare la lettura dei dati:

- *focus sugli insegnanti di lingue della scuola primaria italiana:* indagine sul rapporto degli insegnanti con le tecnologie in generale e sui motivi per i quali le esperienze di telecollaborazione che utilizzano il servizio di Videoconferenza web risultano ancora poco diffuse.

4.1 Il 'profilo tecnologico' dei partecipanti

Gli insegnanti di lingue straniere della scuola primaria, operanti in diverse parti del territorio italiano, che hanno spontaneamente partecipato alla nostra indagine sono stati 83. Ricordiamo che la ricerca è stata aperta a tutti coloro che volevano partecipare. Trattandosi, infatti, di uno studio che avrebbe utilizzato anche dati quantitativi, ma ai fini di una riflessione qualitativa, non si è operata una selezione degli insegnanti, ma si è proceduto a contattarne il numero maggiore possibile attraverso i canali di cui disponevamo.

Gli insegnanti che hanno partecipato all'indagine, specialisti e specializzati, avevano alle spalle differenti esperienze di insegnamento.

La Tabella 4.1 indica la composizione dei docenti rispetto agli anni di insegnamento maturati al momento della compilazione del questionario online:

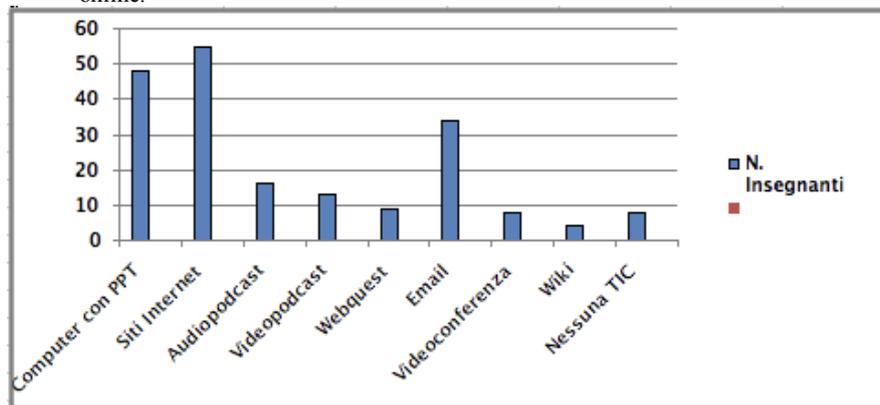
Tabella 4.1.: Composizione del gruppo di insegnanti che hanno risposto al questionario online - ANNI DI INSEGNAMENTO

ANNI DI INSEGNAMENTO MATURATI	N. INSEGNANTI
Meno di 1 anno	3
Da più di 1 anno a 5 anni	7
Da più di 5 anni a 10 anni	15
Da più di 10 anni a 20 anni	30
Più di 20 anni	28
Totale insegnanti	83

Come si evince dalla tabella, si tratta per lo più di insegnanti con una lunga esperienza lavorativa.

Il Grafico 4.1 riporta, invece, le tecnologie che gli insegnanti hanno dichiarato di utilizzare abitualmente in classe (vedi anche Allegato 15).

Grafico 4.1: Tecnologie utilizzate IN CLASSE dagli 83 insegnanti che hanno compilato il questionario online.



Il gruppo di insegnanti che hanno spontaneamente risposto al nostro questionario online sono risultati generalmente degli ‘utilizzatori esperti’ di tecnologie. Questo dato è dovuto probabilmente al fatto che il canale elettronico da noi utilizzato per somministrare il questionario ha, di fatto,

selezionato insegnanti con una buona consuetudine d'uso delle tecnologie. Degli 83 insegnanti contattati, infatti, solo il 10% ha dichiarato di non utilizzare mai le tecnologie in classe con i propri allievi. I restanti hanno affermato di servirsi di alcune tecnologie, anche se prevalentemente in modalità offline. Per quanto concerne la Comunicazione Mediata dal Computer, l'applicazione più diffusa è risultata essere la corrispondenza via e-mail con alunni stranieri (41%), mentre il ricorso alla Videoconferenza via web, oggetto principale della nostra ricerca, è risultato anche tra questi insegnanti piuttosto limitato (10%), soprattutto se consideriamo che 2 degli 8 insegnanti che hanno affermato di usare questo servizio erano le insegnanti-sperimentatrici di Bassano e di Castelfidardo che abbiamo osservato per il primo focus della nostra ricerca (vedi 2.2.1). Il buon rapporto con le tecnologie che emerge da questi dati è confermato anche dal notevole utilizzo in ambito personale riportato da questi stessi insegnanti. I Grafici 4.2 e 4.3 indicano, rispettivamente, gli apparati e i servizi che gli 83 insegnanti hanno dichiarato di utilizzare abitualmente per ragioni personali e la frequenza d'accesso a Internet da casa.

Grafico 4.2: Tecnologie utilizzate IN AMBITO PERSONALE dagli 83 insegnanti che hanno compilato il questionario online.

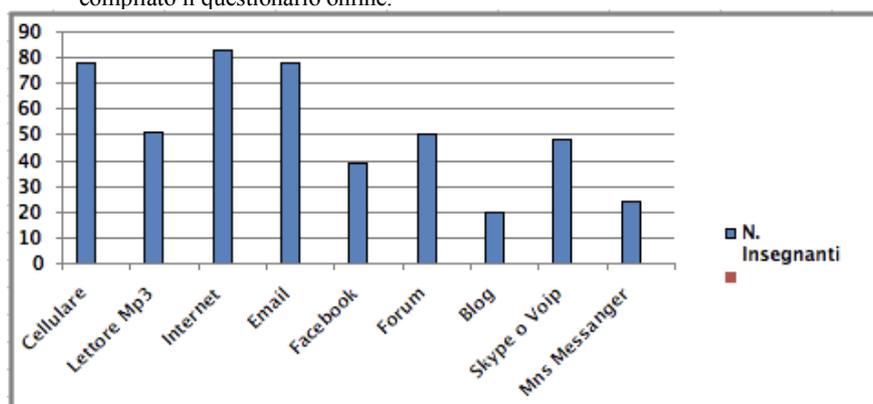
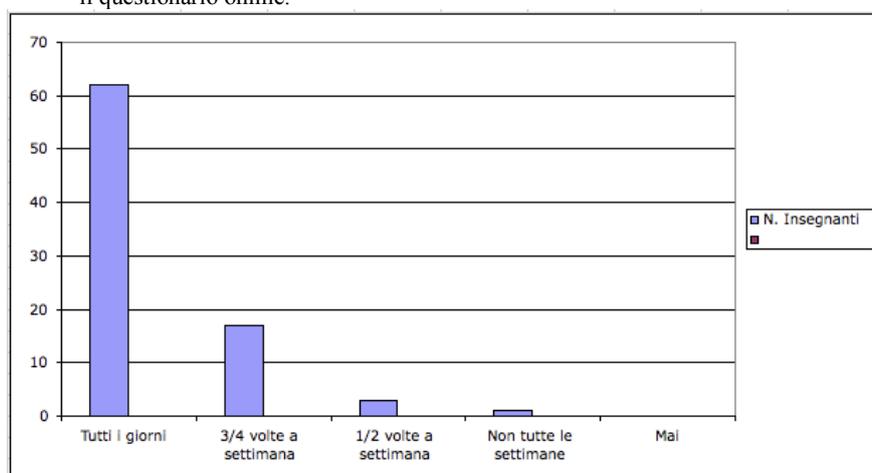


Grafico 4.3: Frequenza di accesso a Internet DA CASA degli 83 insegnanti che hanno compilato il questionario online.



I dati riportati nei due grafici dimostrano che i soggetti che hanno partecipato al questionario sono degli utilizzatori abituali di applicazioni tecnologiche e che accedono a Internet molto frequentemente.

4.2 Analisi dei dati e risultati relativi alle domande di ricerca n. 5 e n. 6

Nei prossimi paragrafi riporteremo le modalità di classificazione e di analisi dei dati raccolti e i relativi risultati rispetto alle due domande di ricerca che hanno guidato questa seconda parte della nostra investigazione (vedi 2.5.2). Nella Discussione finale utilizzeremo un'altra parte dei dati raccolti per delineare un profilo dell'insegnante che integra sistematicamente le tecnologie per la didattica delle lingue straniere in contesti professionali spesso non favorevoli come quelli della scuola italiana.

4.2.1 Analisi dei dati e risposta alla domanda di ricerca n. 5: il complesso rapporto degli insegnanti con le tecnologie

In questo primo paragrafo sono riportati i risultati relativi alla domanda di ricerca n. 5: *Quali possono essere le cause dello scarso utilizzo delle tecnologie da parte degli insegnanti di lingue della scuola primaria italiana?*

Complessivamente, i dati raccolti dimostrano che gli insegnanti consultati tendono ad attribuire a cause di tipo sia oggettivo che psicologico lo scarso ricorso alle tecnologie nella classe di lingue della scuola primaria italiana.

Per rispondere a questa prima domanda del secondo focus, dopo aver applicato il metodo di analisi degli strumenti indicato in 2.8 che ci ha permesso di raccogliere tutti i dati relativi alla domanda di ricerca n. 1, su questi ultimi abbiamo effettuato una ripartizione in 8 macro-aree di nostro interesse. Elenchiamo di seguito queste macro-aree che fanno riferimento ad altrettante possibili cause dello scarso utilizzo delle tecnologie da parte degli insegnanti:

- 1) scarsa disponibilità di dotazioni tecnologiche e supporto tecnico;
- 2) mancanza di una formazione specifica;
- 3) presenza di un clima sfavorevole;
- 4) scarsa utilità delle TIC;
- 5) effetti negativi sui bambini e sulle dinamiche di classe;
- 6) scarso gradimento da parte degli allievi;
- 7) timore di un nuovo paradigma pedagogico;
- 8) effetto '*Digital Natives*'.

Vediamo ora le modalità di analisi dei dati e i risultati ottenuti per queste 8 macro-aree (vedi Allegato 16), distinguendo per ciascuna macro-area tra: *dati oggettivi*, *comportamenti* (quanto gli insegnanti hanno dichiarato di fare o di aver fatto) e *atteggiamenti* (vale a dire, le loro opinioni, i loro valori, le loro motivazioni).

4.2.1.1 Scarsa disponibilità di dotazioni tecnologiche e supporto tecnico

Rispetto a questa criticità (segnalata anche in alcuni articoli su riviste di settore, vedi Forchini 2010), i dati da noi raccolti confermano che essa è ritenuta dagli insegnanti una delle cause principali dell'utilizzo poco frequente delle tecnologie a scuola.

Innanzitutto vediamo come abbiamo proceduto ad individuare nel complesso dei dati raccolti le risposte in cui gli insegnanti hanno descritto o espresso opinioni circa la disponibilità delle attrezzature tecnologiche a scuola.

Tabella 4.2: Individuazione dei dati rilevanti rispetto alla domanda di ricerca n. 5. Macro-area: SCARSA DISPONIBILITA' DI DOTAZIONI TECNOLOGICHE E DI SUPPORTO TECNICO

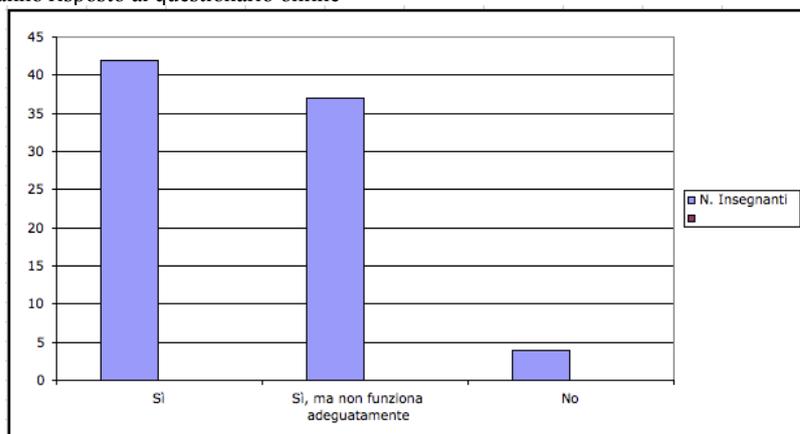
STRUMENTI	DOMANDA	AMBITO
Questionario online	“La sua scuola è dotata di laboratorio informatico?” (SI/NO)	Dati oggettivi
	“Se il laboratorio informatico della sua scuola spesso non è funzionante, può indicare qui le cause principali?” (Aperta)	Dati oggettivi
	“La sua scuola è dotata di Lavagna Interattiva Multimediale?” (SI/NO)	Dati oggettivi
	“Se la sua scuola è dotata di Lavagna Interattiva Multimediale, può indicarci quante volte lei ha utilizzato questo strumento nell'insegnamento della lingua straniera? (Scala: 1 MAI – 5 MOLTO SPESSO)	Comportamenti

Follow-up	“Secondo Lei, la mancanza di dotazioni tecnologiche adeguate e di assistenza tecnica potrebbe essere una causa dello scarso utilizzo delle tecnologie da parte degli insegnanti di lingua straniera della scuola primaria italiana?” (SI/NO + eventuale commento)	Atteggiamenti
-----------	--	---------------

I dati in questione sono stati in parte registrati ed elaborati in un file Excel (le risposte alle 2 domande chiuse del questionario), mentre le risposte alla domanda aperta del medesimo strumento ed i commenti inseriti nel follow-up sono stati analizzati.

Vediamo ora i risultati ottenuti. Innanzitutto, nel Grafico 4.4 riportiamo alcuni dati di tipo oggettivo sulla disponibilità di strumentazioni adeguate.

Grafico 4.4: Presenza di un LABORATORIO INFORMATICO segnalata dagli 83 insegnanti che hanno risposto al questionario online



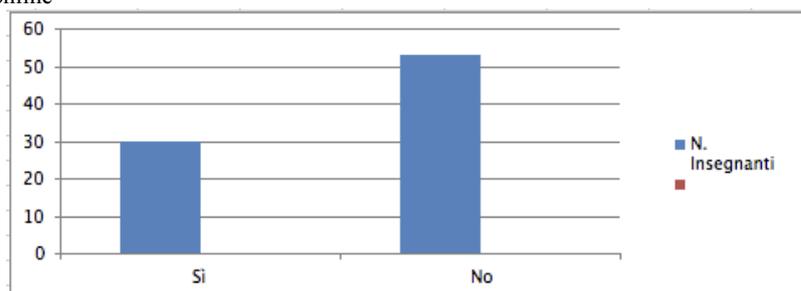
I dati oggettivi raccolti attraverso le risposte degli 83 insegnanti del questionario online segnalano la presenza di un laboratorio informatico nella quasi totalità delle scuole (solo il 5% dei partecipanti ha dichiarato che la propria scuola non ne possedeva uno). Le dotazioni presenti sembrano però non essere idonee: il 45% degli 83 insegnanti ha, infatti, dichiarato che il laboratorio informatico presente nella sua scuola non funziona adeguatamente. A questo proposito, facciamo seguire alcuni

commenti scritti dagli insegnanti che hanno risposto alla domanda aperta appositamente inserita nel questionario per approfondire la questione:

- Ins. 1: Poche postazioni e pc obsoleti.
- Ins. 2: Macchine datate, collegamento a Internet spesso scollegato, mancanza di toner nelle stampanti.
- Ins. 3: Programmi troppo vecchi, computer troppo lenti.
- Ins. 4: Computer obsoleti, nessun tecnico specializzato che si occupi della manutenzione ordinaria.
- Ins. 5: Virus e problemi tecnici legati alle macchine.
- Ins. 6: Mancanza di una addetto al laboratorio con competenze adeguate a risolvere i problemi che si possono venire a creare, competenze che non tutte le insegnanti che frequentano il laboratorio posseggono.
- Ins. 7: Strumentazione obsoleta, senza aggiornamenti, priva dei programmi che normalmente utilizzano i ragazzi a casa.

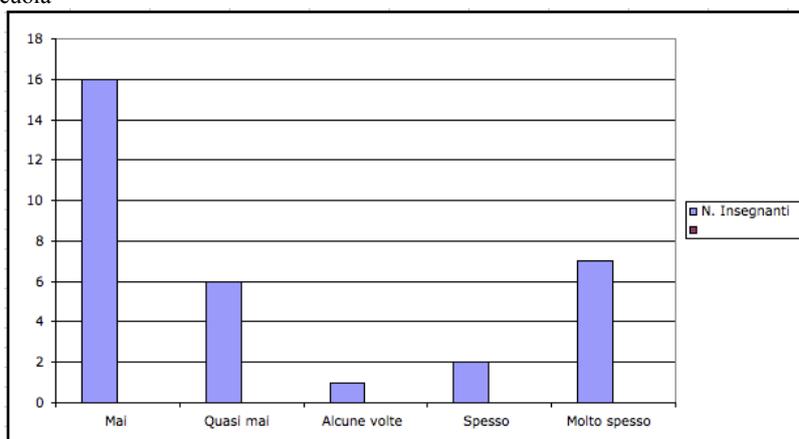
Rispetto alla presenza della LIM (Lavagna Interattiva Multimediale), la situazione non è risultata molto migliore. Riportiamo qui sotto nel Grafico 4.5 i relativi dati raccolti ed elaborati con Excel:

Grafico 4.5: Presenza di una LIM segnalata dagli 83 insegnanti che hanno risposto al questionario online



Solo il 36% degli insegnanti da noi consultati ha segnalato la presenza di questo strumento tecnologico nella propria scuola. A questi abbiamo anche chiesto di indicare la frequenza con cui lo utilizzano.

Grafico 4.6: Utilizzo della LIM dichiarato dai 30 insegnanti che ne disponevano nella propria scuola



La frequenza d'utilizzo è risultata piuttosto ridotta (il 73% non la usa mai o quasi mai), anche in questo caso soprattutto a causa della mancanza di supporto tecnico.

Il fatto che le dotazioni tecnologiche presenti nella scuola italiana siano spesso carenti, e che questa possa costituire una delle cause principali del loro scarso utilizzo, è stato confermato dalle opinioni espresse dai 34 insegnanti da noi ricontattati attraverso il follow-up, ai quali abbiamo posto una domanda esplicita in questo senso. Tutti i 34 insegnanti hanno risposto allo stesso modo, individuando questa come una delle cause principali. Alcuni di loro hanno associato alla loro risposta anche un commento inserito nell'apposito spazio lasciato a loro disposizione. Citiamo qui i più interessanti:

Ins. 1: Per me questa è la causa primaria; gli scarsi finanziamenti non permettono alle scuole di stare al passo con i tempi.

Ins. 2: Anche i più volenterosi sono spesso spinti a desistere per la mancanza di una dotazione strumentale sufficiente o perché obsoleta o perché non sanno come risolvere i minimi problemi tecnici di ogni giorno, in particolar modo se manca il 'responsabile'. L'unica soluzione è portarsi il proprio pc ed eventualmente una Internet-key, ma le attività

sono solo quelle consentite da un unico pc; in ogni caso, è tutto a carico dell'insegnante.

Ins. 3: Il Ministero dota di LIM le scuole, ma quando una LIM si trova in un istituto scolastico nascono dinamiche tali che alla fine per evitare problemi organizzativi non la usa nessuno.

Ins. 4: Ritengo che, rispetto a tutte le altre voci che voi avete scelto, questa resti la [causa] principale se non, oramai, l'unica veramente incisiva... La realtà concreta è che ci vuole un dignitoso investimento di fondi anche per tenere aggiornate le apparecchiature ed è sempre indispensabile l'aiuto di un tecnico qualificato.

4.2.1.2 Mancanza di una formazione specifica

La seconda area critica da noi indagata riguarda l'altro aspetto frequentemente indicato nella letteratura come una delle cause principali dello scarso impiego delle tecnologie da parte degli insegnanti: la mancanza di una formazione appropriata specificamente orientata all'applicazione delle TIC a scopi di educazione linguistica (cfr. 1.2.1). Grazie all'analisi dei dati raccolti, abbiamo potuto verificare che gli insegnanti tendono effettivamente a ritenere questo aspetto un grosso ostacolo.

La Tabella 4.9 indica gli strumenti e gli stimoli che hanno fornito i dati utili per investigare questa macro-area.

Tabella 4.3: Individuazione dei dati rilevanti rispetto alla domanda di ricerca n. 5. Macro-area: MANCANZA DI UNA FORMAZIONE SPECIFICA

STRUMENTI	DOMANDA	AMBITO
Follow-up	“Secondo Lei, la mancanza di una formazione specifica nell'uso delle tecnologie per la didattica delle lingue potrebbe essere una causa dello scarso utilizzo delle tecnologie da parte degli insegnanti di lingua straniera della scuola primaria italiana?” (SI/NO + eventuale commento)	Atteggiamenti

In questo caso, l'unica fonte dei dati relativi a questa eventuale criticità è stato il follow-up, nel quale avevamo inserito un'apposita domanda che puntava a verificare se, alla base del problema dello scarso uso delle tecnologie da parte degli insegnanti di lingue della scuola primaria, ci potesse essere la convinzione di non disporre della formazione necessaria per applicare le tecnologie alla didattica delle lingue. Attraverso l'elaborazione delle risposte effettuata con Excel è risultato che l'85% degli insegnanti che hanno partecipato al follow-up riteneva che questa fosse una delle cause principali del mancato utilizzo delle tecnologie. Inseriamo qui sotto, anche in questo caso, alcuni interessanti commenti:

- Ins. 1: La formazione tecnologica per un insegnante è fondamentale e può essere il punto di partenza per sviluppare novità didattiche.
- Ins. 2: Chi insegna lingue straniere spesso si improvvisa. Arriva per caso da una graduatoria e non ha la minima idea di tutto il materiale e le risorse che ci possono essere.
- Ins. 3: Il computer è lo strumento attualmente più fruibile per entrare in contatto con il mondo e si ottengono risultati molto positivi, se però alle spalle c'è un lavoro pronto ed articolato, non inventato all'ultimo minuto. Perché questo si possa avverare ci devono però essere insegnanti formati per poterlo realizzare. Purtroppo nella scuola italiana, attualmente, non tutti hanno quelle competenze necessarie per poter intraprendere progetti articolati attraverso le tecnologie multimediali e i corsi predisposti, almeno per quanto riguarda il mio territorio, non sono così frequenti.

4.2.1.3 Presenza di un clima sfavorevole

Rispetto alla possibilità che gli insegnanti possano essere condizionati da un atteggiamento sfavorevole di dirigenti scolastici, colleghi e genitori verso esperienze di apprendimento innovative che prevedono l'impiego

delle tecnologie, i risultati ottenuti non restituiscono un quadro molto preciso.

Nella Tabella 4.4 riportiamo le modalità di individuazione dei dati utili rispetto a questo aspetto della nostra ricerca.

Tabella 4.4: Individuazione dei dati rilevanti rispetto alla domanda di ricerca n. 5. Macro-area: CLIMA SFAVOREVOLE

STRUMENTI	DOMANDA	AMBITO
Follow-up	<p>“Secondo Lei, la mancanza di un ambiente favorevole potrebbe essere una causa dello scarso utilizzo delle tecnologie da parte degli insegnanti di lingua straniera della scuola primaria italiana? Dirigenti scolastici, colleghi, genitori, ecc. potrebbero non sostenere adeguatamente iniziative di insegnamento che si allontanano dai modi tradizionali?”</p> <p>(SI/NO + eventuale commento)</p>	Atteggiamenti

Come si evince dalla tabella sopra riportata, i dati rilevanti rispetto a questo ambito sono scaturiti da una domanda del follow-up che puntava a far emergere gli atteggiamenti degli insegnanti rispetto a questa possibile criticità. L’elaborazione delle risposte alla domanda chiusa associata all’analisi dei commenti offerti ha prodotto i risultati riportati qui sotto.

A differenza delle due macro-aree già analizzate, per quanto riguarda la terza possibile causa della scarsa utilizzazione delle TIC a scuola, il gruppo di insegnanti da noi interpellati per il follow-up si è diviso tra coloro che pensano che la dirigenza scolastica e i genitori valutino positivamente l’impiego delle tecnologie per la progettazione di iniziative di insegnamento che si discostano dai modi tradizionali (62%) e coloro che, invece, ritengono vero il contrario (38%). Probabilmente, questo è dovuto alle diverse esperienze maturate dai singoli insegnanti e dai

contesti nei quali si sono trovati ad operare. Citiamo qui alcuni interessanti commenti di segno opposto:

- Ins. 1: Generalmente i dirigenti scolastici, le famiglie e i bambini sono molto favorevoli.
- Ins. 2: La scarsa attenzione dei dirigenti, ma anche dei colleghi, per certi progetti può essere veramente deleteria.
- Ins. 3: Purtroppo il non supporto dei colleghi all'uso delle nuove tecnologie, e quindi ai nuovi metodi d'insegnamento, impediscono di sviluppare le novità didattiche; diversamente i genitori sarebbero più che felici di rendere i loro figli partecipi ai nuovi approcci didattici e tecnologici, soprattutto se legati all'ambito dell'apprendimento delle lingue straniere.

4.2.1.4 Scarsa utilità delle TIC

Rispetto alla possibilità che gli insegnanti non utilizzino le tecnologie perché le considerano poco utili per la didattica delle lingue straniere abbiamo verificato, incrociando i dati ottenuti attraverso i diversi strumenti utilizzati, che questa non sembra essere considerata una causa probabile.

Come di consueto, riportiamo nella Tabella 4.5 le domande che hanno permesso di far emergere le opinioni degli insegnanti consultati circa questo tema.

Tabella 4.5: Individuazione dei dati rilevanti rispetto alla domanda di ricerca n. 5. Macro-area: SCARSA UTILITA'

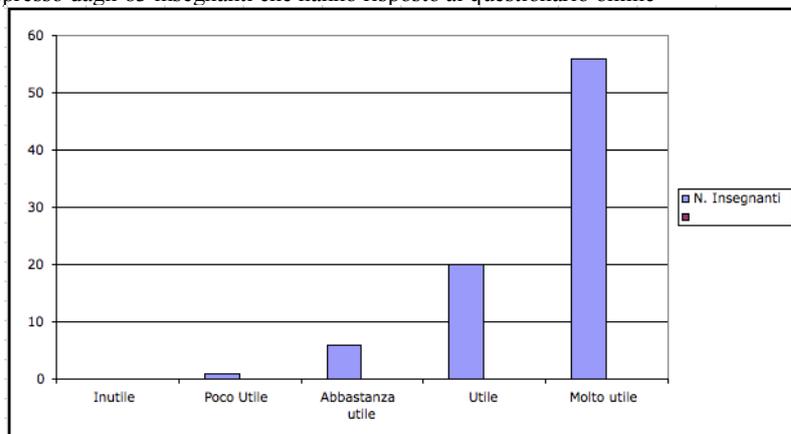
STRUMENTI	DOMANDA	AMBITO
Questionario online	“Lei ritiene che l’uso delle tecnologie possa risultare utile nell’insegnamento della lingua straniera a scuola?” (Scala: 1 Inutile – 5 Molto Utile)	Atteggiamenti
	“Può inserire qui alcune Sue riflessioni circa l’uso delle tecnologie nell’insegnamento delle lingue straniere?” (Aperta)	Atteggiamenti

Follow-up	“Secondo Lei, un rifiuto delle tecnologie in generale potrebbe essere una causa dello scarso utilizzo delle tecnologie da parte degli insegnanti di lingua straniera della scuola primaria italiana?” (SI/NO + eventuale commento)	Atteggiamenti
-----------	---	---------------

In questo caso, i dati rilevanti sono scaturiti da due domande del questionario online (una chiusa ed una aperta) e da una domanda chiusa del follow-up associata ad un commento.

Il Grafico 4.7 riassume i risultati ottenuti elaborando le risposte degli 83 insegnanti che hanno risposto al questionario online alla richiesta di esprimere la propria opinione sull'utilità del ricorso alle tecnologie per l'insegnamento delle lingue straniere:

Grafico 4.7: Atteggiamento sull'UTILITA' DELLE TIC per l'insegnamento delle lingue straniere espresso dagli 83 insegnanti che hanno risposto al questionario online



Il 91% degli insegnanti consultati ha dichiarato di ritenere ‘molto utili’ o ‘utili’ le tecnologie, atteggiamento poi decisamente confermato dai commenti scaturiti grazie alla domanda aperta appositamente inserita nel questionario. Riportiamo qui sotto alcuni tra i commenti più significativi:

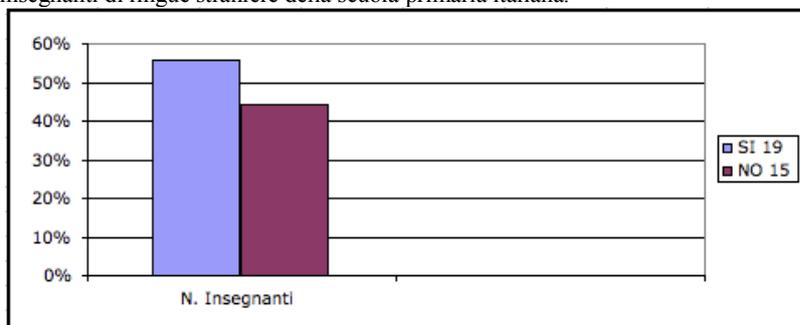
- Ins. 1: [Con le tecnologie] gli alunni sono piu' predisposti all'ascolto e di conseguenza all' apprendimento.
- Ins. 2: Innanzitutto ritengo [le tecnologie] utili per l'insegnante affinché possa reperire materiale da utilizzare. Già nella primaria poco è il materiale a disposizione per l'insegnamento di L2⁴⁶. Se non si ha la possibilità di procurarsi la documentazione all'estero è utile acquisire informazioni sul web. Inoltre l'utilizzo delle tecnologie permette all'alunno di apprendere attraverso strategie diversificate che tengono alta la motivazione.
- Ins. 3: Ritengo che non si possa prescindere dall'uso della tecnologia in quanto grazie ad essa vengono aperti diversi canali di ricezione ed, inoltre, motiva gli alunni in quanto accattivante come mezzo.
- Ins. 4: Una risorsa insostituibile per la duttilità delle tecnologie a piegarsi agli scopi formativi e linguistico-comunicativi in lingua straniera, sia per le abilità orali che scritte.
- Ins. 5: Le tecnologie nell'ambito delle lezioni in lingua rappresentano strumenti importantissimi. Personalmente ritengo siano estremamente motivanti oltre che utili ai fini della ricerca di materiali, della documentazione ed elaborazione di elaborati, del contatto con il Paese di cui si studia la lingua e della comunicazione anche tra scuole.
- Ins. 6: L'utilizzo delle nuove tecnologie deve essere un completamento delle attività didattiche. [Esse] sono un valido supporto e offrono infinite possibilità: permettono lo sviluppo di un pensiero divergente, possono essere stimolanti, produttivi e favorire la creatività; l'insegnante perde la centralità tradizionale e diventa guida, tutor, facilitatore, collaboratore; consentono di apprendere la lingua straniera sfruttando materiali autentici; si ha l'annullamento delle distanze realizzata dalla rete e la conseguente focalizzazione sull'aspetto sociale e interculturale.
- Ins. 7: L'uso delle tecnologie è molto importante sotto molti aspetti. Permette ai bambini di accedere ai contenuti mediante altri canali differenti da quelli tradizionali e di sviluppare un pensiero più flessibile. Inoltre le tecnologie rappresentano un veicolo attraente per gli alunni, rispetto ai mediatori tradizionali del sapere. Vhs e l'uso di internet sono molto importanti, a mio avviso, per la fluenza del discorso e l'apprendimento della pronuncia.
- Ins. 8: Le tecnologie favoriscono la condivisione e l'interazione degli studenti tra di loro e con l'insegnante, consentono l'uso di strategie didattiche alternative e collegate ai diversi stili di apprendimento.

⁴⁶ L2 (lingua seconda) qui viene erroneamente utilizzato per riferirsi a LS (lingua straniera).

Ins. 9: Da quando le uso non posso farne a meno, sono utili per una fruizione immediata, ti permettono di rivedere, di trovare con facilità ed immediatezza ciò di cui hai bisogno. Certo è buon senso dell'insegnante usarle in classe con gli alunni con criterio e non abusarne per non rischiarne 'una dipendenza'. Dal punto di vista didattico, ad esempio, la visione di qualcosa con video ecc., permette agli allievi di percepire globalmente buona parte del contenuto, è poi compito mio selezionare ciò che interessa per la lezione e lavorarci su.

I commenti riportati, e i moltissimi altri che per motivi di spazio non ci è stato possibile inserire, possono sembrare la testimonianza del profondo e autentico convincimento maturato dagli insegnanti sul valore aggiunto delle tecnologie nella didattica delle lingue. Come abbiamo ribadito in precedenza, consapevoli del fatto che il gruppo di insegnanti che ha aderito alla richiesta di compilare il questionario sarebbe risultato particolarmente propenso all'uso delle tecnologie a causa della scelta di veicolare il nostro strumento di indagine attraverso il canale elettronico, abbiamo incrociato questi dati con le opinioni espresse dal gruppo più ristretto di 34 insegnanti che ha partecipato al follow-up ed al quale abbiamo chiesto di fornirci un'opinione generale sull'atteggiamento degli insegnanti di lingue straniere della scuola primaria italiana rispetto all'utilità delle tecnologie in classe. Nel Grafico 4.8 riportiamo i risultati ottenuti attraverso questo approfondimento.

Grafico 4.8: Opinione espressa dai 34 insegnanti del follow-up in merito ad un possibile RIFIUTO DELLE TECNOLOGIE come causa dello scarso impiego delle stesse da parte di molti insegnanti di lingue straniere della scuola primaria italiana.



Riportata la questione su un piano più generale, il consenso non è risultato più così unanime e il gruppo di insegnanti consultati si è diviso nettamente: il 56% ha sostenuto che esiste nel corpo docente di lingue straniere della scuola primaria un sostanziale rifiuto ad usare le tecnologie, mentre il 44% ha espresso il parere contrario. Citiamo sotto alcuni dei commenti inseriti dal primo gruppo per motivare la loro opinione:

- Ins. 1: Alcuni insegnanti rifiutano di mettersi in gioco, aggiornarsi e imparare.
- Ins. 2: L'aggiornamento anche sulle tecnologie, che dovrebbe far parte del lavoro dell'insegnante, non viene preso in considerazione dalla maggior parte del corpo docente.

4.2.1.5 Effetti negativi sui bambini e sulle dinamiche di classe

Tra le possibili cause alla base dello scarso utilizzo delle tecnologie abbiamo considerato anche la possibilità che gli insegnanti potessero ritenerle dannose per i bambini in quanto generatrici di dinamiche negative di tipo relazionale, educativo e di apprendimento. I risultati che abbiamo ottenuto sono estremamente interessanti e tendono a dimostrare che questa non sembra essere una causa realistica.

La Tabella 4.6 indica come abbiamo proceduto all'identificazione e alla selezione dei dati rilevanti raccolti attraverso gli strumenti utilizzati.

Tabella 4.6: Individuazione dei dati rilevanti rispetto alla domanda di ricerca n. 5. Macro-area: EFFETTI NEGATIVI SUI BAMBINI E SULLE DINAMICHE DI CLASSE

STRUMENTI	DOMANDA	AMBITO
Questionario online	“Può indicare degli aspetti positivi e degli aspetti negativi rispetto alle dinamiche relazionali, educative e di apprendimento che ha potuto osservare quando ha utilizzato le tecnologie con i bambini? (Aperta)	Atteggiamenti

In questo caso, i dati sono scaturiti da una domanda aperta che avevamo introdotto nel questionario online nella quale chiedevamo di indicare eventuali effetti positivi o negativi delle tecnologie sulle dinamiche relazionali, educative e di apprendimento nella classe di lingue.

La grande maggioranza degli 83 insegnanti che hanno risposto al questionario online ha enfatizzato con grande entusiasmo gli aspetti positivi legati all'uso delle TIC in classe, evidenziandone in particolare gli effetti motivazionali. Molti di loro, però, hanno anche inserito alcune considerazioni riguardanti gli effetti negativi. Ne riportiamo solo alcune:

- Ins. 1: Poca concentrazione e mancanza di riflessione.
- Ins. 2: Spesso i bambini, in particolare coloro che non hanno spesso l'accesso al computer, lo vedono solo come strumento per giocare a giochi online, come puro passatempo.
- Ins. 3: Troppa fretta e poca riflessione nel completare le richieste da parte dei bambini. Questo aspetto è amplificato, secondo me, dalla loro consuetudine all'uso dei videogiochi, atteggiamento che dimostrano sempre davanti ad un monitor.
- Ins. 4: [Le tecnologie] aumentano l'interesse e la motivazione, creano situazioni di comunicazione reale/autentica, consentono talvolta un approccio ludico, rendono le immagini più gradevoli e più 'immediate'. Ho qualche dubbio però, rispetto al fatto che i ragazzi ne facciano già largo uso; credo nella scuola che invita e stimola la riflessione....
- Ins. 5: C'è un gruppo di insegnanti che si sta interrogando sull'introduzione 'massiccia' dell'uso delle tecnologie nella scuola primaria.
- Ins. 6: I bambini più capaci talvolta gestiscono il pc, lasciando poco spazio a chi lo sa utilizzare meno. Talvolta la soglia di ascolto delle istruzioni si abbassa: i bambini sono immersi nell'uso, quindi tendono a svolgere più ciò che piace; non sempre svolgono il lavoro come viene loro spiegato. Per loro il tempo per il computer potrebbe essere illimitato: si sentono parzialmente insoddisfatti quando l'uso è limitato nel tempo e deve essere svolto a più riprese.

- Ins. 7: Gli iniziali incontri risultano più difficoltosi in quanto non c'è dimestichezza con le tecnologie e i bambini faticano a considerare l'attività come didattica a tutti gli effetti.
- Ins. 8: Se ogni alunno lavora su una singola postazione, si riduce l'interazione dialogica nel gruppo dei pari. Considerando, inoltre, il gran numero di ore che i ragazzi comunque trascorrono davanti ad uno schermo (play station, pc, game boy, telefonini...) c'è il rischio di una sovraesposizione dannosa per gli occhi e causa di scorrette posture.
- Ins. 9: Difficoltà di gestione del lavoro: gli alunni in genere sono molto attratti dalla tecnologia e, presi dalle macchine elettroniche, a volte rischiano di distrarsi. Servirebbe più tempo per organizzare meglio il lavoro, più tranquillamente.
- Ins. 10: A volte nei gruppi alcuni alunni tendono a monopolizzare l'uso del mouse, demotivando gli altri, dunque bisogna continuamente monitorare la situazione. Alcuni alunni tendono ad essere distratti dalle immagini e trascurano l'aspetto linguistico della lezione.

Considerando che gli insegnanti che hanno espresso queste opinioni, per le ragioni già dette, sono con ogni probabilità un campione selezionato di utilizzatori di tecnologie attivi e motivati, è particolarmente interessante considerare gli aspetti negativi da loro evidenziati.

4.2.1.6 Scarso gradimento da parte degli allievi

Rispetto al fatto che gli insegnanti possano non essere consapevoli del forte gradimento che i loro allievi nutrono per le tecnologie, abbiamo verificato che questa non sembra essere una causa dell'uso poco diffuso delle stesse nella classe di lingue.

La Tabella 4.7 indica come abbiamo proceduto nell'individuazione dei dati utili per questa macro-area.

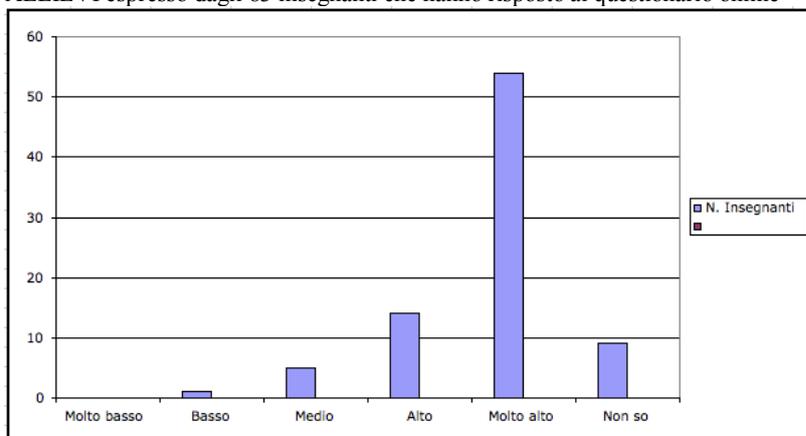
Tabella 4.7: Individuazione dei dati rilevanti rispetto alla domanda di ricerca n. 5. Macro-area: SCARSO GRADIMENTO DA PARTE DEGLI ALLIEVI

STRUMENTI	DOMANDA	AMBITO
Questionario online	“Può segnalare indicativamente il livello di gradimento dei suoi allievi per l’uso delle tecnologie applicate all’insegnamento della lingua straniera? (Scala: 1 Molto basso / 5 Molto alto)	Atteggiamenti

In questo caso i dati sono scaturiti da una domanda chiusa a scelta multipla inserita nel questionario online. Essi sono stati registrati in un file Excel e quindi elaborati.

Il Grafico 4.9 riassume le risposte dei partecipanti al questionario online sulla percezione del livello di gradimento delle tecnologie dei loro allievi.

Grafico 4.9: Percezione del GRADIMENTO DELLE TECNOLOGIE DA PARTE DEGLI ALLIEVI espresso dagli 83 insegnanti che hanno risposto al questionario online



Gli insegnanti sono consapevoli del fatto che i bambini gradiscono l’uso delle tecnologie in classe (l’82% di loro pensa che questo gradimento sia ‘Molto alto’ o ‘Alto’), anche se non può non colpire che il 10% di questi insegnanti sembra non essersi posto la questione scegliendo di non rispondere a questa domanda.

4.2.1.7 Timore di un nuovo paradigma pedagogico

Un'ulteriore causa del basso livello tecnologico della classe di lingue della scuola primaria italiana da noi preso in considerazione è la possibilità che l'insegnante viva la tecnologia come destabilizzante rispetto al modello pedagogico, ancora molto diffuso, che mette al centro la figura dell'insegnante che tutto controlla. I risultati ottenuti su questo tema indicano una sorta di 'spaccatura' nel gruppo degli insegnanti consultati.

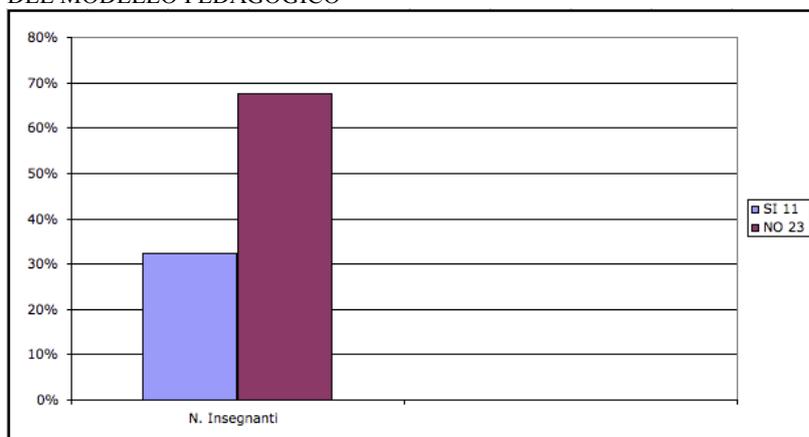
Nella Tabella 4.8 vengono indicate le fonti che ci hanno fornito i dati relativi a questa macro-area.

Tabella 4.8: Individuazione dei dati rilevanti rispetto alla domanda di ricerca n. 5. Macro-area:
UN NUOVO PARADIGMA PEDAGOGICO

STRUMENTI	DOMANDA	AMBITO
Follow-up	“Secondo Lei, il timore che l'introduzione delle tecnologie possa modificare il modello pedagogico tradizionale mettendo a repentaglio la centralità del docente potrebbe essere una causa dello scarso utilizzo delle tecnologie da parte degli insegnanti di lingua straniera della scuola primaria italiana?” (SI/NO + eventuale commento)	Atteggiamenti

Come evidenziato, i dati sono stati raccolti grazie ad una domanda chiusa, con relativo commento, inserita nel follow-up. I risultati, elaborati attraverso Excel, vengono indicati nel grafico che segue.

Grafico 4.10: Opinione espressa dai 34 insegnanti del follow-up in merito al fatto che una causa dello scarso impiego delle tecnologie possa essere il TIMORE DI UN CAMBIO DEL MODELLO PEDAGOGICO



La maggioranza del gruppo consultato (il 68%) non ritiene che gli insegnanti siano spaventati dall'idea di modificare il modo di insegnare, ma un folto gruppo (il 32%) non la pensa allo stesso modo. Indichiamo qui sotto alcuni commenti inseriti da tre insegnanti del secondo gruppo:

- Ins. 1: Molti insegnanti non sanno insegnare se non sono al centro. Non è un timore, ma un dato reale.
- Ins. 2: Capita spesso di sentire: “Questa cosa non mi piace perché non l’ho mai fatta”, oppure “finché i bambini scrivono stanno buoni”.
- Ins. 3: Ritengo che non sia tanto la ‘centralità dell’insegnante’ che spaventi, quanto piuttosto il passare da un modello conosciuto e sperimentato ad uno ‘sconosciuto e nuovo’.

Particolarmente interessante risulta, dal nostro punto di vista, quest'ultimo commento, in quanto il tema che propone ricorre frequentemente oltre che nelle dichiarazioni degli insegnanti ‘normali’ anche nelle testimonianze degli insegnanti che abbiamo definito ‘top’ e che hanno dichiarato di avere alla spalle almeno una esperienza d’uso della Videoconferenza via web per progetti di telecollaborazione.

4.2.1.8 Effetto 'Digital Natives'

L'ultima causa da noi presa in considerazione alla base dell'uso poco frequente delle tecnologie da parte degli insegnanti di lingua consiste nella possibilità che gli insegnanti non si ritengano sufficientemente competenti rispetto ai loro allievi. I dati che abbiamo raccolto indicano che questo non sembra essere considerato come un problema reale.

La tabella che segue indica l'origine dei dati rilevanti rispetto a questa macro-area.

Tabella 4.9: Individuazione dei dati rilevanti rispetto alla domanda di ricerca n. 5. Macro-area: EFFETTO 'DIGITAL NATIVES'

STRUMENTI	DOMANDA	AMBITO
Follow-up	“Secondo Lei, la percezione dell'insegnante di non possedere una competenza digitale e tecnologica adeguata potrebbe essere una causa dello scarso utilizzo delle tecnologie da parte degli insegnanti di lingua straniera della scuola primaria italiana?” (SI/NO + eventuale commento)	Atteggiamenti
	“Secondo Lei, il timore che gli alunni possano essere più esperti nelle tecnologie rispetto a loro potrebbe essere una causa dello scarso utilizzo delle tecnologie da parte degli insegnanti di lingua straniera della scuola primaria italiana?” (SI/NO + eventuale commento)	Atteggiamenti

I dati afferenti a questa macro-area sono stati generati da due domande inserite nel follow-up. La prima puntava a registrare l'opinione rispetto all'inadeguatezza della competenza tecnologica dei docenti, la seconda verificava l'eventuale presenza di timori legati al confronto con una maggiore esperienza tecnologica degli allievi. L'elaborazione attraverso Excel dei dati ottenuti ha prodotto i risultati che riportiamo nei due grafici che seguono.

Grafico 4.11: Opinione espressa dai 34 insegnanti del follow-up in merito al fatto che una causa dello scarso impiego delle tecnologie possa essere la PERCEZIONE DI POSSEDERE UNA COMPETENZA TECNOLOGICA INADEGUATA

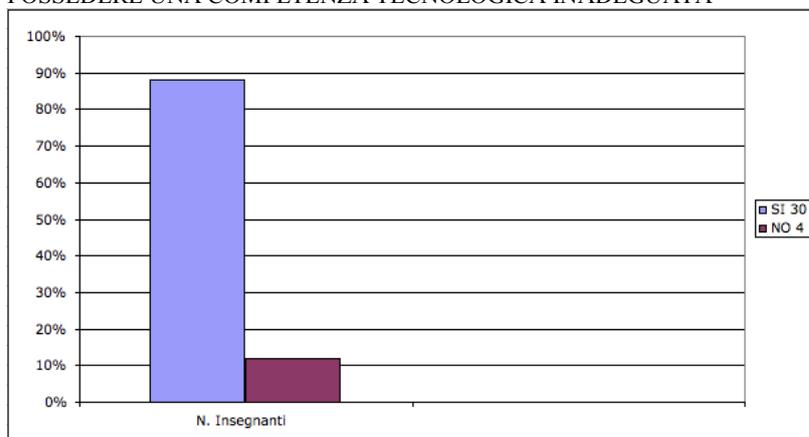
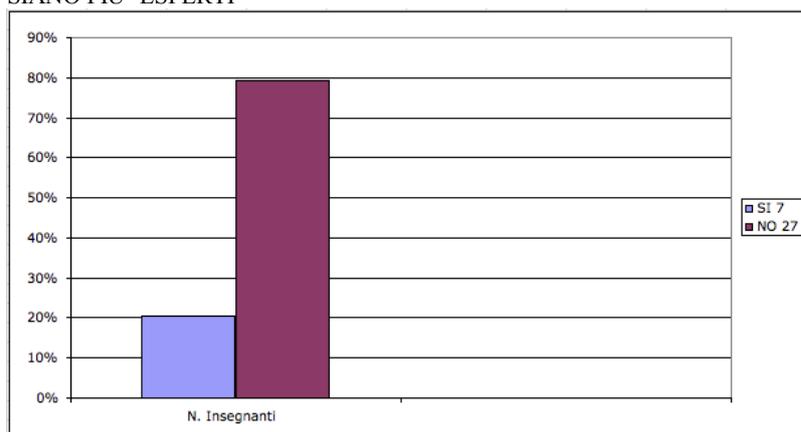


Grafico 4.12: Opinione espressa dai 34 insegnanti del follow-up in merito al fatto che una causa dello scarso impiego delle tecnologie possa essere il TIMORE CHE GLI ALUNNI SIANO PIU' ESPERTI



Se da un lato gli insegnanti consultati ammettono che tra le cause dello scarso impiego ci può essere la percezione dell'insegnante di non possedere un'adeguata competenza tecnologica, le risposte alla domanda diretta sul confronto tra *'Digital Natives'* e *'Digital Immigrants'* (tema trattato in 1.1.3) dimostrano che questo gruppo di insegnanti non ritiene che un'eventuale *'superiorità tecnologica'* dei bambini costituisca un motivo di disagio per gli insegnanti.

4.2.2 Analisi dei dati e risposta alla domanda di ricerca n. 6: perché i progetti di telecollaborazione via Videoconferenza sono poco diffusi

In questa sezione sono riportati i dati relativi alla domanda di ricerca n. 6: *Quali possono essere le cause della scarsa diffusione nella scuola primaria italiana di progetti di telecollaborazione con classi straniere attraverso la Videoconferenza web?*

Complessivamente i dati raccolti attraverso gli strumenti di ricerca adottati dimostrano che gli insegnanti da noi consultati tendono ad attribuire la limitata diffusione di progetti di telecollaborazione principalmente ad una scarsa propensione e disponibilità degli insegnanti a modificare il modo di operare e a fattori di tipo psicologico legati a questioni linguistiche (il timore di non possedere una competenza comunicativa orale adeguata per poter sostenere i colloqui in tempo reale con l'insegnante-partner straniero ed il timore di non poter controllare la lingua con la quale i bambini verranno in contatto attraverso le sessioni di Videoconferenza).

Per rispondere a questa seconda domanda del secondo focus, dopo aver applicato il metodo di analisi degli strumenti indicato in 2.8 che ci ha permesso di distinguere e classificare i dati afferenti alla domanda di ricerca n. 6, su questi ultimi abbiamo successivamente effettuato una ripartizione in 6 macro-aree di nostro interesse. Elenchiamo di seguito queste macro-aree che fanno riferimento ad altrettante possibili cause della scarsa diffusione nella scuola primaria italiana di progetti di telecollaborazione basati sulla tecnologia della Videoconferenza su IP (Internet Protocol):

- 1) scarsa familiarità con il servizio di Videoconferenza via web;
- 2) scarsa utilità dell'applicazione tecnologica;
- 3) scarsa competenza comunicativa orale nella lingua straniera insegnata;
- 4) timore di non controllare la lingua in uso;
- 5) timore di compromettere il programma scolastico;
- 6) indisponibilità ad assumersi il carico di lavoro supplementare.

Vediamo ora le modalità di analisi dei dati e i risultati ottenuti per queste 6 macro-aree (vedi dati in Allegato 17). Anche in questo caso, all'interno di ciascuna macro-area abbiamo distinto tra: *dati oggettivi*, *comportamenti* (quanto gli insegnanti hanno dichiarato di fare o di aver fatto) e *atteggiamenti* (vale a dire, le loro opinioni, i loro valori, le loro motivazioni).

4.2.2.1 Scarsa familiarità con il servizio di Videoconferenza via web

I dati oggettivi raccolti attraverso la nostra indagine indicano che la scarsa familiarità con questo servizio non sembra costituire una delle cause principali del suo limitato utilizzo nella scuola italiana.

La Tabella 4.10 indica le fonti dei dati raccolti per questa prima macro-area.

Tabella 4.10: Individuazione dei dati rilevanti rispetto alla domanda di ricerca n. 6. Macro-area: SCARSA FAMILIARITA' CON IL SERVIZIO DI VIDEOCONFERENZA VIA WEB

STRUMENTI	DOMANDA	AMBITO
Questionario online	“Lei conosce il servizio di Videochiamata gratuita da pc a pc con Skype?” (SI/NO)	Dati oggettivi

In questo caso, i dati rilevanti sono emersi dalle risposte fornite ad una domanda inserita nel questionario online attraverso la quale abbiamo voluto verificare se gli insegnanti consultati conoscevano Skype, vale a dire il provider più diffuso per i servizi di Videochiamata gratuita da pc a pc. I dati così raccolti sono stati quindi registrati ed elaborati attraverso Excel. I risultati ottenuti indicano che il 78% degli 83 insegnanti che hanno risposto al questionario online conosceva il servizio Skype, confermando la grande popolarità di questa applicazione. Ribadiamo nuovamente, comunque, il fatto che i partecipanti al nostro questionario online rappresentano, con ogni probabilità, una tipologia di insegnanti particolarmente propensa all'uso delle tecnologie rispetto alla media degli insegnanti italiani.

4.2.2.2 Scarsa utilità dell'applicazione tecnologica

Rispetto alla possibilità che i progetti di telecollaborazione vengano considerati da molti insegnanti non particolarmente utili ai fini dell'apprendimento linguistico, abbiamo appurato che questa non sembra rappresentare una causa realistica.

La Tabella 4.11 riporta le fonti a cui abbiamo attinto per raccogliere i dati pertinenti a questa seconda macro-area.

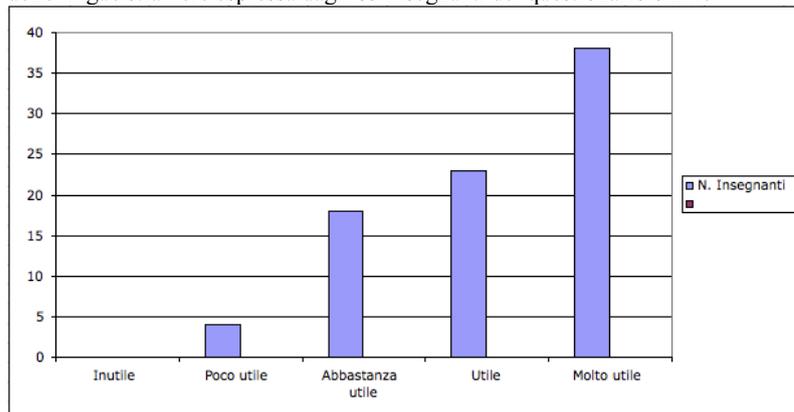
Tabella 4.11: Individuazione dei dati rilevanti rispetto alla domanda di ricerca n. 6. Macro-area: SCARSA UTILITA' DELL'APPLICAZIONE TECNOLOGICA

STRUMENTI	DOMANDA	AMBITO
Questionario online	“Pensa che far dialogare i suoi alunni con altri bambini in lingua straniera via Skype potrebbe risultare utile per l'apprendimento della lingua straniera?” (Scala: 1 Inutile – 5 Molto utile)	Atteggiamenti
	“Può inserire qui alcune sue riflessioni circa un eventuale uso di Skype di questo tipo con i suoi alunni?” (Aperta)	Atteggiamenti

I dati rilevanti rispetto a questa macroarea sono stati individuati nelle risposte fornite a due domande, una chiusa e una aperta, inserite nel questionario online.

Il risultato dell'elaborazione attraverso Excel delle risposte fornite dagli insegnanti alla domanda chiusa, nella quale si chiedeva di esprimere un'opinione rispetto all'effettiva utilità di un'eventuale integrazione del servizio di Videoconferenza nella classe di lingue straniere, è rappresentato nel grafico che segue.

Grafico 4.13: Percezione dell'UTILITA' DELLA VIDEOCONFERENZA per l'apprendimento delle lingue straniere espressa dagli 83 insegnanti del questionario online



Come già accennato nel paragrafo 4.1, pochissimi degli insegnanti che hanno partecipato al questionario online hanno dichiarato di aver già sperimentato questa tecnologia in classe, a dimostrazione indiretta del fatto che i progetti di telecollaborazione sono effettivamente poco diffusi nella scuola italiana. Nonostante questa scarsa diffusione, come indicato nel Grafico 4.13, la maggioranza degli insegnanti da noi interrogati rispetto all'utilità di questa tecnologia a scopi di educazione linguistica si è espressa positivamente (il 74% l'ha ritenuta 'Molto utile' o 'Utile') e solo il 5% l'ha ritenuta 'Poco utile'.

Per circostanziare più chiaramente gli atteggiamenti che facevano da sfondo a queste opinioni, abbiamo analizzato i dati ottenuti attraverso la

domanda aperta che invitava a inserire delle riflessioni rispetto ad un eventuale utilizzo futuro di questa applicazione. Riportiamo qui alcune tra le riflessioni più suggestive:

- Ins. 1: Sarebbe meraviglioso, magari saperlo fare...
- Ins. 2: Molti alunni non hanno la piena consapevolezza che ciò che studiano è una lingua reale, che può essere l'unico canale di conoscenza e comprensione di un'altra persona. Skype potrebbe metterli di fronte ad una realtà per loro sconosciuta.
- Ins. 3: In effetti non ho mai valutato questa cosa. Sicuramente bisognerebbe strutturare un percorso con obiettivi e contenuti ben definiti. ... Devo dire che, pur non avendo mai pensato prima a questa esperienza, l'idea mi stuzzica! Poiché devo iniziare il prossimo anno con una classe prima, potrei valutare di provare Skype con loro. Finalmente qualcosa di nuovo!
- Ins. 4: Sarebbe molto interessante, anche dal punto di vista interculturale potrebbe offrire molteplici sfaccettature. Inoltre potrebbe essere un traino per organizzare scambi.
- Ins. 5: ...la motivazione di un contatto reale per condividere uno scopo.
- Ins. 6: Considero l'ausilio offerto da un programma quale Skype molto positivo perché metterebbe gli alunni in contesti REALI d'uso della lingua (troppo spesso le situazioni sono artefatte, per ovvie ragioni); la possibilità di una video-chiamata permette anche l'interazione gestuale (che, soprattutto quando uno è alle prime armi in termini di bagaglio linguistico, non è per niente male) e di considerazione del contesto (un'altra scuola, altri amici: lontani ma vicini).
- Ins. 7: Mi piacerebbe usare Skype con webcam per videochiamare: 'vedere' i bambini/persone con cui si dialoga accorcia le distanze migliorando la relazione interpersonale e la comunicazione stessa. Ho già avuto corrispondenze via mail, ma sono state occasionali e di breve durata.

Come testimoniano questi interessanti contributi, gli insegnanti esprimono giudizi positivi molto ben contestualizzati, ma al tempo stesso ammettono di non aver mai pensato a proporre in classe questo tipo di applicazione tecnologica, che come abbiamo visto in 1.4.2.1, è realizzabile anche semplicemente attraverso a un computer portatile, una webcam e una chiavetta Internet, nel caso in cui la scuola non fosse

opportunamente attrezzata. È bastata la compilazione di un questionario per far scattare in molti insegnanti la voglia di sperimentare la Videoconferenza. Questo a dimostrazione del fatto che informando sulle opportunità e, ancor di più, facendo sperimentare agli insegnanti queste applicazioni nella formazione iniziale e in quella in servizio si potrebbe senz'altro favorire una maggiore diffusione di esperienze di apprendimento linguistico innovative. Riportiamo qui sotto le uniche tre riflessioni 'negative' che, peraltro, offrono a loro volta alcuni spunti interessanti:

Ins. 8: Penso che almeno in un primo momento alcuni alunni, o forse tutti, sarebbero un po' intimiditi, mentre nel contatto diretto con i parlanti nativi questo problema non si è mai posto (lo dico sulla base dell'esperienza fatta negli incontri con i colleghi dei progetti Comenius). Avevo notato, anni fa, una certa difficoltà a interagire in chat con alunni inglesi, a causa della velocità degli scambi, che era per i miei alunni eccessiva.

Ins. 9: Potrebbero esserci problemi di comprensione, ma non ho mai provato, il video potrebbe aiutare.

Ins. 10: [Penso sia] difficile seguire le conversazioni di ognuno. I piccoli faticano a mettersi in gioco e chiedono sempre il supporto linguistico dell'insegnante.

4.2.2.3 Scarsa competenza comunicativa orale nella lingua straniera insegnata

Il fatto che gli insegnanti della scuola primaria, non solo nel nostro paese ma anche in molti altri stati europei, spesso possiedano una competenza della lingua straniera insegnata inadatta a fungere da modello linguistico per i propri allievi è purtroppo da più parti riconosciuto (Edelenbos *et al.* 2006:25). Questa criticità sembra interessare, in particolare, le abilità di produzione e interazione orale. In Italia, come noto, questo è dovuto principalmente a scelte istituzionali poco illuminate che nel tempo hanno

portato a far sì che gli insegnanti specialisti venissero progressivamente soppiantati da insegnanti ‘specializzati’ attraverso corsi di formazione spesso inadeguati allo scopo. Il *Piano di Formazione per lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative e metodologico-didattiche in lingua inglese degli insegnanti di scuola primaria* messo recentemente a punto dall’ANSAS (Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell’Autonomia Scolastica) su richiesta del MIUR (Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca) prevede 50 ore di aggiornamento delle quali 30 in presenza e 20 online, nell’arco di poche settimane (Santipolo 2011:13). La mancanza di un modello linguistico di riferimento adeguato dentro la scuola è un problema particolarmente critico per il contesto italiano, dato che le opportunità di esposizione alla lingua straniera fuori dalla scuola sono decisamente ridotte. In Italia, la scelta di doppiare film e serie televisive straniere sottrae, di fatto, importanti fonti di contatto con la lingua che in altri paesi sono accessibili (Lopriore, Krikhaar 2011:62). Per la nostra ricerca abbiamo voluto verificare se la percezione degli insegnanti di possedere una competenza comunicativa inadeguata potesse essere una delle cause dello scarso impiego in classe delle tecnologie della comunicazione. La realizzazione di un progetto di telecollaborazione prevede, naturalmente, scambi linguistici in tempo reale con l’insegnante-partner straniero, non solo per la gestione delle sessioni in cui i bambini dialogano tra loro, ma anche nelle fasi progettuali e gestionali. Come vedremo sotto nel dettaglio, i dati da noi raccolti hanno prodotto risultati complessi da interpretare che però, a nostro parere, confermano il fatto che alla base del problema esistono dei fattori di tipo psicologico legati al timore di molti insegnanti di non possedere una competenza linguistica adeguata.

La tabella che segue indica come abbiamo proceduto ad identificare i dati rilevanti rispetto a questa macro-area.

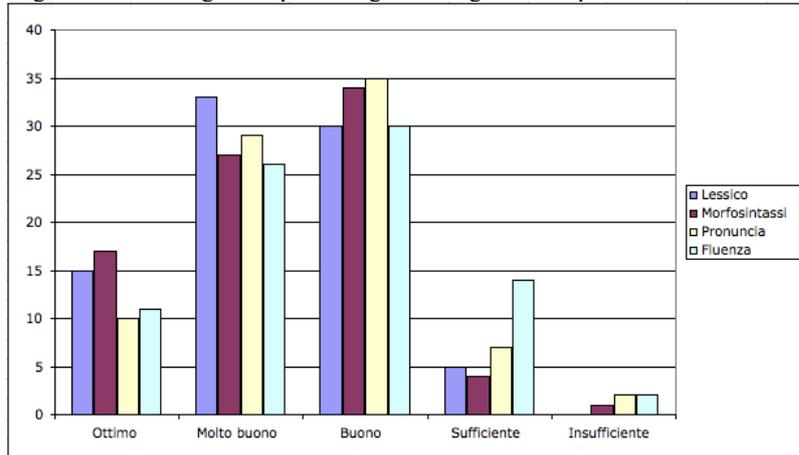
Tabella 4.12: Individuazione dei dati rilevanti rispetto alla domanda di ricerca n. 6. Macro-area: SCARSA COMPETENZA COMUNICATIVA ORALE NELLA LINGUA STRANIERA INSEGNATA

STRUMENTI	DOMANDA	AMBITO
Questionario online	“Come autovaluta complessivamente il proprio livello di competenza nella produzione orale della lingua straniera che insegna dal punto di vista del LESSICO?” (Scala: 1 Ottimo / 5 Insufficiente)	Atteggiamenti
	“Come autovaluta complessivamente il proprio livello di competenza nella produzione orale della lingua straniera che insegna dal punto di vista della MORFOSINTASSI?” (Scala: 1 Ottimo / 5 Insufficiente)	Atteggiamenti
	“Come autovaluta complessivamente il proprio livello di competenza nella produzione orale della lingua straniera che insegna dal punto di vista della PRONUNCIA/INTONAZIONE?” (Scala: 1 Ottimo / 5 Insufficiente)	Atteggiamenti
	“Come autovaluta complessivamente il proprio livello di competenza nella produzione orale della lingua straniera che insegna dal punto di vista della FLUENZA?” (Scala: 1 Ottimo / 5 Insufficiente)	Atteggiamenti
Follow-up	“Il timore di non possedere una competenza linguistica orale adeguata per gestire i colloqui online in tempo reale con l’insegnante partner straniero potrebbe essere una causa della scarsa diffusione nella scuola primaria italiana di progetti di telecollaborazione attraverso la Video-conferenza web?” (SI/NO + eventuale commento)	Atteggiamenti

Come si evince dalla tabella sopra riportata, una prima parte dei dati utili sono emersi dalle risposte date nel questionario online a quattro domande in cui si chiedeva agli insegnanti di autovalutare la propria competenza nella produzione orale. I dati così raccolti, e successivamente elaborati con Excel, hanno prodotto i risultati illustrati nel grafico che segue, nel quale vengono messe a confronto le autovalutazioni espresse dagli 83

insegnanti rispetto alla propria competenza lessicale, morfosintattica, alla pronuncia e alla fluenza dell'eloquio.

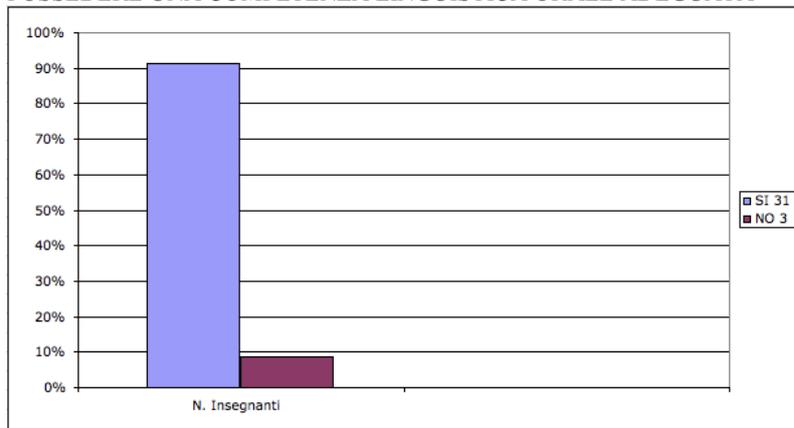
Grafico 4.14: Auto-percezione del livello di competenza nella PRODUZIONE ORALE della lingua straniera insegnata espressa dagli 83 insegnanti del questionario online



Come si evince dalla tabella, c'è una certa tendenza a sentirsi più forti nel lessico rispetto alla pronuncia e alla fluenza. Queste ultime rappresentano competenze fondamentali per poter gestire colloqui online in tempo reale con gli insegnanti-partner stranieri. Mentre il 58% ha risposto di possedere un livello di competenza lessicale 'Ottimo' o 'Molto buono', il tasso scende al 47% e al 45% per quanto concerne, rispettivamente, la pronuncia e la fluenza. In generale, comunque, ci aspettavamo che gli insegnanti dichiarassero una maggiore insicurezza, in particolare proprio per quanto concerne queste due dimensioni linguistiche. L'analisi dei dati raccolti attraverso l'altro strumento utilizzato per questa macro-area, vale a dire il follow-up, ci ha permesso di mettere meglio a fuoco questo fenomeno. Se da un lato nel questionario gli insegnanti hanno descritto la propria personale competenza nella produzione orale della lingua insegnata come sostanzialmente buona, nel follow-up quella parte di questi stessi insegnanti che ha accettato di partecipare a questo approfondimento ammettono, in modo pressoché unanime, che alla base della scarsa diffusione dei progetti di telecollaborazione c'è il timore di

non possedere un'adeguata competenza linguistica. I dati ottenuti attraverso il gruppo di 34 insegnanti del follow-up, al quale abbiamo posto una domanda non più di tipo personale ma di riflessione generale, sono riportati nel grafico che segue.

Grafico 4.15: Opinione espressa dai 34 insegnanti del follow-up sulla possibilità che la scarsa diffusione di progetti di telecollaborazione sia causata dal TIMORE DI NON POSSEDERE UNA COMPETENZA LINGUISTICA ORALE ADEGUATA



In questo caso, la risposta degli insegnanti consultati è molto più netta e praticamente unanime: il 91%, infatti, ha dichiarato di credere che alla base della scarsa diffusione di progetti di telecollaborazione con classi straniere ci sia effettivamente il timore degli insegnanti italiani di non padroneggiare adeguatamente la lingua straniera insegnata. Si assiste, quindi, ad una certa discordanza tra quanto dichiarato dagli insegnanti del questionario su loro stessi e quanto espresso dai partecipanti al follow-up sugli insegnanti in generale. Riportiamo qui sotto alcuni dei commenti inseriti nello spazio reso disponibile nel follow-up:

- Ins. 1: ...sovente la formazione linguistica di un docente di lingua straniera della scuola primaria non è tale da consentire di sostenere una conversazione con una persona madrelingua.
- Ins. 2: La maggior parte degli insegnanti di lingua straniera nella scuola primaria ha delle conoscenze che non permettono certi tipi di lavori.

Ins. 3: Ci sono insegnanti in grado di affrontare questo tipo di conversazione, ma molti non lo sono a causa di una competenza inadeguata.

4.2.2.4 Timore di non controllare la lingua in uso

Sempre per quanto concerne gli aspetti linguistici, la nostra indagine ha verificato che tra i motivi che ostacolano la diffusione di progetti di telecollaborazione c'è anche il timore degli insegnanti di non poter controllare pienamente la lingua con cui i bambini entrano in contatto durante le sessioni di Videoconferenza.

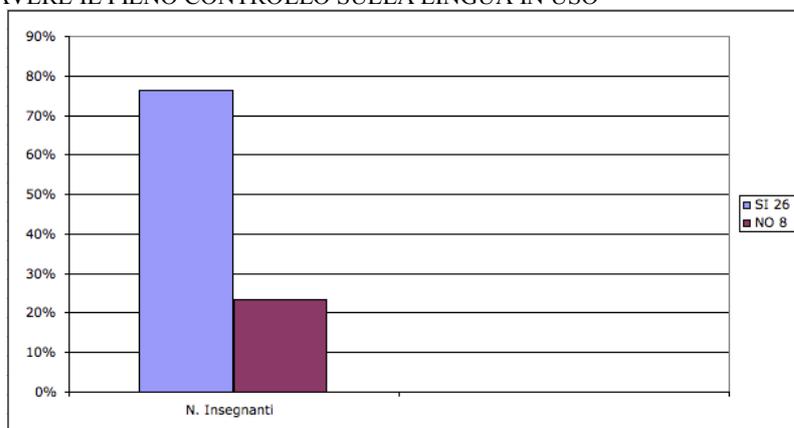
La tabella che segue indica le fonti da cui sono scaturiti i dati rilevanti per questa macro-area.

Tabella 4.13: Individuazione dei dati rilevanti rispetto alla domanda di ricerca n. 6. Macro-area: TIMORE DI NON CONTROLLARE LA LINGUA IN USO

STRUMENTI	DOMANDA	AMBITO
Follow-up	<p>“Il timore dell’insegnante di non avere il pieno controllo della lingua straniera con cui i bambini entreranno in contatto attraverso la Videoconferenza, controllo che, invece, lavorando solo con il libro di testo è possibile esercitare, potrebbe essere una causa della scarsa diffusione nella scuola primaria italiana di progetti di telecollaborazione attraverso la Videoconferenza web?” (Sì/NO + eventuale commento)</p>	Atteggiamenti

I dati, in questo caso, sono emersi dalle risposte ad una domanda presente nel follow-up che mirava proprio a conoscere l'opinione dei partecipanti rispetto alla possibilità che gli insegnanti si sentano a disagio per il fatto di non avere il pieno controllo della lingua con cui i bambini entrerebbero in contatto durante le sessioni di Videoconferenza. I dati così raccolti ed elaborati attraverso Excel hanno prodotto i risultati illustrati dal grafico che segue.

Grafico 4.16: Opinione espressa dai 34 insegnanti del follow-up sulla possibilità che la scarsa diffusione di progetti di telecollaborazione sia causata dal TIMORE DI NON AVERE IL PIENO CONTROLLO SULLA LINGUA IN USO



Anche in questo caso, la grande maggioranza dei docenti consultati ha dichiarato di ritenere che l'impossibilità di controllare la lingua nel corso delle sessioni di Videoconferenza con i bambini stranieri può costituire uno dei fattori disincentivanti.

4.2.2.5 Timore di compromettere il programma scolastico

Rispetto alla possibilità che la scarsa diffusione dei progetti di telecollaborazione sia dovuta al timore che questi ultimi sottraggano tempo allo svolgimento del programma scolastico, abbiamo appurato che questa sembra essere un'ipotesi solo in parte plausibile.

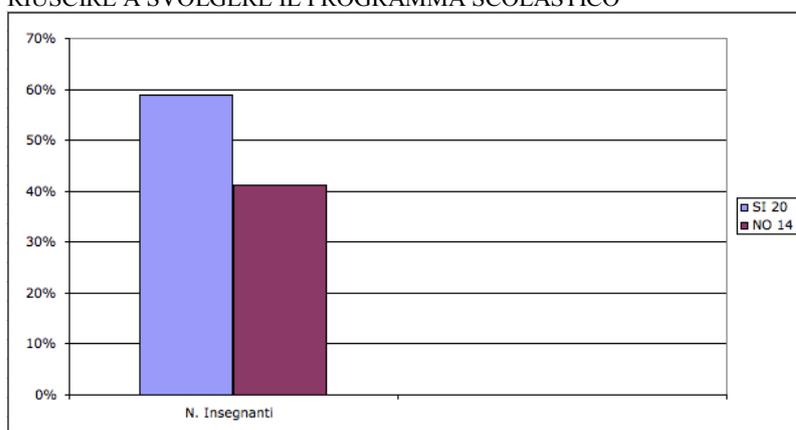
Riportiamo nella Tabella 4.14 le domande che hanno fatto emergere i dati relativi a questa macro-area.

Tabella 4.14: Individuazione dei dati rilevanti rispetto alla domanda di ricerca n. 6. Macro-area:
IL PROGRAMMA SCOLASTICO

STRUMENTI	DOMANDA	AMBITO
Follow-up	“Il timore che un progetto di telecollaborazione possa rubare del tempo allo svolgimento del programma scolastico tradizionale potrebbe essere una causa della loro scarsa diffusione nella scuola primaria italiana?” (SI/NO + eventuale commento)	Atteggiamenti

Come indicato dalla tabella, i dati utili derivano dalle risposte fornite dai 34 insegnanti che hanno partecipato al follow-up, ai quali abbiamo posto una specifica domanda su questo tema. I dati così raccolti ed elaborati hanno fornito i risultati illustrati nel grafico che segue.

Grafico 4.17: Opinione espressa dai 34 insegnanti del follow-up sulla possibilità che la scarsa diffusione di progetti di telecollaborazione sia causata dal TIMORE DI NON RIUSCIRE A SVOLGERE IL PROGRAMMA SCOLASTICO



In questo caso il gruppo di insegnanti consultati si divide nettamente, con il 59% che pensa che questa possa essere una causa probabile e il 41% che ritiene il contrario. A rigore, però, questo non dovrebbe costituire un problema, dato che nella scuola primaria italiana l'insegnamento della lingua straniera non è strettamente condizionato da un curriculum imposto

dal Ministero o dal fatto che i bambini alla fine del Ciclo debbano sostenere un test finale. Risulta però interessante constatare, grazie ad alcuni commenti inseriti nel follow-up, che un sottile condizionamento sembra venire esercitato dai genitori degli allievi, come indicato nella riflessione che riportiamo sotto:

Ins. 1: La percezione e la conseguente valutazione che l'osservatore esterno, il genitore in particolare, dà al lavoro dell'insegnante si basa sullo svolgimento o meno del programma ministeriale o, più ancora, sul numero di pagine completate sul libro di testo.

4.2.2.6 Indisponibilità ad assumersi un carico di lavoro supplementare

Un buon progetto di telecollaborazione, come riferito in 1.4.2.1, richiede un notevole impegno in termini progettuali e organizzativi, in particolare nell'avviare la prima esperienza. Rispetto al fatto che questo aspetto possa costituire un freno per molti insegnanti, abbiamo verificato che questa ipotesi è molto probabile.

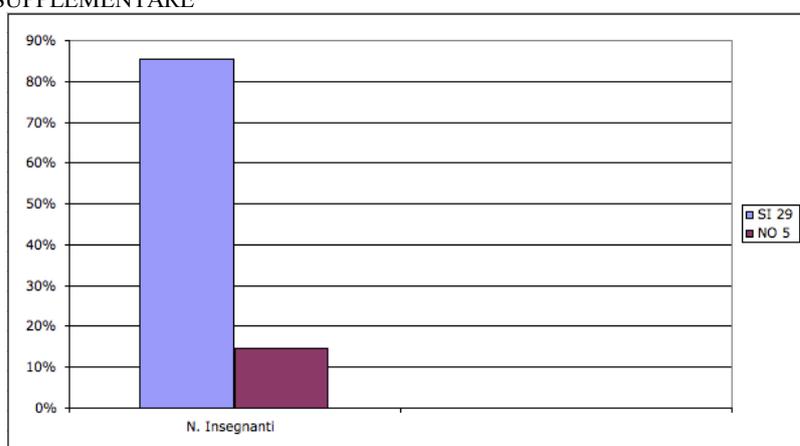
La Tabella 4.15 riepiloga le fonti da cui abbiamo derivato i dati utili rispetto a quest'ultima macro-area.

Tabella 4.15: Individuazione dei dati rilevanti rispetto alla domanda di ricerca n. 6. Macro-area: CARICO DI LAVORO SUPPLEMENTARE

STRUMENTI	DOMANDA	AMBITO
Follow-up	“Il carico di lavoro supplementare per l'insegnante che queste iniziative comportano potrebbe essere una causa della scarsa diffusione nella scuola primaria italiana di progetti di telecollaborazione attraverso la Videoconferenza web? (Si/NO + eventuale commento)	Atteggiamenti

Anche in questo caso, le risposte che hanno fornito dati rilevanti sono pervenute da una domanda inserita nel nostro follow-up. Il grafico che segue illustra i risultati ottenuti attraverso la consultazione dei 34 partecipanti al follow-up.

Grafico 4.18: Opinione espressa dai 34 insegnanti del follow-up sulla possibilità che la scarsa diffusione di progetti di telecollaborazione sia causata dal CARICO DI LAVORO SUPPLEMENTARE



La grande maggioranza degli insegnanti consultati (per l'esattezza l'85%) concordano sul fatto che questa è da ritenersi una delle cause della scarsa diffusione dei progetti di telecollaborazione. Anche in questo caso, come già avevamo visto in precedenza, alcuni insegnanti correggono il tiro nei commenti aggiuntivi, sostenendo quanto segue:

Ins. 1: Penso sia maggiore il timore di dover cambiare modo di lavorare, sradicando abitudini e teorie implicite.

Riprenderemo questo tema della scarsa disponibilità degli insegnanti a mettersi in gioco nella Discussione finale. Abbiamo infatti notato che questa criticità di carattere più generale tendeva ad emergere come un *leitmotiv* in molte occasioni, qualsiasi fosse la questione da noi affrontata, sia che stessimo considerando problemi di carattere oggettivo o fattori di

tipo psicologico. In qualche modo questa scarsa propensione ad abbandonare contesti di insegnamento consolidati e ‘privi di rischi’ ci è sembrata rappresentare una questione di fondo da valutare attentamente.

Concludiamo questo paragrafo evidenziando come tra gli strumenti che ci hanno fornito i dati rilevanti per le due domande di ricerca del secondo focus non sia mai stata menzionata l'*intervista via e-mail*, strumento da noi messo a punto per ottenere informazioni approfondite da un piccolo gruppo di insegnanti che nel questionario online avevano segnalato di aver già realizzato progetti di telecollaborazioni con classi straniere usando il servizio di Videoconferenza. I dati da noi raccolti attraverso questo strumento verranno ripresi nella Discussione finale, quando cercheremo di delineare un profilo dell'insegnante che integra le tecnologie nella didattica delle lingue straniere in contesti come quello che caratterizza attualmente la scuola italiana.

Capitolo 5

Discussione

In questo capitolo saranno ripresi, discussi e messi in relazione tra loro i punti più rilevanti scaturiti dall'analisi dei dati raccolti per i due foci della nostra ricerca, i cui risultati sono stati illustrati nei due capitoli precedenti. Attraverso l'interpretazione delle informazioni ottenute ed il riferimento alla *literature review* analizzata nel Capitolo 1, nonché ad ulteriori ricerche sui temi delle glottotecnologie e della motivazione ad apprendere, cercheremo di offrire un quadro complessivo dei risultati ottenuti rispetto all'obiettivo iniziale che ci siamo posti, che consisteva nel verificare se la Videoconferenza via web possa rappresentare uno strumento tecnologico ad alto potenziale per la didattica delle lingue nella scuola primaria e nell'indagare perché questo servizio, seppure già diffusamente conosciuto e utilizzato, non sia adottato in classe dagli insegnanti italiani.

Riassumiamo qui, per comodità di lettura, le nostre 6 domande di ricerca.

Focus sui bambini.

1. I bambini sono coinvolti emozionalmente nella nuova esperienza di apprendimento linguistico che prevede l'uso della Videoconferenza via web?
2. Durante la sperimentazione il livello di partecipazione dei bambini risulta superiore rispetto alla lezione tradizionale?

3. Durante la sperimentazione il livello di attenzione dei bambini risulta superiore rispetto alla lezione tradizionale?
4. I bambini sono consapevoli dell'impegno e della passione con cui l'insegnante ha costruito la nuova esperienza di apprendimento?

Focus sugli insegnanti.

5. Quali possono essere le cause dello scarso utilizzo delle tecnologie da parte degli insegnanti di lingue della scuola primaria italiana?
6. Quali possono essere le cause della scarsa diffusione nella scuola primaria italiana di progetti di telecollaborazione con classi straniere attraverso la Videoconferenza web?

Lo studio da noi condotto ha fatto emergere che progetti basati su scambi in Videoconferenza possono avere implicazioni motivazionali positive per la classe di lingue straniere della scuola primaria. La possibilità di disporre di un contesto comunicativo autentico e di vivere un'esperienza di apprendimento coinvolgente sul piano relazionale ed emozionale ha prodotto, in entrambi gli studi di caso da noi analizzati, effetti decisamente positivi, così riassunti dalle insegnanti-sperimentatrici nel questionario post-progetto:

Ins. Bassano: La motivazione che [i bambini] avevano durante le videocomunicazioni era impareggiabile.

Ins. Castelfidardo: In tutta onestà, non mi aspettavo di certo simili reazioni e espressioni di apprezzamento.

Come indicato nell'Introduzione, l'ipotesi da cui siamo partiti nell'affrontare questo lavoro di ricerca è che alla base del problema del basso livello di competenza linguistica maturata dai bambini italiani nel ciclo primario ci sia la mancanza di un contesto autentico di comunicazione nella lingua straniera. Questa carenza, a nostro parere, rende l'ambiente in cui gli allievi si trovano ad apprendere povero di emozioni e, di conseguenza, poco motivante. La nostra tesi iniziale consisteva nel ritenere che alcune applicazioni tecnologiche possono offrire all'insegnante l'opportunità di approntare nella sua classe un approccio comunicativo autentico e non solo dichiarato, come purtroppo spesso avviene. Come abbiamo visto nella seconda parte del nostro lavoro, questa opportunità non sembra essere stata ancora messa a fuoco dagli insegnanti italiani e le esperienze di apprendimento linguistico che fanno leva su questo tipo di soluzioni tecnologiche sono ancora poco diffuse. Lo studio da noi condotto per il secondo focus di ricerca ha fatto emergere uno scenario caratterizzato da un contesto operativo oggettivamente difficile, fatto di computer obsoleti e di assenza di piani formativi, ma anche da una scarsa propensione degli insegnanti a mettersi in gioco e ad allontanarsi da percorsi didattici collaudati e ancorati al libro di testo. Certamente, come già detto, le condizioni nelle quali gli insegnanti italiani si trovano ad operare non incoraggiano l'innovazione, come ben rappresentato nel commento che segue, espresso da uno degli insegnanti che hanno partecipato alla nostra indagine:

Ins. 1: Gli insegnanti non hanno stipendi adeguati e questo tipo di iniziativa sottrae tempo. Nessuna gratifica: lavori bene, non lavori è uguale... lo stipendio è quello, sei precaria resti precaria, sia che tu funzioni oppure no.

Anche uno degli insegnanti che abbiamo definito 'top' (si tratta del gruppo di insegnanti che aveva dichiarato di aver già utilizzato la

Videoconferenza con i suoi allievi) riconosce la problematicità della situazione nell'intervista rilasciataci via e-mail:

Ins. 2: Personalmente penso che l'esperienza [di telecollaborazione da me realizzata] sia stata molto positiva sia per gli alunni che per i docenti che si sono impegnati, ma riconosco che il tempo necessario per portare avanti un lavoro così impegnativo è molto e nella condizione finanziaria in cui versano le scuole ora non è facile motivare le persone a lavorare per pochi spiccioli.

Come vedremo in 5.3, allo stato attuale solo pochi insegnanti dotati di particolari caratteristiche sono in grado di superare difficoltà e resistenze e di sfruttare l'innovazione tecnologica nella loro prassi didattica.

Per riferire con maggiore chiarezza i risultati emersi nella nostra ricerca, abbiamo strutturato questo capitolo come segue: nel primo e nel secondo paragrafo, tirando le fila dei due studi di caso del primo focus e dell'indagine condotta con gli insegnanti per il secondo focus, cercheremo di segnalare, rispettivamente, le aree di forza e le aree di criticità emerse nella nostra investigazione; il paragrafo successivo proporrà un profilo dell'insegnante capace, nonostante le difficoltà di contesto, di integrare le tecnologie per proporre nuove forme di apprendimento linguistico; il paragrafo conclusivo sarà dedicato all'indicazione di proposte concrete su come affrontare alcune delle criticità segnalate e alla descrizione di come l'applicazione tecnologica da noi analizzata in questa ricerca possa essere inserita all'interno di un rinnovato contesto di insegnamento della lingua straniera autenticamente comunicativo.

5.1 Aree di forza

Questa prima parte cercherà di evidenziare e discutere i principali aspetti positivi emersi nella nostra indagine. Essi fanno riferimento, come prevedibile, soprattutto alla prima parte della nostra ricerca, quella relativa ai bambini e alla maggiore motivazione ad usare e ad apprendere la lingua straniera in una situazione innovativa come quella che ha fatto da sfondo alle due sperimentazioni.

5.1.1 L'importanza del contesto di apprendimento proposto dall'insegnante

I risultati ottenuti dalla nostra ricerca confermano l'importanza assegnata da Dörnyei (1994) al “*Learning situation level*” nell'ambito del suo modello sulla motivazione a tre livelli da noi illustrato in 1.3.5. Negli anni Novanta Dörnyei ha contribuito a spostare il fuoco della ricerca sulla motivazione ad apprendere una lingua straniera dall'approccio socio-psicologico dominante, originariamente proposto da Gardner (vedi 1.3.4), ad uno maggiormente incentrato sul contesto educativo della classe di lingue. Nei suoi studi, Dörnyei non si limita a fare ricerca teorica, ma scende sul piano operativo, arrivando a individuare e a suggerire agli insegnanti un set di 10 macro-strategie motivazionali, che chiama i ‘10 comandamenti’, da applicare direttamente nella classe di lingue (Dörnyei, Csizér 1998). Due di questi dieci ‘comandamenti’, il n. 1 e il n. 8, sono particolarmente rilevanti per il nostro studio:

“1. Rendi il tuo comportamento un modello per i tuoi allievi: è generalmente dimostrato che i modelli di comportamento svolgono un ruolo determinante nell'influenzare la motivazione degli apprendenti... e il modello principale in classe è l'insegnante: gli atteggiamenti e gli orientamenti sviluppati dagli studenti nei confronti dell'apprendimento sono, in larga misura,

ispirati dall'insegnante, sia in termini di impegno profuso che di interesse verso la materia" (ibid.:215, trad. nostra⁴⁷).

Questa prima strategia è chiaramente ricollegabile alla nostra Variabile: *Emozione dell'insegnante*, i cui effetti abbiamo investigato in questo studio. La nostra analisi (vedi 3.2.4) ha evidenziato che i bambini coinvolti nelle due sperimentazioni hanno percepito chiaramente il valore del nuovo contesto di apprendimento proposto dalle loro insegnanti, al punto di esprimere una sorta di gratitudine nei loro confronti. Riportiamo qui, a titolo di esempio, due commenti 'tipici' dei bambini:

Luisa: Un genio è stata, grazie a lei... Si è dovuta impegnare e lei ha passato molto tempo libero a preparare...

Alberto: Ci vuole aiutare a imparare di più, perchè conoscendo dei bambini proprio inglesi dalla nascita si impara".

Considerata l'età dei bambini, solo alcuni di loro, come abbiamo visto, sono andati oltre razionalizzando ed esprimendo verbalmente l'impatto motivazionale delle emozioni scaturite dal rapporto con le insegnanti, ma siamo certi che questo impatto si sia verificato, forti anche delle osservazioni sul campo che abbiamo potuto effettuare nel corso delle due sperimentazioni.

In una ricerca che presenta i risultati di una indagine empirica sull'influenza motivazionale della figura dell'insegnante, Poggi e Bergagnin, il cui modello teorico abbiamo scelto di adottare per il primo focus della nostra ricerca (vedi 2.3.1), affermano che il 'contagio emotivo' si è rivelato il fattore motivazionale più potente (2008:36). Gli studenti oggetto della loro indagine dimostravano di aver sviluppato un atteggiamento positivo verso la materia da apprendere principalmente

⁴⁷ Testo orig.: "1. *Set a personal example with your behaviour.* Role models in general have been found to be very influential on student motivation... and the most prominent model in the classroom is the teacher: student attitudes and orientations towards learning are, to a large extent, modelled after their teachers both in terms of effort expenditure and orientation of interest in the subject".

perché avevano percepito la passione dell'insegnante per quella materia. Tipicamente gli insegnanti che provano piacere per l'insegnamento di una materia esprimono il loro stato psicologico attraverso le espressioni facciali, il linguaggio del corpo e la gesticolazione e attraverso questi segnali esterni le emozioni positive che provano possono essere facilmente trasferite ai loro apprendenti (ibid.:30).

La figura dell'insegnante è particolarmente importante nei primi anni di scuola, in quanto la relazione personale che si instaura con i singoli allievi è molto intensa e personalizzata. Questo avviene anche nel contesto dell'apprendimento linguistico. In un studio di respiro europeo che ha analizzato le opinioni e le percezioni di 1400 bambini sull'apprendimento della lingua straniera nel contesto della scuola primaria, Michaljevic Djigunovic e Lopriore (2011:58) rilevano che le due principali fonti di motivazione indicate dai bambini sono l'insegnante e il piacere di apprendere parole nuove.

L'altro 'comandamento' formulato da Dörnyei (1998: 217) che ci sembra rilevante per il nostro studio è il n. 8:

“8. *Personalizza il processo di apprendimento.* Questo comandamento fa riferimento alla necessità che l'insegnamento della lingua sia *rilevante sul piano personale* per gli apprendenti. In una versione dei comandamenti da me formulata precedentemente c'era già una voce simile: 'Rendi l'insegnamento rilevante facendo un'analisi dei bisogni e aggiustando il sillabo conseguentemente'. La versione attuale di questo comandamento è più ampia in quanto la rilevanza si estende anche al portato personale dei task (comprendendo, ad esempio, la possibilità di condividere informazioni di tipo personale, di potenziare la consapevolezza interpersonale, ecc.)” (trad. nostra⁴⁸).

⁴⁸ Testo orig.: “*Personalize the learning process.* This commandment concerns the need that the L2 course should be *personally relevant* to the students. In an earlier set of commandments there was a similar item, ‘Make the course relevant by doing a needs analysis and adjusting the syllabus accordingly.’ The current version of the commandment is broader in that it extends relevance to the personal content of tasks as well (e.g. sharing personal information, interpersonal awareness-raising)”.

Questo ottavo ‘comandamento’ è riconducibile, a nostro parere, alla Variabile: *Emozione del processo* da noi investigata per questo studio. Come si evince dai dati analizzati in 3.2.1, la proposta di un contesto di apprendimento caratterizzato da scambi comunicativi nei quali gli apprendenti possono condividere informazioni e sviluppare la propria consapevolezza interpersonale risulta essere di grande efficacia sul piano motivazionale. Il forte e positivo impatto emozionale da noi rilevato nella nostra indagine, dovuto soprattutto alla componente sociale e relazionale che il nuovo contesto ha permesso di introdurre nella classe di lingue, si è rivelata vincente in questo senso.

L’importanza del contesto di apprendimento proposto dall’insegnante è confermata anche da Nikolov (1999:38). La sua tesi risulta per noi particolarmente interessante perché si riferisce alla motivazione ad apprendere nei bambini, oggetto appunto del nostro studio. Secondo questo studioso il contesto di apprendimento gioca un ruolo particolarmente importante nel motivare i bambini, in quanto tende a favorire:

“lo sviluppo di un atteggiamento positivo verso la lingua target e verso l’apprendimento delle lingue in generale e nel determinare il successo nell’apprendimento della lingua straniera” (trad. nostra⁴⁹).

Rispetto al tema dell’importanza del contesto di apprendimento proposto dall’insegnante, vorremmo qui inserire alcune osservazioni specifiche rispetto all’uso delle tecnologie. Appurato che la Videoconferenza via web può fornire contesti motivanti per i bambini, vorremmo qui ribadire che il successo di un’iniziativa di apprendimento condotta attraverso l’uso

⁴⁹ Testo orig.: “development of favourable attitudes towards the target language, language learning in general, and success in FLL.”

delle tecnologie non dipende solo dalle caratteristiche dello strumento prescelto, qualunque siano le potenzialità che quello strumento possiede in ambito educativo, ma, dal modo in cui quello strumento viene proposto e utilizzato. Se, da un lato, l'insegnante deve saper scegliere tra le molte tecnologie per la comunicazione disponibili quella più adatta al suo contesto (Dooly 2007), dall'altro deve saperla proporre nel modo opportuno. Nel caso specifico della Videoconferenza, è necessario garantire che l'uso della tecnologia sia inserito in un progetto ben definito, attraverso il quale i due insegnanti-partner tengono sotto controllo molti aspetti, al fine di facilitare l'interazione tra i bambini. Proprio in funzione del fatto che la tecnologia viene proposta ad apprendenti in giovane età, l'input linguistico deve essere opportunamente scelto e supportato (Müller-Hartmann 2007:177).

Nel corso della nostra investigazione abbiamo inoltre rilevato che l'individuazione della modalità di scambio risulta essere un elemento cruciale. Nei due casi da noi osservati, la scelta dell'insegnante di Bassano di optare per la modalità *one-to-one* (vedi 1.2.1) si è rivelata vincente ed efficace nell'instaurare un immediato contatto relazionale tra i bambini che componevano le coppie. Questo aspetto, peraltro, può essere ulteriormente enfatizzato attraverso la parallela predisposizione di un wiki o di un blog che permetta ai bambini delle due classi di conoscersi meglio (ad esempio, attraverso l'inserimento di foto e informazioni personali) e di dialogare anche in forma scritta.

Come sostiene Dooly (2007:220), risulta inoltre determinante che gli appuntamenti online e le attività preparatorie (non online) siano fortemente integrati:

“gli studenti devono sentire che c'è una connessione tra ciò che fanno in classe nel contesto faccia-a-faccia e ciò che viene loro richiesto di fare con la scuola partner. Questo significa progettare

attività che trovano una collocazione nel curricolo complessivo della classe e non delle semplici ‘aggiunte’” (trad. nostra⁵⁰).

Per quanto riguarda i task, alla luce di quanto emerso dal Progetto Bassano-Northwich (vedi evento descritto in 3.2.1.3), è inoltre auspicabile che gli apprendenti partecipassero attivamente alla loro individuazione e che l’insegnante li coinvolgesse, ad esempio, rispetto all’argomento sul quale lavorare e scambiare informazioni con i bambini stranieri. Questo renderebbe ancor più motivante l’interazione, avvicinando le attività proposte ai *real-world tasks*⁵¹ individuati da Nunan (2004:20) e allineandole alle indicazioni proposte da Ellis (2003) che prevedono che i task vadano “costruiti dai partecipanti in conformità con i loro obiettivi personali” (p. 187, trad. nostra⁵²).

Concludiamo questo paragrafo sull’importanza del contesto di apprendimento, richiamando un ulteriore e più recente modello di motivazione elaborato da Dörnyei (2005, 2009a), che prende in considerazione il rapporto tra motivazione e identità dell’apprendente. Si tratta del *L2 Motivational Self-System* che prevede tre ‘sorgenti’ motivazionali (vedi intervista a Dörnyei in Lopriore 2009:70):

- *the ideal L2 self*: è la visione interna che abbiamo di noi stessi nel futuro come persone in grado di esprimerci in una lingua straniera in una varietà di situazioni e ambienti;

⁵⁰ Testo orig.: “The students need to see coherency between what they are doing face-to-face and what they are asked to do with their partner school. This means designing activities that have a place in the overall curriculum of the class, not ‘added-on’ activities.”

⁵¹ Nunan propone una differenziazione tra *real-world tasks* e *pedagogical tasks*. I primi sono caratterizzati dal fatto che l’apprendente può trovarsi ad affrontarli nella medesima forma anche fuori dal contesto scolastico.

⁵² Testo orig. “...constructed by the participants in accordance with their particular motives and goals”.

- *the ought-to L2 self*: è la visione interiorizzata di noi stessi come parlanti di una lingua straniera dovuta al condizionamento di altre persone, tipicamente i genitori, gli amici, ma anche i media;
- *the L2 learning experience*: è la visione di noi stessi come persone parlanti di una lingua straniera dovuta al condizionamento dei contesti di apprendimento con cui siamo venuti in contatto.

Anche in questo modello teorico, Dörnyei include il contesto di apprendimento, sottolineando il fatto che il contatto positivo con la materia scolastica dovuto alle attività proposte dall'insegnante o dalla presenza carismatica dello stesso (ibid.:71) può determinare il successo nell'apprendimento anche in apprendenti che non hanno ancora maturato una visione iniziale di sé come apprendenti di successo.

Da tempo il rapporto tra i processi di costruzione dell'identità e l'apprendimento della lingua straniera è oggetto di investigazione e da più parti è stato sottolineato come la lingua straniera non possa essere omologata alle altre materie scolastiche per le implicazioni sull'identità dell'individuo che il suo apprendimento comporta. Più recentemente Dörnyei ha sostenuto che questo è particolarmente vero per la lingua inglese (vedi intervista a Dörnyei in Lopriore 2009:69). Sempre più gli individui stanno sviluppando 'identità biculturali' in cui l'identità *locale* legata alla lingua materna si associa ad un'identità *globale* che si forma attraverso l'inglese come lingua franca. Gli insegnanti di inglese, di conseguenza, hanno la grande responsabilità di far crescere adeguatamente questa seconda identità aiutando i bambini a sentirsi 'cittadini del mondo'. Come sottolinea Lopriore (ibid.), gli insegnanti intuiscono che questi sviluppi sono in corso, ma non possono affrontarli da soli. Le Istituzioni dovrebbero prendersi in carico e gestire questi processi, garantendo agli insegnanti una formazione che li renda capaci di

far fonte alle numerose e importanti sollecitazioni che si trovano ad affrontare. Il tema della strategicità della formazione, in relazione ad alcune criticità emerse nel corso della nostra investigazione, verrà da noi ripreso e discusso in 5.4.1.

Per quanto riguarda uno degli ambiti di nostro specifico interesse, vale a dire la motivazione ad apprendere una lingua straniera, la ricerca più recente sta evidenziando come l'insegnante di inglese stia assumendo un ruolo sempre più delicato e strategico in questo particolare momento storico nel quale l'inglese ha assunto la funzione di lingua globale.

5.1.2 La dimensione sociale e affettiva in un contesto di comunicazione autentica

La nostra ricerca dimostra che l'uso della Videoconferenza via web per la didattica delle lingue può generare esperienze emozionali positive, soprattutto un ambito socio-relazionale, e che questo può determinare nella classe di lingue della scuola primaria un più alto livello di partecipazione e attenzione, segni probabili di una maggiore motivazione ad apprendere.

Nel Capitolo 1 (cfr. 1.3.4) abbiamo visto come l'apprendimento linguistico sia determinato da fattori cognitivi e da fattori affettivi. Molti studiosi ritengono che tra queste due componenti, quella affettiva giochi un ruolo prioritario (Stern 1983:386) in quanto in grado di condizionare le abilità cognitive, potenziandole o inibendole. La motivazione viene da più parti considerata la variabile affettiva più importante, in particolare per l'apprendimento linguistico (Dörnyei 2005:65). Viene spesso paragonata a una sorta di 'motore' in grado di far marciare ad una diversa velocità le facoltà cognitive. Abbiamo anche visto che esistono diverse teorie che spiegano origine e funzionamento della motivazione ad apprendere.

Attualmente queste teorie sono di matrice prevalentemente cognitivista e tendono a privilegiare l'analisi di come le opinioni e i valori delle persone condizionano le modalità di apprendimento. Alla luce del fatto che i soggetti della nostra investigazione erano dei bambini, abbiamo ritenuto opportuno orientarci verso un filone secondario degli studi psicologici sull'apprendimento umano che considera l'impatto delle emozioni nella motivazione ad apprendere. Dato che generalmente nei bambini non sono ancora radicati valori e atteggiamenti legati all'apprendimento di una lingua straniera, la presenza forte di una componente emozionale nella classe di lingue ci è sembrata una condizione fondamentale per attivare in loro il 'motore' della motivazione. Adottando il modello di Poggi e Bergagnin (cfr. 2.3.1), che mette in relazione le emozioni presenti nella situazione di apprendimento e la motivazione ad apprendere, e sposando la tesi degli analisti citati in 1.3.2, secondo cui le tecnologie dimostrano di avere un effettivo potere motivante solo quando forniscono un obiettivo reale e contesti di apprendimento significativi, ci siamo orientati verso la sperimentazione della Videoconferenza in quanto, a nostro parere, essa rappresentava uno strumento appropriato per verificare se l'uso della lingua per scopi comunicativi reali in un contesto di forte impatto emozionale possa far evolvere la situazione di apprendimento.

Le emozioni su cui abbiamo puntato principalmente la nostra attenzione sono quelle sociali e la diffusa disponibilità di nuove applicazioni tecnologiche che permettono di aprire canali di comunicazione autentica con parlanti nativi o con altri apprendenti della lingua target ci ha portato a investigare l'impatto motivazionale che queste nuove soluzioni possono avere in una classe primaria. In particolare, quello che ci premeva verificare era se le nuove dinamiche relazionali introdotte nella classe di lingue attraverso una tecnologia come la Videoconferenza potessero rendere l'uso della lingua straniera immediatamente significativo agli occhi dei bambini, aiutando nel contempo l'insegnante a ridisegnare gli

obiettivi delle proprie lezioni per renderle più conformi ad un approccio realmente comunicativo. Nei due studi di caso da noi analizzati, le insegnanti-sperimentatrici hanno più volte riconosciuto che l'autenticità della situazione ha fortemente appassionato i loro allievi, inducendoli a compiere un maggior sforzo comunicativo. Citiamo, a titolo di esempio, una dichiarazione in proposito:

Ins. Bassano: Durante la sperimentazione [i bambini] hanno cercato di mettere in campo tutto ciò che sapevano. Inoltre hanno sentito un bisogno *reale* di apprendere nuovo lessico e nuove strutture morfosintattiche.

Il notevole coinvolgimento emozionale prodotto dalle componenti relazionali messe in gioco nelle due esperienze da noi analizzate (cfr. 3.2.1) ha avuto un evidente impatto positivo su entrambi gli ambiti comportamentali da noi scelti come possibili indicatori di una maggiore motivazione (livello di partecipazione e livello di attenzione). Anche la ricercatrice, che ha potuto assistere a numerose delle sessioni Skype, ha potuto rilevare nel comportamento esteriore dei bambini italiani segnali evidenti del loro profondo coinvolgimento. Il loro stato emozionale, frutto delle dinamiche relazionali generate da una tecnologia in grado di offrire un alto livello di *Social Presence* (cfr. 1.4.2.1), era 'tangibile': mentre dialogavano con i bambini inglesi attraverso lo schermo della LIM la loro forte partecipazione emozionale era resa evidente da segni esteriori come l'intensità e l'eccitazione dello sguardo.

Un evento particolare, accaduto durante il Progetto Bassano-Northwich, può comprovare la forte presenza delle componenti emozionali determinate da fattori di tipo relazionale. Dopo alcune sessioni Skype, un gruppetto di alunni ha deciso autonomamente di recarsi per un colloquio nell'ufficio del dirigente scolastico, nonché di scrivere una lettera all'insegnante per richiedere l'organizzazione di un breve soggiorno in Inghilterra finalizzato ad incontrare di persona i nuovi amici con i quali stavano lavorando al progetto (vedi Allegato 18). Questo evento, come

molte delle dichiarazioni dei bambini riportate in 3.2, testimoniano anche la presenza di alcuni interessanti fenomeni collaterali emersi nel corso della nostra investigazione, come un crescente senso di autonomia, di percezione della propria efficacia e di autostima nei bambini coinvolti.

Concludiamo questo paragrafo, sottolineando che, a nostro parere, il valore aggiunto della Videoconferenza via web nella classe di lingue della scuola primaria è da mettere in relazione soprattutto con la dimensione motivazionale, piuttosto che con quella strettamente linguistica. Se è vero, infatti, come sostengono Levy e Stockwell (2006:98), che la pressione temporale tipica delle comunicazioni sincrone determina generalmente una produzione linguistica meno accurata e più 'lessicalizzata', questa tecnologia ha il grande vantaggio di rendere significativo agli occhi dei bambini il lavoro che viene svolto in classe (non online) in funzione dello svolgimento dei task durante le sessioni online, contribuendo a risolvere quel problema di autenticità e significatività che ha dato origine alla nostra ricerca. Aggiungiamo, comunque, che alcuni studi sulla qualità della produzione linguistica nelle comunicazioni sincrone (Skehan e Foster citati in Levy e Stockwell 2006) evidenziano che un'adeguata pianificazione pre-task influenza positivamente la lingua prodotta durante lo svolgimento del task vero e proprio.

5.1.3 Il coinvolgimento dei bambini meno attivi e dei bambini con disabilità

Un aspetto estremamente interessante manifestatosi nella nostra ricerca è che l'esperienza di telecollaborazione ha prodotto un livello di partecipazione maggiore, in particolare, negli allievi che nelle lezioni tradizionali risultavano essere i meno attivi e i meno coinvolti, per motivi di timidezza o di scarsa motivazione intrinseca.

Questo stesso fenomeno si è verificato con le due bambine diversamente abili presenti nelle due classi. La bambina ipo-udente si è interfacciata alla tecnologia con grande disinvoltura grazie anche all'aiuto dell'insegnante e di alcune compagne. La bambina portatrice di un ritardo emotivo, pur presentando notevoli difficoltà a interfacciarsi con i bambini inglesi, grazie al progetto di telecollaborazione ha decisamente modificato il suo atteggiamento nei confronti della lingua straniera in classe, passando da un totale rifiuto a parlare a tentativi sempre più frequenti di produrre lingua. Questa positiva reazione delle bambine diversamente abili è in linea con quanto descritto da Phillips (vedi 1.4.3), la quale nel suo studio sull'impatto affettivo dell'uso della Videoconferenza con allievi di scuola primaria ha rilevato che i bambini diversamente abili coinvolti nel progetto di scambio oggetto della sua investigazione avevano dimostrato un alto livello di motivazione a partecipare agli incontri in Videoconferenza.

5.1.4 Un nuovo orientamento alla lingua straniera e al suo apprendimento

Il contesto di apprendimento reso operativo dal servizio di Videoconferenza, oltre a indurre i bambini a partecipare con maggiore disponibilità e impegno alle lezioni (cfr. 3.2.2) e a focalizzarsi maggiormente sulla lingua in uso e sulle attività proposte (cfr. 3.2.3), sembra avere avuto dei riflessi positivi anche rispetto all'atteggiamento verso la lingua straniera e il suo apprendimento. Come accennato in precedenza, prima dell'avvio vero e proprio del progetto, molti bambini avevano manifestato un orientamento strumentale all'apprendimento dell'inglese, condizionato probabilmente dall'atteggiamento dei genitori ("è utile per il mio futuro," "è utile per viaggiare all'estero," ecc.). Come evidenziato in 3.2.1, nel corso della sperimentazione la maggioranza dei

bambini italiani ha significativamente modificato e sviluppato questo atteggiamento. Ciò, a nostro parere, è dovuto al coinvolgimento emozionale offerto dal nuovo contesto (Variabile: *Emozione del processo*, vedi 2.2.1) e all'influenza emozionale dell'insegnante (*Emozione dell'insegnante*, vedi ancora 2.2.1). Come abbiamo visto, i bambini hanno potuto sperimentare in prima persona che conoscere un'altra lingua può aprire nuove possibilità di interazione e di sviluppo di relazioni sociali. L'estratto che segue, tratto dal questionario post-progetto compilato da una delle insegnanti coinvolte, cattura efficacemente questo fenomeno:

Ins. Castelfidardo: L'esperienza è stata troppo breve per ritenere che ci sia stato un effettivo sviluppo della competenza comunicativa dei miei alunni. L'atteggiamento è, di sicuro, cambiato. Ora i bambini hanno cominciato a capire che studiare l'inglese non è solo una cosa che si deve fare, ma che si *vuole* fare, in quanto permette di interagire con altre persone, anche quando queste non parlano la nostra stessa lingua.

5.1.5 La crescita della competenza interculturale

Un aspetto di grande interesse emerso nella nostra ricerca è che il progetto di telecollaborazione ha contribuito ad avviare un percorso di crescita della competenza interculturale. Riportiamo qui, a titolo di esempio, alcune affermazioni scritte dai bambini di Bassano nella composizione post-progetto nelle quali è possibile rilevare alcuni segni di questa crescita:

Elisabetta: A me è piaciuto fare gli scambi con Skype soprattutto perché [ho potuto] parlare con dei bambini che vivono in un posto molto lontano da noi e che hanno lingue e nomi che per noi non sono molto conosciuti.

Alberto: Questo progetto è stato bello perché abbiamo conosciuto dei bambini uguali a noi ma con una lingua diversa.

Desideriamo chiarire che la competenza interculturale era un obiettivo secondario delle due sperimentazioni di Bassano e Castelfidardo. In un progetto di telecollaborazione a più ampio respiro, questa componente dovrebbe, a nostro avviso, venire maggiormente enfatizzata. La Commissione Europea ha da tempo evidenziato, infatti, come l'obiettivo delle istituzioni educative non sia più la promozione di una “*native speaker fluency*” (2003a:8) nella lingua target, ma quello di sviluppare:

- livelli appropriati di abilità di lettura, scrittura e produzione orale in due lingue straniere;
- la competenza interculturale;
- l'autonomia nell'apprendimento.

Il modello a cui puntare è, quindi, la figura dell’“*intercultural speaker*” (Byram citato in Guth, Helm 2010:17), la cui caratteristica consiste nell'essere in grado di riflettere sulla propria cultura e sull'origine della propria visione del mondo e di comunicare e relazionarsi efficacemente con persone di culture, fedi e opinioni diverse dalle proprie (ibid.18).

5.2 Aree di criticità

Come già in parte anticipato, le aree di maggiore criticità si sono concentrate nel secondo focus della nostra ricerca, quello riguardante il rapporto complesso che gli insegnanti sembrano avere con le tecnologie ed, in particolare, con forme innovative di comunicazione come la Videoconferenza. Inizieremo però questa sezione con un breve accenno ad una criticità emersa nel primo focus della nostra ricerca rispetto alla

necessità di una maggiore integrazione dei progetti di telecollaborazione nella programmazione scolastica annuale.

5.2.1 Una maggiore integrazione nella programmazione scolastica annuale

Il successo complessivo delle sperimentazioni da noi osservate per il primo focus della nostra ricerca ha indotto le due insegnanti-sperimentatrici a manifestare la loro intenzione di riproporre un progetto di telecollaborazione analogo in futuro. Entrambe hanno, però, anche sostenuto di voler apportare alcune variazioni:

Ins. Bassano: [Rifarei un'esperienza di questo tipo] e programmerei gli incontri con cadenza regolare durante tutto l'anno scolastico (ad es. una volta al mese).

Ins. Castelfidardo: Rifarei di sicuro questa esperienza (i miei alunni già prima di finire questa mi chiedevano per il prossimo anno) ma, di sicuro, la distribuirei durante tutto il corso dell'anno non a cadenza settimanale ma quindicinale (o mensile) per mantenere l'interesse e la curiosità dei bambini per tutto l'anno scolastico.

Queste affermazioni sono in linea con le indicazioni da noi riportate in 5.4.1 rispetto all'opportunità di integrare l'uso di questa tecnologia nel programma curricolare annuale, evitando che i progetti di telecollaborazione risultino esperienze estemporanee sganciate dalla programmazione generale (2010:8). Due istituzioni partner ugualmente interessate (ad esempio, una classe italiana con apprendenti di inglese ed una classe inglese con apprendenti di italiano) possono definire un progetto annuale basato su scambi comunicativi in Videoconferenza con cadenze regolari in cui alternare l'uso delle due lingue. Questo permetterebbe di creare una comunità di apprendimento linguistico e, come già evidenziato, di promuovere una maggiore motivazione anche

nelle lezioni preparatorie, dato che i bambini sarebbero consapevoli che la lingua che apprendono e praticano in classe avrà una concreta applicazione durante il corso di tutto l'anno scolastico (Favaro 2011:335).

5.2.2 I fattori oggettivi che ostacolano nuove modalità di insegnamento

Come abbiamo visto nel Capitolo 4, molti sono i fattori oggettivi che rendono difficoltosa la progettazione e la realizzazione di nuove esperienze di apprendimento linguistico che facciano leva sulle tecnologie: dalla mancanza di dotazioni e di assistenza tecnica adeguate, all'inadeguatezza della formazione, alla mancanza di gratificazioni e riconoscimenti economici a fronte di un carico di lavoro supplementare. In alcuni casi, a tutto questo si può sommare anche una mancanza di visione della Dirigenza scolastica o forme di ostilità dei colleghi, come evidenziato dall'esperienza descritta per il nostro follow-up da questo insegnante:

Ins. 1: Nella nostra scuola l'accesso a Skype è bloccato, quindi non è un'esperienza che posso offrire ai miei alunni; la dirigenza non è sufficientemente competente sulle nuove tecnologie per appoggiare un cambiamento in questo senso e le colleghe responsabili dei laboratori tendono a gestire questo genere di questioni in modo esclusivo e non esattamente democratico o collegiale.

Questa, fra quelle elencate, è forse la criticità più pesante. Se, infatti, i problemi di dotazioni, assistenza tecnica e di formazione possono essere superati dall'insegnante mettendo a disposizione il proprio computer portatile e autoformandosi (vedi 5.3), un clima sfavorevole può essere pesantemente demotivante. Riportiamo a questo proposito quanto affermano Reiners *et al.* sulle responsabilità di chi amministra la scuola:

“Chi amministra deve sostenere gli sforzi del personale docente che intende adottare e adattare le nuove tecnologie per raggiungere nuovi obiettivi e livelli più alti di produttività. Chi amministra deve assecondare il lavoro di docenti e apprendenti, potenziandolo attraverso nuove modalità e quindi, a sua volta, deve imparare come meglio gestire questi ‘nuovi’ insegnanti e apprendenti diventati più forti” (2005:6, trad. nostra⁵³).

5.2.3 Le resistenze psicologiche degli insegnanti

In molti casi alle difficoltà oggettive sembrano, però, aggiungersi anche resistenze di ordine psicologico degli insegnanti, non tanto legate al confronto sul piano tecnologico con i loro allievi ‘*digital natives*’, quanto al timore di abbandonare contesti di insegnamento consolidati e ‘privi di rischi’. Per quanto concerne più specificamente la Videoconferenza web si aggiungono, poi, anche timori di tipo linguistico, come quella di non possedere una competenza comunicativa adeguata per affrontare un progetto in partnership con un insegnante straniero e quella di non poter controllare la lingua ‘viva’ che le tecnologie della comunicazione fanno fluire all’interno delle pareti della classe.

5.2.3.1 La paura di sperimentare nuove modalità di insegnamento

Più volte nel corso delle nostre investigazioni, gli insegnanti consultati hanno descritto una diffusa tendenza della loro categoria a non sperimentare nuove modalità di insegnamento per timore di affrontare situazioni in qualche modo ‘rischiose’. Questa criticità è in parte riconducibile alla difficoltà di abbandonare il modello pedagogico tradizionale che mette al centro la figura dell’insegnante (cfr. 4.1.7). A

⁵³ Testo orig.: “Administrators must support the efforts of their staff to adopt and adapt new technologies in order to achieve new levels of productivity and achievement. They need to empower teachers and learners in new ways and then learn how to manage these empowered teachers and learners”.

questo proposito, gli insegnanti andrebbero tranquillizzati rispetto all'uso della Videoconferenza, proprio perché essa permette un passaggio graduale a contesti di insegnamento dove la partecipazione attiva dello studente è via via più forte. Come sostengono Guth e Thomas (2010):

“Sebbene gli approcci pedagogici costruttivisti siano generalmente associati ad un ruolo più limitato dell'insegnante che viene visto come un facilitatore di scambi di conoscenze, per garantire il successo di un progetto di telecollaborazione nel contesto del Web 2.0 è necessario che siano assegnati a docente e studenti ruoli ben precisi” (p. 61-62, trad. nostra⁵⁴).

Questo è ancor più importante nel caso di apprendenti in giovane età, come quelli da noi presi in considerazione, dove l'insegnante deve strutturare, sostenere e monitorare costantemente il lavoro dei bambini (Müller-Hartmann 2007:178).

A nostro parere l'altra ragione per cui gli insegnanti tendono a non sperimentare modalità innovative di insegnamento è riconducibile anche al fatto che molti di loro si rifanno ad una concezione ormai superata del processo di acquisizione linguistica. Questi insegnanti sono spesso vittima di quella che viene generalmente definita la *'ladder' notion of progression* nell'acquisizione di una lingua straniera (Edelenbos *et al.* 2006:79), con ogni probabilità da loro stessi interiorizzata nel corso delle loro esperienze scolastiche. Secondo questa concezione, l'apprendimento di una lingua è un processo lineare, paragonabile all'ascesa di una scala: l'apprendente sale dei gradini, uno alla volta, sempre in salita e, quindi, l'apprendimento linguistico si realizza attraverso la stratificazione di contenuti via via trasmessi dal docente e assimilati dall'apprendente. A questo proposito, come sostengono Edelenbos *et al.* (ibid.), gli insegnanti andrebbero sensibilizzati e aggiornati rispetto alla complessità del

⁵⁴ Testo orig.: “Though constructivist approaches to pedagogy are often aligned with a lesser role for instructors as facilitators of knowledge exchange, clear roles will need to be ascribed to instructors and students if telecollaboration is to succeed in a Web 2.0 context.”

processo di acquisizione, rendendoli edotti sulle scoperte e sulle teorie prodotte negli ultimi decenni dalla ricerca sull'acquisizione di una lingua straniera:

“Gli insegnanti devono essere formati adeguatamente e supportati professionalmente in aree come la competenza della lingua insegnata, la didattica della lingua straniera, la valutazione e la competenza interculturale... È inoltre auspicabile che si diffonda una migliore comprensione di come si sviluppa realmente la progressione di una lingua aggiuntiva (o più lingue) nei bambini. La nozione legata all'idea che ‘si sale una scala linguistica’ può essere utile per certi scopi, ma la ricerca sull'acquisizione di una lingua straniera suggerisce che il processo è in realtà ben più complesso... Diventa perciò importante diffondere la consapevolezza delle complessità reali, del fatto che il processo di acquisizione linguistica è fatto di salite e di discese, di giri e di curve” (trad. nostra⁵⁵).

La mancanza di consapevolezza qui descritta, a nostro parere, porta l'insegnante a inserire la lingua straniera in classe come in un laboratorio di biologia, dove tutto è controllato e quindi ‘privo di rischi’. Il libro di testo ritma la scansione delle lezioni e il risultato è quello di esporre i bambini ad una sorta di ‘inglese in vitro’, proponendo un processo di acquisizione innaturale, nel quale la lingua ‘viva’ resta fuori dalle pareti dell'aula.

5.2.3.2 I timori di tipo linguistico

La seconda criticità evidenziata dalla nostra ricerca riguarda due timori di tipo linguistico. Come si evince dai dati analizzati in 4.2.2.3 e 4.2.2.4, gli insegnanti da noi consultati sulle cause della scarsa diffusione di progetti

⁵⁵ Testo orig.: “Teachers have to be well trained and supported professionally in such areas as the target language, language pedagogy and evaluation, intercultural awareness... It is also desirable that there should be a better understanding of how progression in the development of a child's additional language(s) actually unfolds. The notion of ‘climbing a language ladder’ may be useful for certain purposes but second-language acquisition research suggests the process is more complex than that... Then some understanding of the actual complexities – the ups and downs, the twists and turns of the process – becomes important.”

che telecollaborazione via Videoconferenza hanno indicato il timore degli insegnanti italiani, da un lato, di non possedere una competenza comunicativa adeguata per affrontare un progetto in partnership con un insegnante straniero, dall'altro, di non avere il pieno controllo della lingua con cui i bambini entreranno in contatto durante i collegamenti in Videoconferenza.

Il primo timore sembra poggiarsi su basi reali e il problema della scarsa competenza linguistica degli insegnanti della scuola primaria risulta peraltro diffuso a livello europeo, come descritto da Edelenbos *et al.* (2006):

“A differenza dei loro colleghi che insegnano nella scuola secondaria, generalmente gli insegnanti della primaria non sono specialisti in lingue straniere e nella didattica delle lingue straniere. Di conseguenza hanno dei bisogni formativi molto importanti, sia che si tratti di potenziare la loro formazione iniziale, sia che si tratti di potenziare le abilità linguistiche acquisite a scuola. Allo stato attuale, siamo molto lontani dall'aver affrontato questi bisogni” (p. 25, trad. nostra⁵⁶).

Il secondo timore si ricollega, invece, a quanto detto a proposito della concezione ormai superata del processo di acquisizione linguistica a cui si rifanno molti insegnanti da noi riportata nel paragrafo precedente e conferma quanto indicato dalla Commissione Europea (2003b) nel rapporto sull'impatto delle TIC sull'insegnamento delle lingue straniere:

“La loro [degli insegnanti] autorità viene messa in discussione in un mondo nel quale i modelli si modificano continuamente, per cui, ad esempio, è spesso difficile stabilire se un linguaggio in uso sia ‘corretto’ o ‘scorretto’. Nell'ambiente protetto del libro di testo è possibile ricorrere all'autorevolezza dell'autore e della casa editrice” (2003a:12, trad. nostra⁵⁷).

⁵⁶ Testo orig.: “In contrast to their colleagues in secondary school, primary school teachers are generally not specialized in a foreign language and its education. Therefore they have very important training needs, whether these relate to enhancing their initial teacher training or the language skills they acquired when at school. At this moment, these needs are far from being met”.

⁵⁷ Testo orig.: “Their authority is challenged in a world of constantly changing patterns, when it is often difficult to establish, for example, the difference between ‘correct’ and ‘incorrect’ language

Gli insegnanti sono consapevoli della mancanza di autenticità comunicativa delle lezioni di lingua che vengono proposte ai bambini, ma sembrano timorosi di sperimentare nuove soluzioni. L'ampia diffusione della consapevolezza dell'artificialità comunicativa della classe di lingue è dimostrata dalle numerose affermazioni espresse da molti degli insegnanti che hanno partecipato al nostro questionario online. Inseriamo qui i commenti più rappresentativi su questo tema, precisando che gli insegnanti che li hanno espressi non avevano mai sperimentato l'uso della Videoconferenza web a scuola:

- Ins. 1: I miei alunni avrebbero l'opportunità di constatare che lo studio dell'inglese è utile per comunicare.
- Ins. 2: I progetti in videoconferenza da realizzare in ambiente Skype sono, a mio avviso, molto utili perché mettono il bambino di fronte ad una persona reale che utilizza una L2 *reale*, ossia non ascoltata tramite CD o storie raccontate sugli innumerevoli siti internet. Davanti agli alunni, così vicini da poter quasi essere toccati, ci sono dei bambini in carne ed ossa, che parlano, fanno domande e si aspettano delle risposte in quel momento, non da fare a casa per compito. Certamente, un aspetto fondamentale da considerare è il gap linguistico che naturalmente esiste tra un madrelingua e uno studente della stessa lingua. Occorre, quindi, scegliere con oculatezza l'argomento da trattare durante il progetto e anche far sì che i bambini italiani possano approfittare del progetto per passare anche un pò della loro lingua.
- Ins. 3: Che bella idea! Sarebbe un modo alternativo per apprendere la lingua lontano dai libri, cosa sempre molto gradita ai bambini! Peccato non avere la connessione internet a scuola!
- Ins. 4: Per me sarebbe fondamentale, soprattutto perché metterebbe i bambini di fronte alla valenza pratica dell'imparare una lingua straniera che, altrimenti, sentono come qualcosa di astratto e questo da parte di tutti, alunni stranieri e non. Quelli stranieri sono già avviluppati dai propri percorsi di apprendimento di italiano L2, gli italiani non hanno l'esigenza di dover comunicare in altra lingua e le attività che si fanno risultano artificiali in un certo senso.

use. In the protected environment of the textbook they have recourse to the authority of the author(s) and publisher?.

Ins. 5: Potrebbe essere di supporto per motivarli ad intraprendere una comunicazione basata su una necessità reale e non virtuale, come accade durante gli scambi dialogici che vengono attivati in classe.

Ins. 6: Penso che far dialogare i miei alunni con altri bambini in lingua inglese può risultare molto utile per migliorare la loro pronuncia, l'intonazione ed aumentare la loro abilità nella comprensione e nella produzione orale, attraverso il diretto contatto con altri bambini con una diversa competenza linguistica.

L'entusiasmo che traspare da questi commenti dimostra non solo che la consapevolezza dell'artificialità dello scambio linguistico sembra essere ben presente, ma che molti insegnanti, se opportunamente guidati, sarebbero pronti a sperimentare nuove modalità. Questo sarebbe, peraltro, in linea con quanto auspicato da Edelenbos *et al.*:

“L'utilizzo di TIC appropriate con giovani apprendenti rende disponibile una vasta gamma di input, interazione e feedback. Questa conclusione potrebbe condurre ad un nuovo principio pedagogico, vale a dire che le TIC determinano una maggiore quantità di input e nuove forme di interazione e di feedback” (2006:79, trad. nostra⁵⁸).

5.3 Un profilo dell'insegnante di lingue che usa le tecnologie in contesti non favorevoli

Per poter svolgere efficacemente il complesso compito di facilitazione dell'apprendimento di una lingua straniera, l'insegnante della scuola primaria ha bisogno di sviluppare e mantenere un buon livello di competenza linguistica, una buona competenza delle metodologie glottodidattiche più appropriate per i suoi giovani apprendenti e, naturalmente, solide basi pedagogiche e di psicologia dell'apprendimento

⁵⁸ Testo orig.: “When ICT of an appropriate sort is made available to help young learners to access, then a great range of input and interaction and feedback is made feasible. This latter conclusion might indicate a new pedagogical principle, namely that ICT will lead to greater input, interaction and feedback.”

(Enever 2011:25). L'insegnante che desidera inserire nella propria prassi didattica elementi di innovazione attraverso le tecnologie si trova a dover potenziare alcune di queste competenze e a integrarne altre. Se poi il contesto professionale in cui opera non è favorevole all'introduzione di nuove modalità di insegnamento, dovrà adottare alcune strategie particolari.

In questa breve sezione cercheremo di delineare, grazie all'osservazione svolta sulle due insegnanti-sperimentatrici di Bassano e di Castelfidardo e grazie alle informazioni ottenute dagli insegnanti 'top' intervistati via e-mail, un ritratto dell'insegnante che riesce ad integrare le tecnologie della comunicazione, in particolare la Videoconferenza web, per proporre ai propri allievi percorsi di apprendimento linguistico innovativi, nonostante le oggettive difficoltà di contesto. La tipologia di insegnanti da noi osservata:

- usa le tecnologie in ambito personale e pensa a come trasferire le più adatte nel contesto della classe;
- è disposta a migliorare le proprie tecniche di insegnamento aprendosi alle opportunità offerte dalle tecnologie e sperimentandole;
- si auto-aggiorna consultando i numerosi siti disponibili sul web sull'uso delle tecnologie applicate ai contesti educativi⁵⁹;
- si auto-forma linguisticamente utilizzando le numerosissime opportunità, interattive e non, offerte dalle nuove tecnologie stesse;

⁵⁹ Ad esempio, www.teachertrainingvideos.com di Russel Stannard, docente della Università di Warwick.

- è indipendente e piena di risorse, anche in un ambiente povero di dotazioni, ed è capace di affrontare i problemi quando il supporto tecnico non è disponibile;
- si apre alla collaborazione dei propri allievi, quando questi sono più esperti, per un uso efficace degli strumenti tecnologici;
- è disposta a progettare e gestire nuovi scenari di apprendimento per i suoi allievi;
- cerca di guadagnare l'approvazione e il sostegno della direzione scolastica, dei colleghi e dei genitori sui progetti che propone;
- è esperta nella pianificazione e nell'organizzazione di progetti;
- è appassionata del proprio lavoro e disposta a investire tempo e impegno aggiuntivi nella preparazione delle lezioni;
- è entusiasta dell'opportunità che la Videoconferenza offre ai suoi allievi di praticare e consolidare quanto già appreso in classe, ma anche di apprendere nuove conoscenze e sviluppare nuove competenze attraverso l'interazione spontanea.

Rispetto a quest'ultimo punto desideriamo richiamare l'attenzione sul fatto che anche insegnanti molto attivi e propositivi possono utilizzare gli strumenti tecnologici in modo non efficace. Molti insegnanti, anche i più motivati, pur dichiarandosi favorevoli ad una pedagogia che favorisca lo sviluppo dell'autonomia del discente, fanno oggettivamente fatica ad abbandonare modelli tradizionali, interiorizzati in molti anni di studio e di lavoro, nei quali l'insegnante ha il pieno controllo. Ci riferiamo, ad esempio, ad esperienze simili a quella analizzata da Whyte e da noi

descritta in 1.4.3, nella quale alcuni insegnanti francesi tendevano a controllare le sessioni di videocomunicazione trasformandole in una sorta di performance teatrale, limitando moltissimo la produzione spontanea dei bambini.

Concludiamo questo capitolo chiarendo che, se da un lato guardiamo con estrema ammirazione alla categoria di insegnanti di cui abbiamo tentato di tracciare un profilo, per il grado di passione e di senso di responsabilità che trasmettono, dall'altro riteniamo che un paese che voglia aderire a tutti gli effetti al modello di 'Società della Conoscenza' promosso dall'Unione Europea dovrebbe mettere i temi dell'educazione al centro della propria agenda politica e creare le condizioni più favorevoli per garantire lo sviluppo professionale della figura chiave di questo modello di società: l'insegnante. Un esempio in questo senso è quello della Francia e del *1000 Visioconférences pour l'école* lanciato nel 2007 dal Ministero dell'Istruzione francese, che ha coinvolto migliaia di insegnanti generalisti della scuola primaria, portando dotazioni per la Videocomunicazione e la relativa formazione, con lo scopo di offrire ai bambini della scuola primaria accesso in tempo reale a parlanti nativi di lingua inglese (per approfondimenti, vedi Whyte 2011).

5.4 Possibili sviluppi futuri

I risultati della nostra ricerca, discussi e commentati nei primi due paragrafi di questo capitolo, hanno evidenziato i punti di forza di programmi innovativi di apprendimento linguistico come quello preso da noi in considerazione, ma anche aree di criticità legate soprattutto a carenze organizzative scolastiche e ad alcune resistenze degli insegnanti che ostacolano l'attuazione di queste esperienze. Si è pensato che potesse

essere utile inserire in quest'ultimo paragrafo alcune indicazioni concrete su come affrontare parte delle criticità segnalate e proporre un uso dell'applicazione tecnologia da noi analizzata all'interno di un rinnovato contesto di insegnamento autenticamente comunicativo.

5.4.1 La strategicità della formazione

Generalizzando, alla luce di quanto è emerso dalle nostre indagini, si può affermare che a fronte di una diffusa consapevolezza delle carenze intrinseche alla classe di lingue, gli insegnanti sembrano reagire in tre diversi modi. Il primo modo caratterizza un gruppo piuttosto esiguo di insegnanti che hanno maturato un'alta anzianità di servizio, i quali non impiegano le tecnologie in classe semplicemente perché ne possiedono pochissima familiarità. Inseriamo, a questo proposito, i commenti espressi da due insegnanti nel corso del follow-up:

- Ins. 1: Le (insegnanti) più anziane si rifiutano di imparare la LIM o l'uso di Internet sostenendo di essere vicine alla pensione.
- Ins. 2: Credo che certi colleghi anziani abbiano un rigetto per le tecnologie, è più facile usare carta e penna per loro che sforzarsi a imparare l'uso di nuove tecnologie. Manca anche una curiosità verso il mondo tecnologico, dal cellulare in avanti tutto sembra di uso solo per i ragazzi.

Al polo opposto si colloca un gruppo, anch'esso piuttosto esiguo, di insegnanti che, nonostante le difficili condizioni oggettive, si lanciano in nuove esperienze. Si tratta di quelli che O'Dowd (2010) definisce "*pioneer teachers*":

“I progetti di telecollaborazione sembrano rimanere la riserva di insegnanti pionieri altamente motivati, i quali sono

particolarmente convinti dei benefici di questo tipo di attività”
(trad. nostra⁶⁰).

A titolo di esempio, riportiamo sotto le dichiarazioni di alcuni insegnanti ‘top’ che illustrano l’atteggiamento tipico di questa categoria di docenti:

Ins. 3: L’insegnamento delle lingue non può essere solamente legato al libro di testo e al CD dato a corredo perché sarebbe limitante e oltremodo noioso. La lingua è una cosa viva, per cui deve essere il più possibile praticata.

Ins. 4: Per portare avanti progetti per i quali si prevede l’utilizzo delle tecnologie non è richiesta una formazione di livello elevatissimo, ma un interesse alle nuove forme di insegnamento e una volontà di sottoporsi a nuove prove (anche se richiedono tempo per la loro progettazione).

Ins. 5: Da settembre avrò la LIM nella classe di Inglese, ma finora mi sono organizzata portando da casa il pc portatile e registrando trasmissioni TV su USB poi proiettate su schermo.

La citazione di O’Dowd riportata sopra è, a nostro parere, particolarmente interessante per comprendere meglio che cosa permetta a questi insegnanti ‘speciali’ di superare i numerosi ostacoli che abbiamo più volte evidenziato. Questo studioso introduce il tema dei “benefici” per l’apprendente. Nel nostro caso, questa leva dovrebbe essere molto forte, in quanto gli insegnanti della scuola primaria hanno la grande opportunità, associata alla grande responsabilità, di lavorare con apprendenti le cui potenzialità neurolinguistiche sono ai massimi livelli in quanto ancora in possesso di meccanismi di acquisizione linguistica (per approfondimenti vedi Daloiso 2008) che in contesti di bilinguismo potrebbero portarli a diventare *native-like speakers*. Naturalmente l’apprendimento di una lingua straniera a scuola non è paragonabile a

⁶⁰ Testo orig.: “It appears that telecollaboration remains the reserve of highly motivated pioneer teachers who are particularly convinced of the benefits of this activity.”

quello che avviene in un contesto di bilinguismo (Enever 2011:11), ma queste potenzialità possono comunque essere valorizzate.

Tra i due ‘poli’ dell’insegnante ‘anziano’ e dell’insegnante ‘pioniere’, si colloca, a nostro parere, un foltissimo gruppo di insegnanti che, se opportunamente informato e messo in grado di verificare il valore aggiunto di alcune applicazioni tecnologiche, potrebbe essere disposto a mettersi in gioco.

Come già più volte indicato, la formazione è quindi, a nostro parere, la vera criticità da affrontare. Una formazione adeguata potrebbe far leva su alcuni atteggiamenti positivi degli insegnanti che abbiamo visto emergere nella nostra investigazione, come la convinzione che le TIC siano potenzialmente utili per l’apprendimento linguistico e la consapevolezza che i bambini le gradiscono moltissimo, e scalfirne altri di negativi, come la convinzione che il carico di lavoro sia troppo pesante e che vada a sottrarre tempo alla realizzazione del programma scolastico. Quanto da noi rilevato su questi due ultimi aspetti era già stato descritto da O’Dowd:

“Molti insegnanti hanno sottolineato la complessità organizzativa di questi scambi e la difficoltà a trovare del tempo da dedicare all’organizzazione di uno scambio dovendo contemporaneamente svolgere altri doveri e obblighi” (2010:6, trad. nostra⁶¹).

Se è innegabile che la definizione e la realizzazione del primissimo progetto di telecollaborazione comporta un grosso carico di lavoro, è possibile però dimostrare agli insegnanti che, individuando un insegnante-partner straniero interessato ad una collaborazione di lungo periodo, questo carico può essere diluito e capitalizzato. Se quindi la Videoconferenza diventa un strumento utilizzato sistematicamente e il

⁶¹ Testo orig.: “Many educators have highlighted the organisational complexity of these exchanges and the difficulties which many teachers find in trying to dedicate time to the organisation of an exchange while attending to their other duties and obligations”.

progetto di telecollaborazione si articola in poche sessioni (ad esempio, una al mese) distribuite però nell'arco dell'intero anno scolastico, si ottiene il doppio vantaggio di frammentare il carico di lavoro e, nel contempo, di rendere *significantive* agli occhi dei bambini anche le lezioni preparatorie offline, perché finalizzate al dialogo con i bambini stranieri. I progetti collaborativi basati sulla tecnologia dovrebbero, infatti, essere integrati nel programma curricolare annuale, anziché essere proposti come attività isolate (ibid.:8). Questo sarebbe conforme anche con quanto suggerito da un gruppo di esperti consultati dalla Commissione Europea in merito all'uso futuro delle TIC per l'insegnamento delle lingue straniere:

“Sebbene le TIC vengano utilizzate sempre più frequentemente per la ricerca di contenuti e per bisogni comunicativi immediati, attualmente non si presta la dovuta attenzione sul ruolo che i nuovi media possono avere per facilitare sistematicamente l'acquisizione e l'apprendimento di una lingua straniera” (2003b:5, trad. nostra⁶²).

Quando sono comparse le prime forme di videocomunicazione su *Internet Protocol* (finalmente accessibili a livello economico anche agli insegnanti, rispetto ai costosi collegamenti su linee ISDN), Hampel e Hauck (2004 citati in Levy e Stockwell 2006) affermarono che un'integrazione efficace di questo servizio si dimostrava complessa, sia a livello tecnico che a livello pedagogico e che l'impossibilità di pianificare questi aspetti la rendeva potenzialmente dannosa per l'apprendimento linguistico. Se da un lato è possibile constatare che le piattaforme che offrono servizi di videocomunicazione hanno negli anni decisamente migliorato la qualità dell'audio e del video messi a disposizione, dall'altra un'integrazione limitata ma regolare di questo servizio nella programmazione annuale che abbia come obiettivo principale quello di

⁶² Testo orig.: “Although increasing use is being made of ICT for content research and immediate communication needs in foreign languages, at present, not enough attention is being devoted to questions of how the new media can systematically aid language acquisition and learning.”

rendere più significative e motivanti le lezioni preparatorie (non online) può, a nostro parere, rendere più controllabile anche la dimensione pedagogica.

Segnaliamo qui sotto alcuni aspetti sui quali è possibile intervenire a livello formativo per sfatare alcuni luoghi comuni piuttosto diffusi sulla Videoconferenza che riportiamo attraverso le parole espresse nel nostro questionario online da alcuni insegnanti:

Ins. 6: Non penso che con i bambini sarebbe realistico, lo vedo troppo difficile, ma bisognerebbe provare. Penso che scambiarsi e-mail sia più semplice e produttivo.

Ins. 7: Ritengo [Skype] molto utile soprattutto per l'aspetto della pronuncia della lingua, ma per la carenza di fondi la mia scuola non è adeguatamente attrezzata.

Ins. 8: La padronanza della lingua nelle classi primarie è tale da limitare fortemente la significatività di tale intervento.

A questi insegnanti è possibile spiegare e dimostrare che lo scambio e-mail ha un impatto in termini emozionali decisamente inferiore, che non servono grandi attrezzature ma può bastare un videoproiettore a cui collegare il proprio pc portatile con chiavetta Internet e che i bambini possono trarre grande giovamento da un contatto autentico soprattutto, come abbiamo visto, in termini di motivazione.

L'approccio da adottare per la formazione potrebbe basarsi sulla descrizione di buone pratiche e sul racconto dell'esperienza di alcuni insegnanti 'pionieri.' Riportiamo, ad esempio, come una delle nostre insegnanti 'top' ci ha descritto nell'intervista via e-mail il passaggio dall'uso della posta elettronica a quello della Videoconferenza nel progetto di telecollaborazione che ha realizzato:

Ins. 9: L'esperienza è stata poi arricchita dalla webcam che ha permesso di dare un volto e rendere reali persone che fino a quel momento erano state solo virtuali. Direi che è stata l'esperienza fondante del progetto, perché fino a quel momento tutto ciò che facevamo aveva indubbiamente l'aspetto dell'attività scolastica: la Videoconferenza ha rotto la routine e ha portato la vita reale nella scuola.

Interventi di formazione adeguati potrebbero, infine, aiutare gli insegnanti a superare anche le preoccupazioni che abbiamo rilevato sia rispetto alla propria competenza comunicativa (cfr. 4.2.3 e 5.2.2.2) che a quella tecnologica (cfr. 4.1.2), attraverso l'indicazione e la dimostrazione di strumenti e applicativi presenti online e utilizzabili per l'auto-aggiornamento. Nel già menzionato Quadro di Riferimento *European Profile for Language Teacher Education*, tra le competenze che si auspica vengano sviluppate negli insegnanti di lingue per dotarli delle conoscenze e degli *skills* necessari, c'è anche la capacità di monitorare la propria competenza, identificando le aree che necessitano di interventi. In questo senso l'uso delle tecnologie viene inserito tra le soluzioni per il costante mantenimento e potenziamento della propria competenza linguistica:

“Nella formazione iniziale gli insegnanti sono consapevoli che il mantenimento della competenza linguistica è un processo che deve essere sostenuto nel tempo. Essi comprendono che periodi di permanenza all'estero e l'uso regolare di nuovi ambienti di apprendimento, in particolare le trasmissioni audio/video e Internet, aiutano a migliorare la competenza linguistica” (2004b:31, trad. nostra⁶³).

Per concludere, se da più parti si sente affermare che nuove forme di insegnamento supportate dalle TIC si diffonderanno capillarmente nella scuola solo in seguito ad un cambio generazionale degli insegnanti, a nostro parere saltare a piè pari l'attuale fase di transizione sarebbe un grosso errore. Attraverso interventi formativi mirati, infatti, molti

⁶³ Testo orig.: “Trainee teachers are aware that maintaining language competence is an ongoing process. They understand that periods abroad and regular use of new learning environments, especially broadcast media and the Internet, help improve language competence.”

insegnanti potrebbero da subito essere aiutati a superare esitazioni e timori, permettendo loro di affrontare insieme ai propri allievi nuove avventure di apprendimento maggiormente in linea con la realtà dei ragazzi di oggi, che al tempo stesso mantengano, però, un aggancio a contenuti e valori atemporali. Questo ponte tra innovazione e tradizione può essere gettato, a nostro parere, dagli insegnanti di oggi, i quali proprio perchè non ‘nativi digitali’ conoscono il valore di altre forme di sapere che non devono essere dimenticate.

L’urgenza di interventi formativi finalizzati a rinnovare il modo di insegnare le lingue straniere negli ambienti formali è stata evidenziata anche dalla Comunità Europea (2009) in un recente rapporto sull’impatto delle TIC sull’apprendimento linguistico:

“Sono stati finanziati numerosi progetti riguardanti l’apprendimento delle lingue supportato dalle TIC, i quali avevano l’obiettivo di dimostrare, attraverso diversi approcci, il valore aggiunto che può essere ottenuto usando le TIC e i nuovi media... Da questo crescente corpus di esperienze è emersa la consapevolezza che per ottenere i benefici attesi dall’uso delle TIC e dei nuovi media e per rendere gli interventi più efficaci e mirati è necessario che siano garantite alcune condizioni. Tra queste ci sono un supporto pedagogico e una formazione degli insegnanti più appropriati, una maggiore competenza digitale degli apprendenti, dotazioni e collegamenti efficienti e contenuti digitali appropriati” (p. 8, trad. nostra⁶⁴).

Il report sottolinea criticamente anche che, considerato il ruolo centrale che l’insegnante ricopre negli ambienti di apprendimento formale, risulta davvero sorprendente che la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti non siano considerate questioni da affrontare con urgenza e a

⁶⁴ Testo orig.: “A number of projects connected with ICT-supported language learning have been funded, which through various approaches have aimed to demonstrate the added value that can be obtained from using ICT and new media... From this increasing number of experience, an understanding is emerging of the need for certain conditions, if the expected benefits of the use of ICT and the new media are to be achieved and interventions made more targeted and effective. These include appropriate pedagogical support and teacher training, digitally competent learners, well maintained infrastructure, appropriate digital content”.

cui destinare in via prioritaria adeguati investimenti finanziari statali (ibid.:74).

5.4.2 La Videoconferenza via web in un nuovo contesto di insegnamento autenticamente comunicativo

Già a partire dall'Introduzione, abbiamo messo in evidenza come, allo stato attuale, nella classe di lingue della scuola primaria italiana tenda a sopravvivere uno stile di insegnamento focalizzato sulla promozione delle abilità di lettura e scrittura e sull'apprendimento formale delle regole grammaticali e come l'approccio comunicativo, da tempo considerato dalla moderna glottodidattica come il più efficace a promuovere non semplice 'conoscenza' ma vera 'competenza' linguistica, venga spesso dichiarato ma non praticato. La produzione e l'interazione orale non trovano, di conseguenza, uno spazio adeguato, con serie implicazioni per lo sviluppo della competenza comunicativa dei bambini. Questo ritardo degli insegnanti italiani nell'adeguarsi a un diverso metodo di insegnamento linguistico rischia di rendere più difficile il passaggio a metodi ancor più innovativi che si stanno affacciando nel mondo della ricerca. I metodi di insegnamento linguistico di tipo comunicativo sono oggi, infatti, in corso di ridefinizione alla luce dei più recenti progressi della ricerca psicolinguistica (Dörnyei 2009b:33). Cercheremo di descrivere brevemente questi sviluppi e di indicare come l'uso sistematico della Videoconferenza via web possa inserirsi, con opportuni accorgimenti legati alla giovane età dei discenti da noi presi in considerazione, in un contesto di insegnamento comunicativo basato su di un approccio elaborato recentemente da Dörnyei e denominato *the Principled Communicative Approach*.

L'approccio comunicativo all'insegnamento delle lingue straniere viene introdotto agli inizi degli anni Settanta e, anche se spesso viene visto come un superamento del metodo strutturalistico (conosciuto anche come 'audio-orale') ne conserva, in realtà, i medesimi obiettivi cercando però di raggiungerli con modalità diverse. Entrambi i metodi puntano a sviluppare una competenza comunicativa orale, ma mentre il metodo audio-orale cerca di costruire una conoscenza implicita della lingua straniera attraverso l'esecuzione di batterie di esercizi e la memorizzazione, l'approccio comunicativo propone la partecipazione dell'apprendente in situazioni comunicative che prevedono interazioni significative (ibid.:34). A differenza del metodo audio-orale, che nasce come un'applicazione della teoria dell'apprendimento comportamentista, l'approccio comunicativo non è associabile ad alcun modello psicologico di riferimento (ibid.). Questo fa sì che questo approccio risulti poco definito basandosi, come sostiene Dörnyei, sulla "diffusa supposizione che la competenza comunicativa degli apprendenti si sviluppi automaticamente attraverso il loro coinvolgimento attivo in task comunicativi significativi" (ibid., trad nostra⁶⁵). I contorni di questo approccio sono così poco definiti che al suo interno è stato possibile collocare sia il metodo naturale di Krashen, nel quale la correttezza grammaticale è secondaria, che le teorie di Littlewood (1981 citato in ibid.:35), secondo cui questo approccio prevede una sistematica attenzione sia agli aspetti funzionali (da far acquisire implicitamente), che a quelli strutturali (da far acquisire esplicitamente) della lingua straniera. La distinzione tra apprendimento implicito e apprendimento esplicito è alla base dell'elaborazione di una forma più evoluta di approccio comunicativo proposta da Dörnyei e da lui definita '*the Principled Communicative Approach*'. Secondo questo studioso, gli insegnanti di lingue che adottano l'approccio comunicativo tendono a proporre un

⁶⁵ Testo orig.: "...the widespread assumption that the learners' communicative competence develops automatically through their active participation in meaningful communicative tasks".

insegnamento implicito della lingua, rendendo il contesto dell'apprendimento linguistico quanto più possibile vicino a quello naturale di acquisizione della lingua materna. Il problema, secondo Dörnyei, è che molti studi empirici (Norris e Ortega 2000 citati in *ibid.*:36) dimostrano che mentre l'apprendimento implicito funziona perfettamente nel caso dell'apprendimento della lingua materna e nell'apprendimento plurilingue che inizia in tenerissima età, questa efficacia non si registra per la lingua straniera nel contesto dell'apprendimento formale. La conclusione a cui giunge Dörnyei è che:

“la semplice esposizione ad un input in lingua straniera associato ad una pratica comunicativa non è sufficiente, e quindi è necessario adottare procedure esplicite di apprendimento – come il *focus on form* o altri tipi di attività controllate” (*ibid.*, trad. nostra⁶⁶).

Queste considerazioni si inquadrano in un contesto più ampio di rivisitazione dell'approccio comunicativo determinato dal diffuso riconoscimento che una focalizzazione esclusiva sul *significato* a scapito della *forma*, non produce risultati positivi (Ellis 2006; Shak, Gardner 2008). La proposta di Dörnyei integra nell'approccio comunicativo spunti tratti da tre filoni di ricerca relativi alla *focus on form instruction*, alla *fluency and automatisaton* e al *formulaic language* (*ibid.*:37), cercando un punto di equilibrio tra apprendimento implicito e apprendimento esplicito. Il nuovo contesto di insegnamento comunicativo '*principled*' prevede sette principi chiave (*ibid.*:41). Nell'elencare qui questi principi sarà nostra cura metterli in relazione al nostro lavoro di ricerca, cercando di segnalare come un uso appropriato delle Videoconferenza web potrebbe inserirsi con successo in questo scenario, andando peraltro a rendere più motivante agli occhi degli apprendenti le attività che fanno

⁶⁶ Testo orig.: “mere exposure to L2 input accompanied by communicative practice is not sufficient, and, therefore, we need explicit learning procedures- such as focus on form or some kind of controlled practice.”

riferimento alla componente dell'apprendimento esplicito. Date le particolari caratteristiche dovute all'età degli apprendenti da noi presi in considerazione, proporremo anche l'adattamento di alcuni di questi principi:

1. *The personal significance principle*: si tratta del principio base dell'approccio comunicativo, secondo cui le attività proposte devono essere significative a livello personale per l'apprendente.

L'uso della Videoconferenza via web, come abbiamo visto, si presta a rendere significative le attività in lingua svolte sia durante le sessioni online che durante le lezioni preparatorie, perchè rende lo scambio linguistico autentico e lo studio della lingua finalizzato a situazioni autentiche. Inoltre la forte presenza della componente emozionale e relazionale da noi rilevata coinvolge personalmente l'alunno, andando a stimolare la dimensione affettiva dell'apprendimento.

2. *The controlled practice principle*: questo principio prevede l'inclusione di attività controllate dall'insegnante che puntino all'automatizzazione delle abilità in lingua straniera. Dörnyei aggiunge che agli apprendenti dovrebbe essere chiaramente spiegata la finalità di queste attività.

In un progetto di telecollaborazione con la Videoconferenza, questo tipo di attività sono tipiche delle lezioni preparatorie offline e per l'insegnante risulta facile spiegare ai propri apprendenti che per rendere più fluidi gli scambi comunicativi online sono necessarie alcune forme di automatizzazione.

3. *The declarative input principle*: al fine di facilitare l'automatizzazione di alcune forme, questo principio prevede di

fornire precedentemente agli apprendenti una chiara spiegazione di alcune regole, corredata da un numero sufficiente di esempi.

Questo principio è quello che maggiormente, a nostro parere, necessita di opportuni adeguamenti rispetto all'età degli bambini da noi presi in considerazione. Nel caso di apprendenti in giovane età l'insegnamento della lingua, anche nei suoi aspetti formali, risulta maggiormente consono se proposto attraverso un percorso di scoperta. Una modalità che permetta al bambino di attivare e sviluppare le proprie strategie di apprendimento (Coonan 2005:5) favorirà forme apprendimento incidentale nelle quali egli potrà lasciarsi trasportare “nell'avventura di ascoltare, indovinare, fare ipotesi e congetture, provando il piacere di riconoscere le parole e i loro significati”. Il ruolo dell'insegnante sarà quello di guidare questa scoperta, aiutando i bambini a fare dei collegamenti tra forma, funzione e significato.

In un progetto di telecollaborazione basato su scambi via Videoconferenza, anche questo tipo di attività risulterebbero comunque maggiormente significative e accettabili agli occhi dei giovani apprendenti, ai quali è possibile spiegare che questo tipo di ‘scaffolding’ si tradurrà in una maggiore sicurezza nell'affrontare i dialoghi online con i pari stranieri.

4. *The focus-on-form principle*: pur mantenendo un approccio orientato al significato, questo principio afferma che è necessario aprire delle finestre di approfondimento su aspetti formali che contribuiscono a rendere più corretto l'uso della lingua. Dörnyei aggiunge che l'insegnante dovrebbe trovare un “equilibrio ottimale” (ibid.: trad. nostra⁶⁷) tra attività orientate al significato e attività orientate alla forma.

⁶⁷ Testo orig.: “optimal balance”.

Come accennato a proposito del principio precedente, data l'età degli apprendenti da noi considerati, il tema dell'equilibrio tra apprendimento implicito e apprendimento esplicito è particolarmente delicato e l'apprendimento degli aspetti formali della lingua risulta più efficace se proposto attraverso modalità induttive. A nostro parere, la realizzazione di un progetto di telecollaborazione permette proprio di raggiungere questo tipo di equilibrio, in quanto l'insegnante può proporre delle attività focalizzate su alcune forme e strutture che durante le sessioni online si sono rivelate importanti o problematiche per gli scambi comunicativi.

5. *The formulaic language principle*: questo principio si basa su un'area di ricerca che parte dal presupposto che i parlanti più competenti di una lingua straniera sono quelli che interiorizzano una grande quantità di linguaggio prefabbricato, vale a dire *chunks* linguistici che successivamente vengono usati come mattoncini per costruire il discorso (ibid.:40). La competenza formulaica del linguaggio è associata alla produzione automatizzata e fluente della lingua straniera.

All'interno di un progetto di telecollaborazione che promuove un uso *reale* della lingua straniera, l'insegnante potrà proporre ai propri apprendenti attività che puntino all'interiorizzazione di frasi idiomatiche, frasi lessicali ed espressioni convenzionali giustificandole, come sostenuto da Dörnyei, con "la pervasività del linguaggio formulaico nella comunicazione della vita reale" (ibid.:41, trad. nostra⁶⁸).

⁶⁸ Testo orig.: "the pervasiveness of formulaic language in real-life communication."

6. *The language exposure principle*: questo principio sottolinea l'importanza fondamentale di un'ampia esposizione a grosse quantità di input linguistico finalizzato a stimolare l'apprendimento implicito.

Uno dei principali valori aggiunti di un progetto di Videoconferenza, come abbiamo visto, consiste proprio nell'ampliare le possibilità per l'apprendente di venire in contatto con la lingua *viva*.

7. *The focused interaction principle*: questo principio teorizza la necessità di offrire agli apprendenti opportunità di partecipare ad interazioni autentiche in lingua straniera.

Con il nostro lavoro di ricerca abbiamo cercato di dimostrare che la Videoconferenza web è uno strumento tecnologico che permette all'insegnante di offrire agli apprendenti proprio questa fondamentale opportunità.

I due possibili sviluppi futuri da noi delineati nelle precedenti due sezioni (cfr. 5.4.1 e 5.4.2) sono, a nostro parere, strettamente collegati tra di loro. L'offerta di piani formativi rivolti agli insegnanti che ancorino l'uso della tecnologia alla proposta di contesti di insegnamento autenticamente comunicativi che, come quello proposto da Dörnyei, puntino al tempo stesso alla scoperta di alcuni aspetti formali della lingua, potrebbe avere il duplice vantaggio di aiutare gli insegnanti ad avvicinarsi al vissuto 'tecnologico' dei loro allievi e di far finalmente praticare uno stile di insegnamento che punti autenticamente allo sviluppo della competenza comunicativa.

Conclusioni

La ricerca qui presentata ha confermato che nei contesti formali di insegnamento di una lingua straniera la presenza di emozioni positive, con particolare riferimento alle emozioni di tipo sociale, ha un impatto motivazionale positivo sugli apprendenti e ha dimostrato che la Videoconferenza via web può rappresentare per l'insegnante uno strumento utile in questo senso. Ha inoltre messo a fuoco, attraverso l'analisi delle opinioni e delle percezioni di un gruppo di insegnanti, alcune delle probabili cause che ostacolano ad oggi la diffusione di questa soluzione tecnologica nella scuola primaria italiana.

Rispetto al tema dell'impatto motivazionale positivo, i dati evidenziano che, nel corso dei due progetti di telecollaborazione da noi osservati, la motivazione dei bambini è aumentata non soltanto durante le sessioni Skype, ma anche nelle lezioni preparatorie in classe e, anche se più limitatamente, nello svolgimento dei compiti per casa.

La Videoconferenza ha permesso di aumentare il coinvolgimento emozionale dei bambini e la tipologia di emozioni prevalenti che abbiamo rilevato sono state di tipo sociale (seguite, nell'ordine, dalle emozioni di tipo individuale e, in misura minore, cognitivo).

L'apprendimento della lingua straniera finalizzato ad uno scopo ben preciso e autentico (gli scambi comunicativi via Skype con i bambini inglesi) è stato affrontato dai bambini italiani con un maggiore livello di partecipazione e di focalizzazione sulle attività proposte e sulla lingua in uso.

Abbiamo attribuito la maggiore motivazione all'apprendimento linguistico dimostrata durante i progetti di telecollaborazione al nuovo contesto di apprendimento proposto dalle insegnanti e da una sorta di

‘contagio emotivo’, dovuto alla percezione da parte dei bambini dell’impegno e della passione con cui le insegnanti hanno organizzato e portato avanti questi progetti. Tutti i bambini si sono rivelati consapevoli di questo impegno e di questa passione, manifestando forme di aperta gratitudine verso le insegnanti. Solo in pochi casi, però, la loro capacità di autoriflessione ha permesso l’espressione di emozioni chiaramente riferibili ad un effetto di ‘contagio’.

Un aspetto estremamente interessante messo in rilievo dalla ricerca è che l’esperienza di telecollaborazione ha prodotto un livello di partecipazione maggiore, in particolare, negli allievi solitamente meno attivi e meno coinvolti e nelle allieve diversamente abili presenti nelle due classi.

Desideriamo ricordare, infine, due interessanti fenomeni emersi nel corso della ricerca che non erano oggetto della nostra investigazione. Abbiamo rilevato che il progetto di telecollaborazione ha contribuito ad avviare nei bambini coinvolti un percorso di crescita della competenza interculturale e a sviluppare un crescente senso di autonomia, di percezione della propria efficacia e di autostima.

Rispetto all’altro oggetto della nostra ricerca, quello della scarsa diffusione di queste esperienze nella scuola primaria italiana, i dati hanno evidenziato che nonostante la rapidissima diffusione delle tecnologie in tutti gli ambiti della vita quotidiana, solo pochi insegnanti particolarmente motivati sono disposti a trasferire in classe soluzioni tecnologiche e a investire tempo e impegno nella realizzazione di un progetto di telecollaborazione.

Alla base di questo fenomeno abbiamo rilevato cause di tipo oggettivo, riconducibili principalmente a contesti operativi caratterizzati da dotazioni obsolete e da un’assenza di piani formativi (aggravati a volte da una mancanza di visione della Dirigenza scolastica o da forme di ostilità dei colleghi), ma anche a resistenze di tipo psicologico che si traducono in

una scarsa propensione degli insegnanti ad allontanarsi da percorsi didattici tracciati dal libro di testo.

Tra le resistenze psicologiche abbiamo individuato, da un lato, il timore di sperimentare nuove modalità di insegnamento nelle quali affrontare situazioni in qualche modo ‘rischiose’, dall’altro timori di tipo più prettamente linguistico. Nel primo caso questi timori sembrano riconducibili ad una difficoltà ad abbandonare modelli pedagogici di tipo tradizionale e ad una concezione ormai superata dei processi di acquisizione linguistica. Nel secondo caso, i timori linguistici sembrano determinati da insicurezze rispetto alla propria competenza comunicativa, considerata non adeguata ad affrontare un progetto in partnership con un insegnante straniero, e al timore di non poter controllare la lingua con cui i bambini entrano in contatto diretto attraverso la tecnologia della Videoconferenza.

Nel nostro lavoro abbiamo evidenziato come piani adeguati di formazione potrebbero affrontare molti di questi nodi. Concordiamo con O’Dowd rispetto alla necessità che:

“...si sviluppi una maggiore consapevolezza [su questi temi] all’interno della comunità scientifica e professionale che si occupa dell’insegnamento delle lingue straniere e che si riservi una maggiore attenzione alla formazione degli insegnanti sulle possibili applicazioni didattiche offerte dalle nuove tecnologie, piuttosto che su aspetti meramente tecnici” (2010:11, trad nostra⁶⁹).

La formazione è, a nostro parere, la vera criticità da risolvere perchè, se affrontata, produrrebbe a cascata effetti positivi su quasi tutti gli altri ambiti. Come abbiamo evidenziato nella discussione, una formazione adeguata potrebbe far leva su alcuni atteggiamenti positivi degli

⁶⁹ Testo orig.: “There is... a need for greater awareness raising among the foreign language teaching community and a greater focus on training teachers in the pedagogical applications of new technologies rather than on technical aspects”.

insegnanti da noi rilevati nel corso di questo studio e promuovere nuove conoscenze e competenze maggiormente in linea con i bisogni degli apprendenti e con le nuove linee di sviluppo della ricerca sulla didattica delle lingue straniere.

Riportiamo, in chiusura, alcune riflessioni sui possibili sviluppi futuri della nostra ricerca. A nostro parere, sarebbe interessante riproporre una sperimentazione analoga a quelle qui descritte che si focalizzi anche sulla dimensione dello sviluppo della competenza linguistica. Come evidenziato in 2.3.1, infatti, data la durata limitata delle sperimentazioni da noi osservate, la nostra ricerca non ha preso in considerazione l'esplorazione del rapporto tra la motivazione suscitata dall'esperienza di telecollaborazione e i risultati dell'apprendimento della lingua straniera maturati dai bambini. Tuttavia, avendo verificato che la Videoconferenza, se opportunamente inserita in un progetto di telecollaborazione, può garantire una maggiore motivazione ad apprendere, possiamo prevedere che sul medio periodo questi risultati ci saranno, anche sulla base della tesi di Anolli (2002 citato in Anolli *et al.* 2008:172) secondo cui le componenti affettive dell'apprendimento:

“... giocano un ruolo importante nell'influenzare lo stato motivazionale sotteso all'apprendimento, nel promuovere (o meno) i processi di acquisizione e ritenzione delle informazioni connessi con la memoria, nell'orientare lo svolgimento dell'esperienza, come pure nel favorire (o meno) la successiva elaborazione e integrazione delle nuove informazioni all'interno della propria enciclopedia delle conoscenze”.

Un recente studio che ha coinvolto una cinquantina di scuole primarie europee ha indicato tra le variabili che contribuiscono al successo nell'apprendimento della lingua straniera l'esposizione dei bambini attraverso il contatto con parlanti nativi della lingua target dentro e fuori

della scuola (Lopriore e Krikhaar 2011:71). Tra le possibilità di contatto citate dallo studio ci sono anche le telecollaborazioni attraverso sessioni di Videoconferenza. Sarebbe interessante programmare una ricerca longitudinale (ad esempio, della durata di due anni scolastici) nella quale la Videoconferenza venga inserita sistematicamente nella programmazione scolastica per verificare l'efficacia di questa modalità innovativa di insegnamento in termini, appunto, di successo nell'apprendimento linguistico, verificando in particolare se l'opportunità di produrre lingua spontaneamente possa far progredire i bambini oltre il linguaggio prefabbricato e le espressioni imparate a memoria a cui spesso si riduce la loro competenza linguistica (Blondin *et al.* 1998 citati in Edelenbos *et al.* 2006:148).

Un aspetto che, a nostro parere, meriterebbe un'esplorazione approfondita riguarda il rapporto tra tecnologie e sviluppo dell'autonomia dell'apprendente. Durante la nostra ricerca abbiamo infatti osservato nei bambini alcuni comportamenti indicativi di una crescita del loro senso di autonomia e auto-efficacia. L'esperienza di telecollaborazione ha fatto maturare in alcuni bambini una maggiore consapevolezza sull'uso della lingua nei contesti di apprendimento. Più volte nei colloqui con la ricercatrice durante i focus-group gli allievi hanno espresso una sensazione di maggiore 'libertà' e il desiderio di poter gestire maggiormente i dialoghi con i bambini stranieri. Sarebbe sicuramente utile strutturare una ricerca su questi fenomeni e su come, attraverso l'uso delle tecnologie, si possa promuovere una riflessione sugli obiettivi educativi da perseguire, favorendo quella 'consapevolezza dello studente' che, secondo Nunan (1997:192), rappresenta il primo livello di realizzazione dell'autonomia.

Sempre rispetto al tema dell'autonomia, sarebbe di nostro interesse analizzare forme di trasferimento delle tecnologie nella classe di lingue

che tentino di agganciarsi all'apprendimento spontaneo che i ragazzi maturano, proprio grazie alle tecnologie, fuori della scuola, creando un ponte tra sapere informale e sapere formale.

Desideriamo concludere questo nostro lavoro con tre citazioni finali. Iniziamo con quelle di due insegnanti: la prima è dell'insegnante di Castelfidardo (organizzatrice di una delle sperimentazioni oggetto del primo focus della nostra ricerca), la seconda è di una delle insegnanti 'top' da noi intervistate perché già esperte in progetti di telecollaborazione con la Videoconferenza web. Ecco come descrivono le grandi potenzialità della Videoconferenza per la didattica delle lingue:

Ins. Castelfidardo: [Il principale valore aggiunto dell'uso della Videoconferenza nella classe di lingue della scuola primaria] è la capacità di rendere 'reale' e viva una materia scolastica che, come tutte le altre, rischia di diventare arida e priva di contatto con il mondo dei bambini che la affronta.

Ins. 'top': Penso sia stata una di quelle esperienze che lasciano una traccia indelebile nei ricordi: ricordo l'agitazione, la voglia di parlare per poi bloccarsi quando arrivava il proprio turno, la curiosità. L'atmosfera era così magica che chiamai il dirigente (persona illuminata) perché venisse a vedere che cosa stava succedendo. A livello motivazionale, il potersi parlare a distanza ha potenziato enormemente l'interesse per la lingua che ha smesso di essere disciplina scolastica e si è trasformata in mezzo reale di comunicazione.

La terza citazione è di Stevick, uno dei padri della glottodidattica umanistica, il quale nel 1980 espresse così la sua convinzione che i fattori affettivi siano da considerarsi prioritari nel promuovere l'acquisizione di una lingua straniera:

“Il successo dipende meno dai materiali, dalle tecniche e dall'analisi linguistica e più da ciò che avviene dentro e tra le persone che stanno in classe” (1980:4, trad. nostra⁷⁰)

⁷⁰ Testo orig.: “...success depends less on materials, techniques and linguistic analysis, and more on what goes on inside and between the people in the classroom”.

É nostra convinzione che allargare le mura della classe attraverso la Videoconferenza ed estendere la comunicazione a bambini con i quali l'uso della lingua straniera diviene qualcosa di *vivo e reale* può permettere ai fattori affettivi di svilupparsi e diffondersi.

BIBLIOGRAFIA

- AGLIOTTI S. FABBRO F., 1999, *Cervello poliglotta e apprendimento delle lingue*“, Le Scienze”, 1.
- ANASTASIADIS H., FILIPPUOSIS G., KARVUNIS L., SIAKAS S., TOMAZINAKIS A., GIZA P., MASTORAKI H., 2010, “Interactive Videoconferencing for Collaborative Learning at a Distance in the School of 21st Century: A Case Study in Elementary Schools in Greece”, in *Computers & Education*, 54, pp. 321-339.
- ANDERSON, C. A., 2007, “A Neuroscience of Children and Media”, in *Journal of Children and Media*, 1(1), pp. 77-85.
- ANOLLI L., MORTILLARO M., ZURLONI V., CONFALONIERI L., MANTOVANI F., 2008, “Affective Computing e apprendimento: analisi di dispositivi per il riconoscimento automatico delle emozioni all’interno di piattaforme di e-learning” in E. MAGNO CALDOGNETTO, F. CAVICCHIO (a cura di), *Aspetti emotive e relazionali nell’e-learning*, Firenze University Press, Firenze.
- AVILA LOPEZ J., 2010, “Affect and Language Learning”. Relazione presentata al *Seminario della Scuola di Dottorato del Dipartimento di Scienze del Linguaggio*. Maggio 2010, Università Ca’ Foscari di Venezia.
- BALBONI P. E. (a cura di), 2004, *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Utet Libreria, Torino.
- BALBONI P. E., 2012, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet Università, Torino.
- BALBONI P. E., COONAN C.M., RICCI GAROTTI F. (a cura di), 2001, *Lingue straniere nella scuola dell’infanzia*, Guerra-Soleil, Perugia.
- BALBONI P. E., MARGIOTTA U. (a cura di), 2004, *Formare online i docenti di lingue e italiano L2*, Utet Università, Torino.
- BALBONI P. E., DALOISO M., 2011, *La lingua inglese nelle scuole primarie del Veneto. Un’indagine sulla metodologia didattica*, Guerra, Perugia.
- BALDRY A. C., 2007, *Focus group in azione*, Carrocci Faber, Roma.
- BANZATO M., 2008, “Presupposti pedagogici e scelte formative di qualità”, in P. E. BALBONI, U. MARGIOTTA (a cura di), *Formare online i docenti di lingue e Italiano L2*, Utet Università, Torino.
- BANZATO M., 2011, “Digital Literacy ed educazione per la società della conoscenza”, Relazione presentata al *Seminario della Scuola di*

- Dottorato del Dipartimento di Scienze del Linguaggio*. Giugno 2011, Università Ca' Foscari di Venezia.
- BARNES K., MARATEO R.C., FERRIS S. P., 2007, "Teaching and Learning with the Net Generation", in *Innovate*, 3 (4). Disponibile online su: http://innovateonline.info/pdf/vol3_issue4/Teaching_and_Learning_with_the_Net_Generation.pdf (ultima visita marzo 2012).
- BARSON J., FROMMER J., SCHWARTZ M., 1993, "Foreign Language Learning using E-mail in Task-oriented Perspective: Interuniversity Experiments in Communication and Collaboration", in *Journal of Science Education and Technology*, n. 4, pp. 565-584.
- BECKER H., 2000, "Pedagogical Motivations for Student Computer Use that Lead to Student Engagement" in *Educational Technology*, September-October. Disponibile online su: <http://escholarship.org/uc/item/2t36d99n> (ultima visita maggio 2012).
- BECTA, 2003, *What the Research Says about ICT and Motivation*. Disponibile online su: http://dera.ioe.ac.uk/1653/6/becta_2003_wtrs_motivation_synopticreport.pdf (ultima visita maggio 2012).
- BECTA, 2008, *Learners and Technology: 7-11*. Disponibile online su: http://partners.becta.org.uk/upload/dir/downloads/page_documents/research/learners_technology7-11.pdf (ultima visita gennaio 2011).
- BENNET S., MATON K., KERVIN L., 2008, "The 'Digital Natives' Debate: A Critical Review of the eEvidence", in *British Journal of Educational Technology*, vol. 39, n. 5, pp. 775-786.
- BENNET S., MATON K., 2010, "Beyond the 'Digital Natives' Debate: Towards a More Nuanced Understanding of Students' Technology Experience", in *Journal of Computer Assisted Learning*, n. 26, pp. 321-331.
- BENVENUTO G., LOPRIORE L., 2010, *La lingua straniera nella scuola materna e elementare*, Anicia, Roma.
- BIFERALE N. ET AL., 2007, *Quale profilo e quali competenze per l'inglese del docente di scuola primaria*, AgenziaScuola. Disponibile online su: http://www.icpascoli-felizzano.it/materiali/profilo_docente_lingue_primaria.pdf (ultima visita marzo 2012).
- BONDI M., POPPI F., 2006, "L'insegnante di lingua straniera nella scuola primaria: per un profilo e per una certificazione delle competenze", in BONDI M, GHELFI D., TONI B. (a cura di), *Teaching English. Ricerca e pratiche innovative per la scuola primaria*, TecnoDid Editrice. Disponibile online su: http://alfa.usp.scuole.bo.it/wp-content/uploads/2012/01/teaching_english.pdf (ultima visita marzo 2012).
- BROPHY J., 2003, *Motivare gli studenti ad apprendere*, LAS, Roma.
- BRUNER J., 1983, *Child's Talk: Learning to Use Language*, Oxford University Press, Oxford.

- BUCKINGHAM D., 2006, "Defining Digital Literacy. What Do Young People Need to Know about Digital Media?", in *The Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(4), pp. 263-276.
- BUCKINGHAM D., 2007, *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*, Polity Press, Malden MA (Usa).
- CAON F., 2006, *Pleasure in Language Learning and Teaching*, Guerra, Perugia.
- CAON F., SERRAGIOTTO G. (a cura di), *Tecnologie e Didattica delle lingue*, Utet Università, Torino.
- CAMILLERI M., SOLLARS V., ZOLTAN P., MARTINEZ DEL PIÑAL T., LEJA H., 2003, *Information and Communication Technology and Young Language Learners*. Disponibile online su: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.121.2917&rep=rep1&type=pdf> (ultima visita aprile 2011).
- CARR N., 2008, "Is Google Making Us Stupid? What the Internet is Doing to Our Brain", in *The Atlantic Magazine*, July/August. Disponibile online su: <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/6868/> (ultima visita dicembre 2011).
- CENTRO STUDI MINORI & MEDIA, 2007, *Indagine conoscitiva sull'uso del cellulare da parte di bambini e dei ragazzi*, Firenze. Disponibile online su: <http://www.minorimedia.it/report.pdf> (ultima visita gennaio 2011).
- CERI/OECD, 2008, *New Millennium Learners. Initial Findings on the Effects of Digital Technologies on School-age Learners*. Disponibile online su: <http://www.oecd.org/dataoecd/39/51/40554230.pdf> (ultima visita dicembre 2011).
- CHETVERIKOVA O., 2010, "Online Teaching Via Skype", in *CALL Review*, Winter, pp.8-10.
- COHEN, L., MANION, L., & MORRISON, K., 2000, *Research Methods in Education*, Routledge Falmer, Londra, New York.
- COMMISSIONE EUROPEA, 2003a, *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee of the Regions promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*. Disponibile online la versione inglese su: http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf. (ultima visita maggio 2012).
- COMMISSIONE EUROPEA, 2003b, *The Impact of New Information Technologies and Internet on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of a Foreign Language*. Disponibile online su: <http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/ict.pdf> (ultima visita aprile 2011).

- COMMISSIONE EUROPEA, 2004a, *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Disponibile online su: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf (ultima visita gennaio 2012).
- COMMISSIONE EUROPEA, 2004b, *European Profile for Language Teacher Education*. Disponibile online su: http://ec.europa.eu/languages/documents/doc477_en.pdf (ultima visita gennaio 2012).
- COMMISSIONE EUROPEA, 2006, *The ICT Impact Report*. Disponibile online su: http://ec.europa.eu/education/pdf/doc254_en.pdf (ultima visita gennaio 2012).
- COMMISSIONE EUROPEA, 2009, *Study on the Impact of Information and Communications Technology (ICT) and the New Media on Language Learning*. Disponibile online su: http://eacea.ec.europa.eu/lp/studies/study_impact_ict_new_media_language_learning_en.php (ultima visita marzo 2012).
- COONAN C. M., 2002, *La lingua straniera veicolare*, UTET Libreria, Torino.
- COONAN C. M., 2005, "The Natural Learning of a Foreign Language: CLIL as a Possible Partial Solution for Primary School", in *Scuola e Lingue Moderne*, 4-5, XLIII, pp. 4-11.
- COONAN C. M., RICCI GAROTTI F., 2004, *Lingue europee nella scuola dell'infanzia. Percorsi educativi e didattici*, Edizione Provincia Autonoma di Trento, Trento.
- DALOISO M., 2007, *Early Foreign Language Teaching*, Guerra, Perugia.
- DALOISO M., 2009, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Cafoscarina, Venezia.
- DE CASSIA VEIGA MARRIOTT R., LUPION TORRES P. (a cura di), 2009, *Handbook of Research on E-Learning Methodologies for Language Acquisition*, Information Science Reference-IGI Global, Londra.
- DELOGU C., PARISI D., NICOLUSSI R., 2008, "Tecnologie digitali e apprendimento: apprendere in modo passivo o attivo", in MAGNO CALDOGNETTO E., CAVICCHIO F. (a cura di), *Aspetti emotivi e relazionali nell'e-learning*, Firenze University Press, Firenze.
- DOOLY M., 2007, "Choosing the Appropriate Communication Tools for Online Exchange", in R. O'DOWD (a cura di), *Online Intercultural Exchange*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon, Buffalo, Toronto.
- DOOLY M., 2010, "Teacher 2.0", in GUTH S., HELM F. (a cura di), *Telecollaboration 2.0 Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*, Peter Lang, Berna.
- DÖRNYEI Z., 1994, "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom" in *Modern Language Journal*, 78, pp. 273-284.
- DÖRNYEI Z., 2001, *Teaching and Researching Motivation*, Longman, Pearson Education Limited, Harlow, Essex, UK.

- DÖRNYEI Z., 2005, *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (New Jersey).
- DÖRNYEI Z., 2009a, "The L2 Motivational Self-System", in Z. DÖRNYEI e E. USHIODA (a cura di), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Multilingual Matters, Bristol (UK), pp. 9-41.
- DÖRNYEI Z., 2009b, "The 2010s. Communicative Language Teaching in the 21st Century: the 'Principled Communicative Approach'" in *Perspectives*, Vol. XXXVI, n. 2, Fall, pp. 33-43.
- DÖRNYEI Z., CSIZER K. 1998, "Ten Commandments for Motivating Language Learners: Results of an Empirical Study" in *Language Teaching Research*, 2,3, pp. 203-229.
- DÖRNYEI Z., USHODA E. 2009, *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Multilingual Matters, Bristol.
- DOUGLAS BROWN H., 1990, "M&Ms for Language Classrooms? Another Look at Motivation", in ALATIS J.E. (a cura di), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, Georgetown University Press.
- EDELENBOS P., JOHNSTON R., KUBANEK A., 2006, *The Main Pedagogical Principles Underlying the Teaching of Languages to Very Young Learners*. Disponibile online: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf (ultima visita marzo 2012).
- EFKLIDES A., VOLET S., 2005, "Emotional Experience during Learning: Multiple, Situated and Dynamic", in *Learning and Instruction*, 15, pp.377-380.
- ELLIS R, 2003, *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- ELLIS R, 2006, "Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective", in *TESOL Quarterly*, Vol. 40, n.1, pp. 83-107.
- ENEVER J. (a cura di), 2011, *ELLiE, Early Language Learning in Europe*, British Council. Disponibile online su: <http://www.teachingenglish.org.uk/publications/early-language-learning-europe> (ultima visita maggio 2012).
- FAVARO L., 2011, "Videoconferencing as a Tool to Provide an Authentic Foreign Language Environment for Primary School Children: Are We Ready for It?", in G. RATA (a cura di), *Academic Days in Timisoara: Language Education Today*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne (UK).
- FAVARO L., 2012, "Tecnologie e ragazzi fuori della scuola: un punto di partenza per riflettere sull'introduzione delle tecnologie nei contesti formali di insegnamento", in CAON F., SERRAGIOTTO G. (a cura di), *Tecnologie e didattica delle lingue*, UTET Università, Torino.
- FAVARO L., SANDRINI I., 2012, "Materiali e applicativi web per la didattica delle lingue", in CAON F., SERRAGIOTTO G. (a cura di), *Tecnologie e didattica delle lingue*, UTET Università, Torino.

- FERRI P., 2008, *Scuola digitale. Come le tecnologie della comunicazione stanno cambiando la formazione e la scuola*, Mondadori, Milano.
- FORCHINI L., 2010, "A lezione di spagnolo con la storia dell'arte. Utilizzo concreto delle risorse in rete per l'insegnamento dello spagnolo L2" in *Scuola e lingue moderne 8-9*, pp. 50-53.
- FREDDI G., 1982, *Didattica delle lingue moderne*, Minerva Italica, Milano.
- FREDDI G. (a cura di), 1987, *Lingue straniere per la scuola elementare*, Petrini, Torino.
- FREDDI G., 1990, *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Petrini, Torino.
- GARDNER H., 1993, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Harper & Collins, New York.
- GARDNER H., 2001, *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano.
- GARDNER R. C., 1985, *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, Edward Arnold, Londra.
- GARDNER R. C., LAMBERT W. E., 1972, *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Newbury House Publisher, Rowley, MA.
- GARRETT N., 1991, "Technology in the Service of Language Learning: Trends and Issues" in *Modern Language Learning Journal*, 75, pp 74-101.
- GOODFELLOW R., JEFFERYS I., MILES T., SHIRRA T., 1996, "Face-to-face Language Learning at a Distance? A Study of a Videoconference Try-out" in *ReCALL*, , 8:2, pp-5-16.
- GOODWIN-JONES R., 2005, "Emerging technologies. Skype and Podcasting: disruptive technologies for language learning" in *Language learning & Technology*, settembre, Vol. 9, n. 3, pp-9-12.
- GUTH S., PETRUCCO C., 2009, "Social Software and Language Acquisition", in DE CASSIA VEIGA MARRIOTT R., LUPION TORRES P. (a cura di), *E-Learning Methodologies for Language Acquisition*, Information Science Reference, Londra, pp. 424-442.
- GUTH, S. HELM, F. (a cura di), 2010, *Telecollaboration 2.0*, Peter Lang, Berna.
- GUTH S., MARINI-MAIO N., 2010, "Close Encounters of a New Kind: The Use of Skype and Wiki in Telecollaboration", in S. GUTH, F. HELM (a cura di), *Telecollaboration 2.0*, Peter Lang, Berna, pp- 413-420.
- GUTH, S. THOMAS, M., 2010, "Telecollaboration with Web 2.0 Tools", in S. GUTH E F. HELM (a cura di), *Telecollaboration 2.0*, Peter Lang, Berna, pp. 39-68.
- HOOD M., 2009, "Case Study", in HEIGHAM J., CROKER R.A. (a cura di) *Qualitative Research in Applied Linguistics. A Practical Introduction*, Palgrave Macmillan, New York.

- ISTAT, 2011, *Cittadini e nuove tecnologie*. Disponibile online su: <http://www.istat.it/it/archivio/48388> (ultima visita gennaio 2012).
- ISTAT, 2011, *Infanzia e vita quotidiana*. Disponibile online su: <http://www.istat.it/it/archivio/45646> (ultima visita gennaio 2012).
- ITO M., HORST H., BITTANTI M., BOYD D., HERR-STEPHENSON B., LANGE P.G., PASCOE C.J., ROBINSON L., 2008, *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*, MacArthur Foundation. Disponibile online su: <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/report> (ultima visita gennaio 2011).
- JIMENEZ RAYA M. ET AL. (a cura di), 2001, *Effective foreign language teaching at the primary level*, Peter Lang, Frankfurt.
- JONASSEN, D., HOWLAND, J., MARRA, R.M. & CRISMOND, D., 2008, *Meaningful Learning with Technology*, Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.
- KAISER FAMILY FOUNDATION, 2010, *Generation M2: Media in the Lives of 8- to 18-year olds*. Disponibile online su: <http://www.kff.org/entmedia/mh012010pkg.cfm> (ultima visita gennaio 2011).
- KLOPFER E., OSTERWEIL S., GROFF J., HAAS J., 2009, "Using the Technology of Today, in the Classroom Today. The Instructional Power of Digital Games, Social Networking, Simulations", in *The Educational Arcade*. Disponibile online su: http://education.mit.edu/papers/GamesSimsSocNets_EdArcade.pdf (ultima visita maggio 2012).
- KNUDSEN E.I., 2004, "Sensitive Periods in the Development of the Brain and Behaviour", in *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16, pp. 1412-1425.
- KRASHEN S. D., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford.
- KRASHEN S.D., TERRELL T., 1983, *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Alemany Press, Hayward.
- LEE L., 2007, "One-to-one Desktop Videoconferencing for Developing Oral Skills: Prospects in Perspective", in R. O'DOWD (a cura di), *Online Intercultural Exchange*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon, Buffalo, Toronto, pp. 281-286.
- LEVINE M., 2004, *A modo loro*, Mondadori, Milano.
- LEVY M., 2009, "Technologies in Use for Second Language Learning" in *The Modern Language Journal*, 93, pp. 769-782.
- LEVY M., STOCKWELL G., 2006, *CALL Dimensions*, Lawrence Erlbaum Associates, New York.
- LI N., 2006, "Researching and Experiencing Motivation: a Plea for a 'Balanced Research'", in *Language Teaching Research*, 10, 4, pp. 437-456.

- LOPRIORE L., 2002, "The Teaching of EFL in the Italian Context: Issues and Implications" in *CAUCE Revista de filologia y su didactica*, n. 25, pp. 203-223. Disponibile online su: http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce25/cauce25_12.pdf (ultima visita marzo 2012).
- LOPRIORE L., 2009, "An Interview with Zoltan Dörnyei: Motivation, English and Research" in *Perspectives*, Vol. XXXVI, n. 2, Fall, pp. 65-75.
- LOPRIORE L., KRIKHAAR E., 2011, "The school", in J. ENEVER (a cura di), *ELLiE: Early Language Learning in Europe*, British Council, pp. 61-78.
- MACINTYRE P. D., 2002, "Motivation, Anxiety and Emotion in Second Language Acquisition", in P. ROBINSON (a cura di), *Individual Differences and Instructed Language Learning*, John Benjamins, Amsterdam.
- MAFRA L., CLAYPOLE A., 2011, "Skype rules!" in *CALL Review*, Spring, p. 9-10.
- MAGNO CALDOGNETTO E., CAVICCHIO F. (a cura di), 2008, *Aspetti emotive e relazionali nell'e-learning*, Firenze University Press, Firenze.
- MARAGLIANO R., 1996, *Esseri multimediali. Immagini del bambino di Fine Millennio*, La Nuova Italia, Firenze.
- MATTHEWS J., 2007, "Using Videoconferencing to Enhance the Teaching and Learning of the Target Language". Disponibile online su: <http://www.leonardolets.net/ict/common/download/JacquelineMatthews.pdf> (ultima visita: aprile 2011).
- MCANDREW P., FOUBISTER S.P., MAYES T., 1996, "Videoconferencing in a Language Learning Application", in *Interacting with Computers*, Vol. 8 n. 2, pp. 207-217.
- MCCOMBS B., 2000, "Assessing the Role of Educational Technology in the Teaching and Learning Process: A Learner-centered Perspective". Paper presentato a *The Secretary's Conference on Educational Technology*, Washington DC. Disponibile online su: <http://tepservers.ucsd.edu/courses/tep203/fa04/a/articles/mccombs.pdf> (ultima visita maggio 2012).
- MEYER D.E., KIERAS D. E., 1997, "A Computational Theory of Executive Cognitive Processes and Multiple-task Performance. Part 1: Basic Mechanisms", in *Psychological Review*, 104(1), pp. 3-65.
- MEZZADRI, M., 2001, *Internet nella didattica dell'italiano: la frontiera presente*, Guerra, Perugia.
- MICHALJVIC DJIGUNOVIC J., LOPRIORE L., 2011, "The Learner: Do Individual Differences Matter?", in ENEVER J. (a cura di), *ELLiE, Early Language Learning in Europe*, British Council, pp. 41-59.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, 2007, *Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di*

- istruzione. Disponibile online su: www.piemonte.istruzione.it/allegati/2007/indicazioni_per_il_curricolo.pdf (ultima visita luglio 2011).
- MITCHELL R., 2003, "Rethinking the concept of progression in the national curriculum for modern languages: a research perspective" in *Language Learning Journal*, winter 2003.
- MOÈ A. DE CAL C. DE BENI R., 2002, "Motivazione ad apprendere e successo scolastico. Misurazione e relazioni tra variabili in bambini di scuola elementare", in *Psicologia della Educazione e della Formazione*, 4-3, pp. 343-358.
- MÜLLER-HARTMANN A., 2007, "Teacher Role in Telecollaboration: Setting Up and Managing Exchanges", in R. O'DOWD (a cura di), *Online Intercultural Exchange*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, Buffalo, Toronto, pp. 167-192.
- NIKOLOV, M., 1999, "'Why Do You Learn English?' 'Because the Teacher Is Short.' A Study of Hungarian Children's Foreign Language Learning Motivation", in *Language Teaching Research*, 3-1, 33-56.
- NUNAN D., 1992, *Research Methods in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- NUNAN D., 1997, "Designing and Adapting Materials to encourage Learner Autonomy", in P. BENSON e P. VOLLER (a cura di), *Autonomy and Independence in Language Learning*, Longman, Harlow, pp. 192-203.
- NUNAN, D., 2004, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- O'DOWD R., 2000, "Intercultural Learning via Videoconferencing: a Pilot Exchange Project", in *ReCALL*, 12(1), pp. 49-63.
- O'DOWD R., 2005, "The Use of Videoconferencing and E-mail as Mediators of Intercultural Student Ethnography", in J. A. BELZ, S. L. THOME (a cura di), *Computer-mediated Intercultural Foreign Language Education*, Heinle and Heinle, Boston (MA), pp. 86-120.
- O'DOWD R., 2006, *Telecollaboration and the Development of the Intercultural Communicative Competence*, Lagenscheidt, München.
- O'DOWD R. (a cura di), 2007, *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Cleveland, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd.
- O'DOWD R., 2010, "Online Foreign Language Interaction: Moving from the Periphery to the Core of Foreign Language Education?", in *Language Teaching Journal*, Cambridge University Press pp. 1-13. Disponibile online su: <http://www3.unileon.es/personal/wdfmrod/LTJ.pdf> (ultima visita aprile 2011).
- PANICHI L., DEUTSCHMANN M., MOLKA-DANIELSEN J., 2010, "Virtual Worlds for Language Learning and Intercultural Exchange: Is It for Real?" in S. GUTH, F. HELM (a cura di), *Telecollaboration 2.0*.

- Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*, Peter Lang, Berna.
- PARISI D., CECCONI F., SCHEMBRI M., 2006, “Nuove tecnologie per nuovi cittadini”, in MARTINOTTI G. ET AL. (a cura di), *Conoscenze senza distanze. Scenari e esperienze per l’e-learning*, Guerini, Milano.
- PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO DELL’UNIONE EUROPEA, 2006, *Raccomandazione relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente 2006/962/CE*. Disponibile online su: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:IT:PDF> (ultima visita maggio 2011).
- PASSEY D., ROGERS C., 2004, *The Motivational Effect of ICT on Pupils*, Lancaster University. Disponibile online su: http://downloads01.smarttech.com:80/media/research/international_research/uk/lancaster_report.pdf (ultima visita maggio 2012).
- PEREZ TORRES I., VINAGRE M., 2007, “How Can Online Exchanges be used with Young Learners?”, in R. O’DOWD (a cura di), *Online intercultural exchange*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon, Buffalo, Toronto.
- PHILLIPS M., 2010, “The Perceived Value of Videoconferencing with Primary Pupils Learning to Speak a Modern Language”, in *On the Horizon*, Vol. 9 n. 6.
- POGGI I., BERGAGNIN A., 2008, “Emozioni e motivazione all’apprendimento”, in E. MAGNO CALDOGNETTO, F. CAVICCHIO (a cura di), *Aspetti emotivi e relazionali nell’e-learning*, Firenze University Press, Firenze.
- PORCELLI G., BALBONI P.E., 1992, *L’insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare*, La Scuola, Brescia.
- PORCELLI G., DOLCI R., 2006, *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, UTET Libreria, Torino.
- PRENSKY M., 2001a, “Digital Natives, Digital Immigrants”, in *On the Horizon*, vol. 9, n. 5.
- PRENSKY, 2001b, “Digital Natives, Digital Immigrants, Part 2: Do They Really Think Differently?”, in *On the Horizon*, Vol. 9 n. 6.
- PRENSKY M., 2005, “Engage Me or Enrage Me: What Today’s Learners Demand”, in *EDACAUSE Review*, vol. 40, nr. 5, pp.60-65.
- PRENSKY M., 2007(a), “How to Teach with Technology: Keeping Both Teachers and Students Comfortable in an Era of Exponential Change”, in *Emerging Technologies for Learning*, vol. 2, Becta. Disponibile online su: http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101102103654/http://research.becta.org.uk/upload-dir/downloads/page_documents/research/emerging_technologies07_chapter4.pdf. (ultima visita aprile 2012)
- PRENSKY M., 2007(b), “Who’s in Charge? Who Should Set and Control IT Policy in Our School?” in *Educational Technology*, June.

- PRENSKY M., 2008, "The Role of Technology in Teaching and the Classroom" in *Educational Technology*, Nov-Dec.
- PRITCHARD A., HUNT M., BARNES A., 2010, "Case study Investigation of a Videoconferencing Experiment in Primary Schools, Teaching Modern Foreign Languages", in *The Language Learning Journal*, Vol. 38, Issue 2, pp. 209-220.
- REINERS P., RENNER K., SCHREIBER J., 2005, "The Effect of Technology Integration on Student Motivation, Engagement and Interest", in *Technology and Motivation*, Dakota State University. Disponibile online su: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:IT:PDF> (ultima visita maggio 2011).
- RICHARDSON W., 2006, *Blogs, Wikis, Podcasts and Other Powerful Tools for Classrooms*, Corvin Press, Thousand Oaks (California).
- SACCARDO D., 2010, "La formazione dell'insegnante di lingua di scuola primaria in Italia", in *Scuola e Lingue Moderne*, 6-7, pp.18-20.
- SANTIPOLO M. (a cura di), 2011, *L'eccellenza nella formazione dei futuri insegnanti di lingua inglese nella scuola primaria*, Unipress, Padova.
- SCARCELLA R.C., OXFORD R.L., 1992, *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*, Heinle and Heinle, Boston.
- SCHUMANN J. H., 1997, *The Neurobiology of Affect in Language Learning*, Blackwell, Oxford.
- SEFTON-GREEN J., 2004, "Literature review in informal learning with technology outside school", Report 7, Futurelab series. Disponibile online su: http://www2.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Informal_Learning_Review.pdf (ultimo accesso aprile 2012).
- SELWYN N., 2007, "Web 2.0 Applications as Alternative Environments for Informal Learning: A Critical Review", OECD-KERIS Expert Meeting. Disponibile online su: <http://www.oecd.org/dataoecd/32/3/39458556.pdf> (ultima visita aprile 2012).
- SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2004, *Le lingue straniere nella scuola*, UTET Libreria, Torino.
- SHAFFER D. R., 2009, *Social and Personality Development*, Wadsworth Cengage Learning, Belmont, CA.
- SHAK J., GARDNER S., 2008, "Young Learner Perspectives on Four Focus-on-form Tasks", in *Language Teaching Research*, 12, 3, pp. 387-408.
- SHARMA P., BARRETT B., 2007, *Blended Learning: Using Technology in and beyond the Language Classroom*, Macmillan, Oxford.
- SOH B. L., SOON Y. P., 1991, "English by E-mail: Creating a Global Classroom via the Medium of Computer Technology", in *ELT Journal*, nr. 45, pp. 287-292.

- SPADA N., 2007, "Communicative Language Teaching: Current Status and Future Prospects", in J. CUMMINGS e C. Davidson (a cura di), *International Handbook of English Language Teaching*, Springer, New York, vol. 1, pp. 271-288.
- STERN H. H., 1983, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- STEVICK E. W., 1980, *Teaching Languages: a Way and Ways*, Newbury House Publisher, Rowley (MA).
- STOLL C., 2001, *Confessioni di un eretico high-tech. Perché i computer nelle scuole non servono e altre considerazioni sulle nuove tecnologie*, Garzanti, Milano.
- TAPSCOTT D., 1998, *Growing up Digital: the Rise of the Net Generation*, McGraw Hill, New York.
- THOMAS M. (a cura di), 2009, *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*, Information Science Reference-IGI Global, Londra.
- TIME MAGAZINE, 2006, "Are Kids Too Wired for Their Own Good? The Multitasking Generation", marzo. Disponibile online su: <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1174696,00.html> (ultimo accesso gennaio 2012).
- TITONE R., 1990, *La lingua straniera nella scuola elementare*, Armando Editore.
- VILKE M., 1988, "Some Psychological Aspects of Early Second-language Acquisition", in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 9, n. 1-2, pp. 115-128.
- WARSCHAUER M., 1996, "Motivational Aspects of Using Computers for Writing and Communication", in M. WARSCHAUER (a cura di), *Telecollaboration in Foreign Language Learning: Proceedings of the Hawai'i Symposium*, pp. 29-46. Disponibile online su: <http://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/handle/10125/8946/NW01.pdf?sequence=1> (ultima visita gennaio 2012).
- WARSCHAUER M., KERN R. (a cura di), 2000, *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- WARSCHAUER M., 2001, "Online Communication", in CARTER R., NUNAN D. (a cura di), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 207-212.
- WHYTE S., 2011, "Learning to Teach with Videoconferencing in Primary Foreign Language Classrooms", in *ReCALL*, 23(3), pp. 271-293.
- WILLINGHAM. D.T., 2010, "Have Technology and Multitasking Rewired How Students Learn?", in *American Educator*, Summer, pp.23-28.
- WISHART J., BLEASE D., 1999, "Theories Underlying Perceived Changes in Teaching and Learning after Installing a Computer Network in a

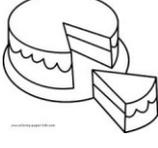
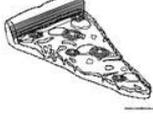
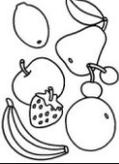
- Secondary School”, in *British Journal of Educational Technology*, 30, (1), pp.25-41.
- YAMADA M., 2009, “The Role of Social Presence in Learner-centered Communicative Language Learning Using Synchronous Computer-mediated Communication: Experimental Study”, in *Computers & Education*, 52, pp. 820-833.
- YANG S. C., CHEN Y., 2007, “Technology-enhanced Language Learning: A Case Study”, in *Science Direct*, 23, pp. 860-879.

|

|

Allegato 1

Class survey : Food

NAMES						

Allegato 2

FOCUS GROUP PRE-PROGETTO

Contesto di applicazione: ambito educativo

(Bassano - 21 e 28 marzo 2011 - Castelfidardo 14 aprile 2011)

OBIETTIVI:

1. rilevare il grado di familiarità dei bambini con le tecnologie
2. sondare aspettative sul progetto e raccogliere informazioni sulle emozioni dei bambini prima dell'avvio della sperimentazione
3. verificare se il contesto comunicativo rende ai loro occhi più naturale parlare in inglese a scuola

Questioning Route

DOMANDA	TIPOLOGIA E OBIETTIVO
Mi potete dire il vostro nome e cognome, quanti anni avete e qual è la vostra materia preferita? Parliamo a turno facendo un giro.	Domanda di apertura
Che cosa vi piace fare nel tempo libero?	Domanda di apertura
Oggi parliamo insieme di tecnologie . Qual è la prima cosa che vi viene in mente quando vi chiedo di pensare alle tecnologie?	Domanda introduttiva
Che cosa ne pensate delle tecnologie: i computer, i cellulari ecc.?	Domanda di transizione
Avete già un cellulare ? Da quanto tempo?	Raccolta dati su caratteristiche oggettive
Per che cosa lo usate? (Per telefonare, per mandare sms, per giocare, altro)	Raccolta dati sulle conoscenze/competenze
Usate il cellulare anche per navigare in Internet? Se no, perché?	Raccolta dati sulle conoscenze/competenze
Chi di voi ha un computer a casa ? Se sì, è collegato a Internet ?	Raccolta dati caratteristiche oggettive
Voi usate già un po' il computer a casa? Da soli o con i genitori? Per fare cosa? Se vi collegate a Internet, quali siti visitate abitualmente?	Raccolta dati sulle conoscenze/competenze

Sapete che cos'è una e-mail ? Se sì, l'avete usata o vista usare?	Raccolta dati sulle conoscenze
Sapete che cos'è Skype ? Se sì, lo avete usato o visto usare? Che cosa ne pensate?	Raccolta dati sulle conoscenze/competenze
Parliamo ora delle tecnologie a scuola . Che cosa ne pensate dell'idea di usare il computer in classe? Perché?	Raccolta dati su aspettative iniziali
E a proposito del nostro progetto con i bambini inglesi che partirà presto, che cosa ne pensate dell'idea di parlare attraverso il computer con loro?	Raccolta dati su aspettative iniziali e su emozioni iniziali (Domanda di Ricerca n. 1)
Pensate che saper parlare in inglese sia importante per voi? Perché?	Raccolta dati sui valori
Parlare in inglese con questi bambini sarà diverso rispetto a quando siete solo voi in classe con la maestra? Se sì, perché?	Raccolta dati sulle aspettative iniziali e su emozioni iniziali (Domanda di Ricerca n. 1)
Pensate che studiare l'inglese anche a casa per questo progetto sarà diverso da prima? Se sì, perché?	Raccolta dati sulle aspettative iniziali
Che cosa ne pensate dell'idea di poter aiutare i bambini inglesi a imparare l'italiano con questo progetto? Perché?	Raccolta dati sulle aspettative iniziali
Volete aggiungere o raccontare qualcosa di particolare sulle cose che abbiamo detto finora?	Domanda conclusiva

Allegato 3

FOCUS GROUP POST-PROGETTO

Contesto di applicazione: ambito educativo

(Bassano, 4 maggio 2011 – Castefidardo, 12 maggio 2011)

OBIETTIVI:

4. registrare a caldo le emozioni provate dai bambini (piacere, ansia, paura,)
5. rilevare l'autovalutazione dei bambini su alcuni aspetti motivazionali (grado di partecipazione, grado di coinvolgimento, ecc.).
6. verificare se il contesto comunicativo rende ai loro occhi più naturale parlare in inglese a scuola
7. rilevarvi alcuni aspetti legati alla *Social presence*.

Questioning Route

DOMANDA	TIPOLOGIA E OBIETTIVO
Vi è piaciuto fare questa esperienza oggi?	Domanda di apertura
Quali emozioni avete provato, in generale?	Raccolta dati sulle emozioni (Domanda di Ricerca n. 1)
Come è stato parlare con i bambini inglesi attraverso il computer? Che emozioni vi ha provocato?	Raccolta dati sulle emozioni (Domanda di Ricerca n. 1)
Parlare in inglese oggi è stato diverso rispetto a quando siete solo voi in classe con la maestra? Se sì, perché?	Raccolta dati sull'esperienza linguistica
Vi è sembrato più naturale parlare in inglese in questo contesto?	Raccolta dati sull'esperienza linguistica
Avete la sensazione di essere stati più attenti alla lezione in questo caso rispetto alle lezioni di inglese che fate di solito? Avete ascoltato più attentamente del solito quello che vi diceva l'insegnante? Avete fatto più attenzione alle parole che sentivate o che dicevate?	Rilevazione rispetto alla Domanda di ricerca n. 3
Avete la sensazione di esservi impegnati di più in questo caso rispetto alle lezioni di inglese che fate di solito?	Rilevazione rispetto alla Domanda di ricerca n. 2
Vi piacerebbe collegarvi di nuovo con i bambini inglesi?	Rilevazione rispetto alla Domanda di ricerca n. 1 (Emozioni sociali)

Studiare l'inglese anche a casa per questo progetto è diverso da prima? Vi impegnate di più? Vi piace di più? Se sì, perché?	Raccolta dati sulle sull'esperienza (Domanda di ricerca n. 2)
Vi è piaciuto vedere le facce dei bambini inglesi? Che cosa avete colto di loro?	Raccolta dati sulla Social Presence
Che cosa avete provato a vedere la vostra immagine nello schermo mentre parlavate? Vi imbarazzava? Perché?	Raccolta dati sull'impatto che questo tipo di comunicazione ha sull'identità
Quale immagine guardavate di più? La vostra o quella dei bambini inglesi?	Raccolta dati sull'impatto che questo tipo di comunicazione ha sull'identità
Avete notato come erano vestiti i bambini inglesi?	Raccolta dati su impatto culturale
Avete notato la loro scuola? Era simile alla vostra?	Raccolta dati su impatto culturale
Che cosa ne pensate della vostra maestra che vi ha permesso di fare un'esperienza con le tecnologie come questa?	Raccolta dati rispetto alla Domanda di ricerca n. 4
Che cosa ne pensate di questo servizio di Videoconferenza Skype che vi ha permesso di fare questa esperienza?	Raccolta dati
Sarebbe stata la stessa cosa dialogare con i bambini usando l'email?	Raccolta dati sulla Social presence
Volete aggiungere o raccontare qualcosa di particolare sulle cose che abbiamo detto finora?	Domanda conclusiva

Allegato 4

UNIVERSITA' CA' FOSCARI di Venezia
LADILS – Laboratorio di Didattica delle Lingue Straniere

Questionario a domande aperte Post-progetto a INSEGNANTE-SPERIMENTATORE

1) Le osservazioni dell'insegnante sui COMPORTAMENTI dei bambini

Durante la sperimentazione ha avuto modo di osservare nei bambini un diverso *grado di partecipazione* alle lezioni di inglese rispetto alle lezioni più tradizionali?

Durante la sperimentazione ha avuto modo di osservare nei bambini un diverso *grado di attenzione* alle lezioni di inglese rispetto alle lezioni più tradizionali?

Durante la sperimentazione ha avuto modo di osservare nei bambini un diverso *livello di impegno allo svolgimento dei task* alle lezioni di inglese rispetto alle lezioni più tradizionali?

A suo parere, l'esperienza con Skype, ha avuto effetti positivi nei bambini in termini di *motivazione* all'apprendimento della lingua straniera?

Ha avuto modi di osservare particolari *reazioni emotive* manifestate dai bambini nel corso del progetto?

Eventuali osservazioni aggiuntive sui comportamenti dei bambini:

.....
.....

2) Le rilevazioni dell'insegnante sulle DICHIARAZIONI dei bambini

Nel corso di questa esperienza, quali emozioni hanno verbalizzato i bambini?

Hanno espresso in qualche modo il fatto di reputare questa esperienza rilevante per l'apprendimento della lingua straniera?

Eventuali osservazioni aggiuntive sulle dichiarazioni dei bambini:

.....
.....

3) Le percezioni dell'insegnante sul comportamento dei bambini

Lei ha la sensazione che i bambini si siano sentiti più motivati a parlare in inglese con questa iniziativa?

Se sì, ha avuto la sensazione che questo accadesse anche nelle fasi di lavoro preparatorio offline in classe che precedevano le sessioni in videoconferenza?

Ha la sensazione che i bambini si siano impegnati di più anche a casa nel corso di questo progetto?

4) Auto-osservazione dell'insegnante su questa iniziativa

Quali motivazioni l'hanno spinta ad intraprendere questa esperienza di telecollaborazione via SKYPE?

Ritiene che l'uso del Videoconferencing l'abbia motivata maggiormente ad adottare un autentico approccio comunicativo nella classe di lingue?

Ritiene che questa esperienza sia stata rilevante per lo sviluppo della competenza comunicativa dei suoi allievi?

Ritiene che avrebbe ottenuto gli stessi risultati se avesse proposto ai bambini degli scambi comunicativi via e-mail?

Ritiene che questa esperienza sia stata rilevante per lo sviluppo della competenza interculturale dei suoi allievi?

Quale pensa che sia il principale valore aggiunto dell'uso del Videoconferencing nella classe di lingue della scuola primaria?

Rifarebbe un'esperienza di questo tipo in futuro? Se sì, che cosa cambierebbe?

30 maggio 2011

Allegato 5

QUESTIONARIO SEMISTRUTTURATO IN FORMA ELETTRONICA:

LE TECNOLOGIE NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE NELLA SCUOLA PRIMARIA

UNIVERSITA' CA' FOSCARI VENEZIA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL LINGUAGGIO
SCUOLA DI DOTTORATO

*Gentile Insegnante,
il presente questionario si colloca nell'ambito di una ricerca di Dottorato, in corso presso il nostro Dipartimento, sull'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nell'insegnamento delle lingue straniere nella scuola primaria.*

Attraverso questo strumento ci si propone indagare su:

A) l'uso delle tecnologie da parte degli insegnanti di lingua straniera in ambito personale

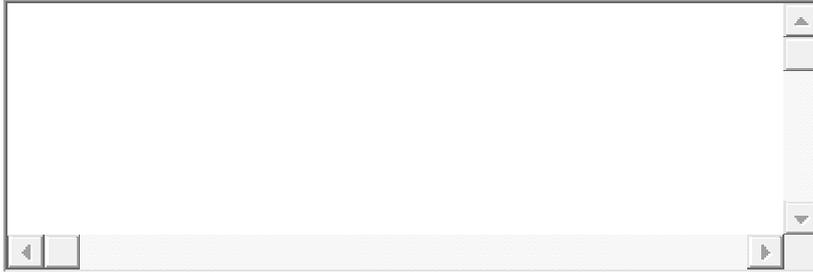
B) l'uso delle tecnologie da parte degli insegnanti di lingua straniera in ambito scolastico

C) percezione degli insegnanti del valore dell'uso delle ICT per l'insegnamento delle lingue straniere.

Il target della ricerca al quale è destinato il questionario sono gli insegnanti di Lingue Straniere della Scuola Primaria.

La ringraziamo per la sua collaborazione. Per qualsiasi chiarimento non esiti a contattarci al seguente indirizzo: luciana.favaro@unive.it.

FACOLTATIVO - Specifichi nome, cognome, indirizzo e-mail e recapito telefonico. Inserendo i dati personali si offre ai ricercatori la propria disponibilità ad essere eventualmente contattati per un'intervista telefonica o per chiarimenti via mail. Inoltre i dati ci permetteranno anche di poter ricontattare gli insegnanti che hanno compilato il questionario per renderli partecipi dei risultati e delle iniziative che seguiranno.



1. Specifichi: classe/i in cui insegna, scuola, città e provincia * ad es:

classe 3, Scuola Primaria R. Michiel, Venezia

2. Specifichi: quale lingua insegna

- Inglese
- francese
- spagnolo

3. Quanti anni di esperienza ha maturato nell'insegnamento? *

- meno di 6 mesi
- da 6 mesi a 1 anno
- da più di 1 anno a 3 anni
- da più di 3 anni a 6 anni
- da più di 6 anni a 12 anni
- da più di 12 anni a 20 anni
- più di 20 anni

4. Quali di queste tecnologie e servizi utilizza con frequenza in ambito personale?

- Telefono cellulare
- Lettore mp3
- Internet
- E-mail

- Skype o Voip
- Facebook
- Forum e gruppi di discussione
- Blog
- Mns Messenger o simili

5. Dispone di un accesso Internet Adsl o wireless a casa sua?

- Sì
- No

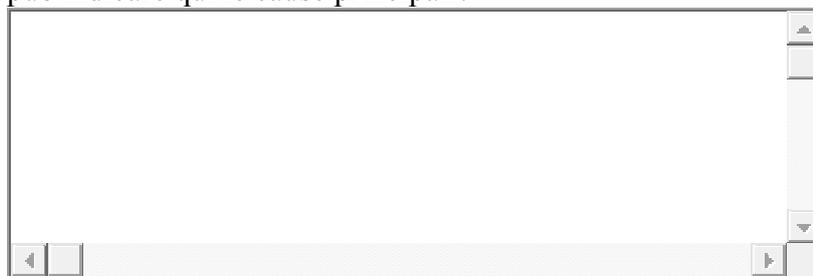
6. Con quale frequenza accede a internet da casa? *

- Tutti i giorni
- Alcune volte la settimana
- Alcune volte al mese
- Mai

7. La sua scuola è dotata di laboratorio informatico?

- Sì
- Sì, ma spesso non è funzionante
- No

8. Se il laboratorio informatico della sua scuola spesso non è funzionante, può indicare qui le cause principali? *



9. La sua scuola è dotata di Lavagna Interattiva Multimediale?

- Sì
- No

10. Se la sua scuola è dotata di Lavagna Interattiva Multimediale, può indicarci quante volte lei ha utilizzato questo strumento nell'insegnamento della lingua straniera?

1 2 3 4 5

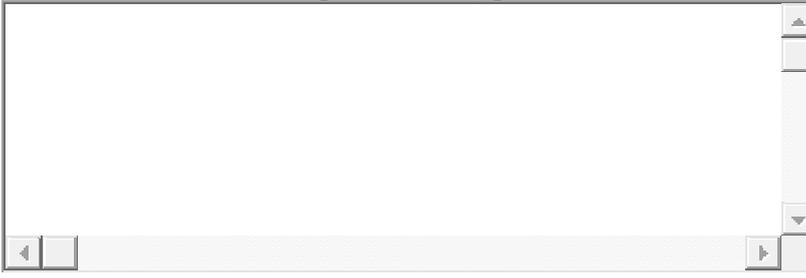
mai molto spesso

11. Quali tecnologie e applicazioni utilizza in classe per l'insegnamento della lingua straniera? *

- Pc con Powerpoint
- Lavagna Interattiva Multimediale Council
- Siti Internet (ad es. British Council LearnEnglishKids)
- Audio podcast
- Videopodcast
- Wiki
- Webquest
- Gemellaggi con scuole straniere (ad es. attraverso E-twinning)
- Corrispondenza e-mail con bambini stranieri
- Collegamenti Skype con bambini stranieri
- Altro
- Nessuna

12. Se alla precedente domanda ha risposto 'Altro', può indicarci di che cosa

si tratta?



13. Può segnalare indicativamente il livello di gradimento dei suoi alunni per l'uso delle tecnologie applicate all'insegnamento della lingua straniera?

1 2 3 4 5

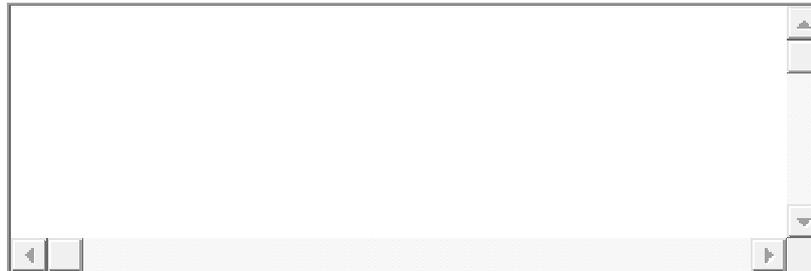
molto basso molto alto

14. Pensa che l'uso di Skype in classe per far dialogare i suoi alunni con altri bambini in lingua straniera possa risultare utile per l'apprendimento della lingua straniera?

1 2 3 4 5

poco utile molto utile

15. Può inserire qui alcune sue riflessioni circa un'eventuale uso di Skype con i suoi alunni?



Submit

Allegato 6

FOLLOW-UP

UNIVERSITA' CA' FOSCARI VENEZIA
LADILS – Laboratorio di Didattica delle Lingue Straniere
<http://venus.unive.it/ladils/>

Gentile Insegnante,
come anticipato nell'e-mail, stiamo cercando di mettere meglio a fuoco quali potrebbero essere **le cause che inibiscono l'utilizzo delle tecnologie** e, in particolare, **l'avvio di progetti che prevedono l'uso delle tecnologie della comunicazione** (ad esempio, la Videoconferenza Skype per collegamenti con bambini di scuole straniere) nelle lezioni di lingua straniera della Scuola Primaria.

La chiediamo di farci avere una Sua opinione, rispondendo alle domande di approfondimento che troverà qui sotto. E' sufficiente che Lei lasci un SI' o un NO accanto alle risposte che proponiamo (naturalmente sono graditissimi eventuali commenti aggiuntivi), salvando poi il file e inviandolo a noi via e-mail come allegato (indirizzo: luciana.favaro@unive.it).

Nel rispondere alle domande che seguono, **Le chiediamo di non fare riferimento a se' stessa, ma in generale agli insegnanti di lingue straniere della Primaria.**

Secondo Lei, quali sono le cause della scarsa diffusione in Italia dell'uso delle tecnologie nell'insegnamento delle lingue straniere al livello della Scuola Primaria?

- *La mancanza di un ambiente favorevole. Dirigenti scolastici, colleghi, genitori ecc. non sostengono iniziative di questo tipo che si allontanano dal modo consueto di insegnare. Potrebbe essere questa una causa? SI / NO*

Eventuale commento:

- *La percezione dell'insegnante di non possedere una competenza digitale e tecnologica adeguata. Potrebbe essere questa una causa? SI / NO*

Eventuale commento:

- *Un rifiuto delle tecnologie in generale da parte dell'insegnante. Potrebbe essere questa una causa? SI / NO*

Eventuale commento:

- *Il timore che gli alunni possano essere più esperti nelle tecnologie rispetto a loro. Potrebbe essere questa una causa? SI / NO*

Eventuale commento:

- *La mancanza di dotazioni tecnologiche adeguate e di assistenza tecnica a scuola. Potrebbe essere questa una causa? SI / NO*

Eventuale commento:

- *La mancanza di una **formazione specifica** nell'uso delle tecnologie per la didattica delle lingue. Potrebbe essere questa una causa? SI / NO*

Eventuale commento:

- *Il timore che l'introduzione delle tecnologie possa **modificare il modello pedagogico** tradizionale, mettendo a repentaglio la centralità dell'insegnante. Potrebbe essere questa una causa? SI / NO*

Eventuale commento:

*Più in particolare, quali sono a Suo parere **le cause della scarsa diffusione in Italia di progetti nei quali gli insegnanti fanno dialogare i bambini in lingua straniera via Skype con bambini stranieri?***

- *Il timore che l'organizzazione del progetto possa **rubare del tempo allo svolgimento del programma scolastico tradizionale**. Potrebbe essere questa una causa? SI / NO*

Eventuale commento:

- *Il **carico di lavoro supplementare** per l'insegnante che queste iniziative comportano. Potrebbe essere questa una causa? SI / NO*

Eventuale commento:

- *Il **timore da parte dell'insegnante di lingue di non possedere una competenza linguistica orale adeguata** per gestire i colloqui online in tempo reale con l'insegnante-partner straniero. Potrebbe essere questa una causa? SI / NO*

Eventuale commento:

- *Il **timore di non avere pieno controllo della lingua straniera con cui i bambini entreranno in contatto attraverso la Videocomunicazione**, controllo che invece, lavorando solo con il libro di testo, è possibile esercitare. Potrebbe essere questa una causa? SI / NO*

Eventuale commento:

La ringraziamo moltissimo per la sua collaborazione.

Venezia, 12 maggio 2011

Luciana Favaro
UNIVERSITA' CA' FOSCARI di Venezia
Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati
luciana.favaro@unive.it

Allegato 7

Intervista via e-mail a Insegnanti ‘top’

Oggetto: UNIVERSITÀ CA' FOSCARI – Tecnologie e insegnamento delle lingue straniere nella scuola primaria

Gentile Insegnante,

qualche mese fa Lei ha gentilmente completato un Questionario online da noi realizzato nell'ambito di una ricerca sull'uso delle tecnologie nelle lezioni di lingua straniera della Scuola Primaria.

Da una prima analisi dei dati raccolti, l'uso delle tecnologie risulta poco frequente e limitato soprattutto ad un uso offline.

Stiamo cercando di mettere meglio a fuoco quali potrebbero essere le cause che inibiscono l'utilizzo delle tecnologie e, in particolare, l'uso delle tecnologie della comunicazione (ad esempio, la Videoconferenza Skype per collegamenti con bambini di scuole straniere).

Il Suo punto di vista è per noi particolarmente interessante dato che Lei ha potuto sperimentare in prima persona un progetto che prevedeva l'uso di Skype. Per questo motivo, ci farebbe estremamente piacere se Lei potesse raccontarci alcune cose sulla Sua esperienza, con particolare riferimento a questi punti:

- breve descrizione del Progetto;
- alcune osservazioni sulle reazioni dei Suoi alunni, in particolare sull'impatto emotivo e motivazionale che ha potuto verificare
- alcune osservazioni sulla sua personale esperienza di insegnante in un progetto che ha previsto l'uso di questa tecnologia.

Le chiediamo infine, se possibile, di dedicarci ancora pochi istanti per farci avere una Sua opinione rispondendo ad alcune domande di approfondimento che troverà nel file qui allegato.

E' sufficiente che Lei risponda lasciando un SI' oppure un NO accanto alle domande che troverà nel file (naturalmente saranno graditissimi eventuali commenti aggiuntivi), salvando poi il file e inviandolo a noi via e-mail come allegato (indirizzo: luciana.favaro@unive.it).

La ringraziamo moltissimo per la Sua collaborazione.

Luciana Favaro
UNIVERSITA' CA' FOSCARI di Venezia
Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati

Allegato 8

Profilo tecnologico bambini

	tempo libero	cellulare	pc internet	email	skype?		PERCENTUALE
GAIA	0	1	1	1	0		
VIRGINIA	0	1	1	1	1		
GRETA	0	0	1	1	1	tempo libero	13 36%
LUCA	1	1	1	1	1	totale	36
PAOLA	1	0	1	0	0	cellulare	21 58%
ENRICO	0	0	0	0	1	totale	36
RADA	1	0	1	1	1		
TOMMASO	0	1	1	1	1	pc internet	34 94%
ANNA	0	0	1	1	0	totale	36
ELISABETTA	0	0	1	1	1		
EDOARDO	1	0	1	1	0	email	33 92%
FILIPPO	1	1	1	1	1	totale	36
ROBERTA	0	0	1	1	1		
ALBERTO	0	0	1	1	1	skype	24 67%
ROAN	0	1	1	1	1	totale	36
ANGELICA	0	1	1	1	0		
FEDERICA	0	1	1	1	1	MASCHI	18
ALESSIO	0	0	1	1	0	FEMMINE	18
LETIZIA	0	1	1	1	1		
ALESSIA	0	1	1	0	0		
CLAUDIO AM.	1	1	1	1	0	personal email address	6
IVAN	1	1	1	1	1		
SOFIA	0	0	1	1	0		
CAMILLA	0	0	1	1	1		
AZMAN	0	1	1	1	1		
ELDYAN	0	1	1	1	1		
MARTINA	0	1	1	1	0		
FRANCESCA	0	0	1	1	0		
CLAUDIO AU.	1	1	1	1	1		
MATTEO	1	0	1	1	1		
MANUEL	0	1	1	1	1		
GABRIEL	1	1	0	1	0		
STEFANO	1	0	1	1	1		
LUISA	1	1	1	1	1		
GIULIOCIRO	1	1	1	1	1		
MELANIA	0	1	1	1	1		
TOTALI	13	21	34	33	24		

Allegato 9

Rif. capitolo 3

DATI RELATIVI ALLA 1a DOMANDA DI RICERCA:

I bambini sono coinvolti emozionalmente nella nuova esperienza di apprendimento linguistico che prevede l'uso della Videoconferenza via web?

Punto di Vista: Bambini

1) Focus group Pre-progetto:

“A proposito del nostro progetto con i bambini inglesi che partirà presto, che cosa ne pensate dell'idea di parlare attraverso il computer con loro?”

Bassano:

- Gaia: *“ci divertiremo e ci emozioneremo”*.
- Virginia: *“tanta conoscenza, impareremo tante cose nello scambio”*.
- Greta: *“bella idea, sarà emozionante vedere com'è di là, come sono questi altri bambini se sono uguali a noi”*.
- Luca: *“divertimento”*.
- Enrico: *“bella esperienza che la maestra ci ha proposto, per confrontare la lingua e per vedere abitudini culturali diverse”*.
- Rada: *“bellissimo, sono contenta perchè mi piace conoscere altre persone, sono stata a Londra e mi piace vedere se usano cose diverse”*.
- Tommaso: *“scopriamo cose nuove, se dobbiamo andare in Inghilterra sappiamo già alcune cose”*.
- Anna: *“è una bella cosa, perchè ci si può conoscere con questi ragazzi che fanno una scuola diversa”*. S+
- Elisabetta: *“bel progetto perchè ti puoi confrontare con altri bambini, puoi farti dei nuovi amici, puoi sapere com'è la vita là, quali sono le cose belle di questo posto, impari cose nuove in modi nuovi”*.
- Edoardo: *“puoi farti dei nuovi amici e quando andrai in quel paese saprai le loro abitudini”*. S+
- Filippo: *“se ci facciamo dei nuovi amici li possiamo andare a incontrare in Inghilterra”*. S+
- Roberta: *“giusto perchè possiamo scoprire e parlare con altri bambini non della nostra lingua e possiamo contattarci e conoscerci”*.
- Alberto: *“bello e divertente perchè conosciamo persone nuove”*.
- Roan: *“bello, non vedo l'ora, sarà un po' difficile perchè non so tanto inglese”*.
- Angelica: *“sono felice”*.

Castelfidardo:

- Federica: *“Sento entusiasmo e emozione per conoscere e vedere i bambini inglesi”*. I+ / S+
- Alessio: *“emozionante perchè è un'esperienza nuova, ma pure un po' di pressione visto che loro sanno parlare bene l'inglese e se sbagliamo qualcosa”*.

- Letizia: entusiasmo e emozione per conoscere e vedere i bambini inglesi *“bello che non conoscono l’italiano, c’è meno confusione tra le lingue”*.
- Alessia: entusiasmo e emozione per conoscere e vedere i bambini inglesi
- Claudio An.: entusiasmo e emozione per conoscere e vedere i bambini inglesi.
- Ivan: *“finora a scuola abbiamo imparato le parole più facili in inglese, invece ora quando ci collegheremo impareremo ancora più parole in inglese”* *“sono timido e mi emoziono”*.
- Sofia: *“impariamo nuove parole ma anche l’emozione di parlare con dei bambini che conoscono tutte le parole inglesi. un po’ di paura ma è più la voglia”*.
- Camilla: *“se loro dicono una parola che noi non abbiamo detto non sappiamo cosa dire, un po’ di paura...”* ma ha voglia *“mio fratello che è più grande è geloso perché dice che quando era bambino non c’erano questi progetti”*.
- Aiman: *“a parlare con degli inglesi che parlano velocemente non so che cosa capirò”*.
- Eldyan: *“mi piace”*.
- Martina: *“è una bellissima idea, perché noi non conosciamo i bambini che dobbiamo vedere e li possiamo conoscere”*.
- Francesca: *“bello, sento emozione”*.
- Claudio Au.: *“bello, sento emozione e posso imparare nuove parole in inglese”*.
- Matteo: *“bello, ma mi viene da andare al bagno perché sarà emozionante”*.
- Manuel: *“bello per incontrare altre persone e fare amicizia”*.
- Gabriel: *“molto emozionato”*.
- Stefano: *“emozionato però un po’ come se... un po’ di paura perché non li ho mai visti,”* ma con curiosità
- Luisa: ***“la Videoconferenza è una bella cosa perché parlando con i bambini inglesi un po’ ti sviluppa... te le tieni in testa così alcune parole”*** S+ *“è una cosa bellissima, perché puoi conoscere nuovi amici, le culture insomma, come funziona la scuola e come funziona qua perché ogni paese è diverso”* *“secondo me la nostra maestra è stata molto brava ad avere questa idea, perché siamo le uniche persone che lo fanno”* *“ci insegna un metodo diverso di fare inglese, per farci imparare più veloce e tecnologico”*
- GiulioCiro: ***“Sono emozionato... con Skype è la cosa migliore perché conosciamo nuovi bambini e parliamo l’inglese”*** S+ *“bellissima, però un po’ emozionato”* I+
- Melania: *“è una cosa nuova”* saremo tra i primi; *“bello per scoprire cose nuove, non è la solita cosa come facciamo, è un po’ più bella emozionante...”* *“speriamo che anche in quinta ci sarà la nostra maestra, perché è unica”*.

“Parlare in inglese con questi bambini sarà diverso rispetto a quando siete solo voi in classe con la maestra? Se sì, perché?”

Bassano:

- Gaia: *“se devi andare in altri paesi sarà utile e ci aiuteremo a vicenda”*.
- Virginia: *“è un’opportunità che si può sfruttare perché magari i ragazzi inglesi ci insegnano altre cose rispetto a quelle che impariamo con la maestra”*.
- Greta: *“secondo me questi progetti dovremmo farli più spesso”*.
- Luca: *“è più utile perché possiamo capire molte più cose rispetto a quello che ci dice la maestra”*.

- Enrico: *“sarà bello, puoi impararlo molto meglio, se non sai la pronuncia la maestra può darti una mano...”*.
- Rada: *“sono contentissima, ma ho un po’ di paura, se sbaglio qualcosa e loro capiscono sbagliato, che cosa pensano di me? ...diventi rosso perchè queste sono persone nuove per te” “noi spesso ci inceppiamo, non conosciamo bene l’accento”*.
- Tommaso: *“è bello, anche noi impareremo meglio l’inglese”*.
- Anna: *“è diverso perchè parli con bambini che non conosci, che vedi per la prima volta attraverso un computer, e loro lo sanno meglio di noi...”*.
- Elisabetta: *“parlano meglio l’inglese e noi l’italiano ma cambia qualcosa perchè in classe noi ci conosciamo meglio, se sbagliamo non abbiamo paura me se ci correggono è un po’ diverso”*.
- Edoardo: *“più bello parlare con dei bambini che sanno l’inglese piuttosto che tra di noi che non lo sappiamo”*.
- Filippo: *“bello ma difficile, perchè loro sanno di più”*.
- Roberta: *“sarà più emozionante, ho un po’ di paura in più rispetto al solito”*.
- Alberto: *“faccio inglese da quando avevo tre anni, so parlare bene e parlare con dei veri inglesi sarà emozionante, non so se sarò all’altezza”*.
- Roan: *“sarà più impegnativo”*.
- Angelica: *“sarà più impegnativo”*.

Castelfidardo:

- Federica: *“avrò più voglia di parlare, perché se pari con un bambino italiano se sbagli una parola lui ti corregge in italiano, invece loro te la correggono in inglese”*.
- Alessio: *“sarà più utile”*.
- Letizia: *“mi mette un po’ di emozione, non proprio tutte le parole non le sappiamo dire... e nella nostra testa pensiamo di dire una cosa, dopo però non la sappiamo proprio dire in inglese, mentre in classe la maestra ci può aiutare”*.
- Alessia: ...
- Claudio An.: *“sarà molto emozionante parlare con questi bambini”*.
- Ivan: *“molto differente per l’emozione, mi sentirò più piccolo davanti a dei bambini che sanno bene l’inglese”*.
- Sofia: *“in classe la maestra corregge, qua siamo in tanti a parlare ma sarò diverso”*.
- Camilla: *“diverso perché devo dire tutto bene”*.
- Aiman: *“diventerò rosso”*.
- Eldyan: *“dovrai impegnarti di più, ma ho voglia”*.
- Martina: *non sente differenza*.
- Francesca: *“credo di sì, ma non lo so”*.
- Claudio Au.: *“sarà più bello che in classe, perché più emozionante”*.
- Matteo: *“diverso, non saremo noi italiani che parlano con altri italiani in inglese, sarà emozionante”*.
- Manuel: *“sarà un’opportunità per imparare parole nuove”*.
- Gabriel: *“diverso”*.
- Stefano: *“sarà molto diverso da come facciamo noi inglese in aula, perché di solito la maestra a volte ci parla in italiano, ci spiega... questo può aiutare perché se noi sbagliamo poi l’errore ci aiuta a capire che quella parola non va detta in quel modo, e così lo ricorderò di più”*.
- Luisa: *“è una lezione molto diversa perché noi siamo più o meno allo stesso livello, per loro invece è la loro lingua specifica, sarà un livello più alto per questo impareremo più cose”*.

- GiulioCiro: *“se io sbaglio, sarò come se prenderei una botta in testa”*.
- Melania: *“senza il libro sarà molto più difficile, ora ne sanno di più” “provare a capire quello che dicono”*.

2) Focus group Post-progetto:

“Quali emozioni avete provato in generale?”

Bassano:

- Alberto: *“ entusiasmo... e prima suspense”*.
- Edoardo: *“ eccitato e impaziente di vedere come sarebbe stata questa avventura”*.
- Rada: *“Ero emozionatissima, sentivo entusiasmo, e quando ho avuto il microfono in mano avevo anche un po’ di paura che uscisse la parola sbagliata, di quello che gli altri avrebbero pensato.. però hai paura e coraggio insieme, ora non mi vergogno più”*.
- Greta: *“ho provato felicità, gioia... ero contentissima, anch’io all’inizio mi vergognavo un po’, poi però mi è passata”*.
- Virginia: *“emozionante parlare con loro perchè non sapevi cosa dirgli...”*.
- Paola: *“arrabiata perchè Filippo. Ma felice quando bambini parla...”*.
- Anna: *“sono stata molto felice ma avevo un po’ di paura di sbagliare”*
- Elisabetta: *“all’inizio avevo paura di sbagliare ed ero anche un po’ emozionata perchè conoscere questi bambini...”*.
- Angelica: *“ero emozionata e felice”*.

Castelfidardo:

- Matteo: *“mi sono divertito”*
- Ivan: *“divertimento e emozione”*
- Melania: *“ero preoccupata che chiedevano anche loro una domanda a te”*
- Letizia: *“è stato bellissimo, la cosa più bella è stata parlare con questi bambini inglesi in inglese e a volte anche trovarsi in difficoltà perchè non riuscivi a capire quello che dicevano loro. mi sono sentita un po’ importante, anche perchè ero capogruppo.. mi sono sentita un più grande. ”*
- Luisa: *“per me è stata un’esperienza bellissima anche se all’inizio avevo un po’ di paura, tutti eravamo agitati però poi aiutandoci a vicenda siamo riusciti a superare queste paure e le abbiamo trasformate in una grande gioia”*

“Com’è stato parlare con i bambini inglesi attraverso il computer? Che emozioni avete provato?”

Bassano:

- Alberto: *“mi è piaciuto, interessante.” “Eravamo più liberi perchè loro erano proprio inglesi”*.
- Edoardo: *“mi è piaciuto perchè si conoscono nuove persone e si anno nuove amicizie. Era bello perchè ti potevi mettere alla prova”*.
- Rada: *“mi è piaciuto tanto, non come in classe con la maestra, possiamo esprimerci di più con questi bambini e infatti loro quando parlavano in italiano con noi abbiamo visto la differenza... Anche Paola si è divertita tanto perchè quando siamo usciti mi ha detto bambini... ciao... bello... wow... A me sembrava di parlare come se parlassi in italiano con loro, mi veniva in mente”*

tutto quello che ho studiato, mi veniva spontaneo chiedere loro cose del tipo 'qual'è il tuo cantante preferito', mi è venuto normalmente perchè quando tu guardi e senti una persona hai così voglia di conoscerla che potresti parlare anche in tutte le lingue!''.

- Greta: *“bellissimo, mi piaceva sapere che loro studiavano italiano. E' bello perchè conosci loro... anche se sarebbe meglio vederli di persona è stato bello anche con il computer. **E' stato anche un po' difficile, e a volte abbiamo dovuto chiedere delle cose alla maestra, come anche loro per quello che dicevamo noi, però è stato più libero... ti venivano delle parole**”.*
- Virginia: *“**mi è piaciuto**, perchè abbiamo parlato con i bambini **soprattutto quando abbia fatto le domande oltre quelle base, domande diverse per conoscerli meglio. Mi sentivo emozionata e libera di dire quello che volevo. Per me è stato un po' diverso perchè ho parlato più in inglese, perchè non era come qui che la maestra ti fa una domanda... eri tu che facevi delle domande a scelta... eri tu che decidevi, che controllavi la situazione**”.*
- Paola: *“bello.. è tutto bellissimo”*
- Anna: *“mi è piaciuto molto sentire loro come parlavano l'inglese e anche l'italiano” “Ieri parlando mi sentivo più libera”.*
- Elisabetta: *“**Mi è piaciuto molto perchè era bello vedere tutti quei bambini che si divertivano con noi, che erano rispettosi nei nostri confronti, ...che erano felici di parlare con noi e noi eravamo felici di parlare con loro... questo mi ha fatto riflettere molto. In classe parli come se fossi normale perchè se sbaglia lei ti corregge, parlando con i bambini inglesi mi sono sentita un po' più adulta, avevo capito che m sarei impegnata di più e ho cercato di parlare in modo più adulto**”. “Mi sono sentita molto libera, perché all'inizio mi sentivo spaventata, se sbaglio... invece puoi dire quello che pensi tu, la tua opinione mi ha fatto sentire proprio libera”.*
- Angelica: *“bellissimo, mi è piaciuto tutto”.*

Castelfidardo:

- Matteo: *“mi è piaciuta perchè siamo finiti pure sul Giornalino di Castelfidardo. Mi sarebbe piaciuto di più da solo. E' meglio perchè... incontrare nuovi bambini è diverso”.*
- Ivan: *“è stato bello. mi sono sentito un po' più insicuro rispetto a quando ci facciamo le domande tra noi compagni di classe”.*
- Melania: *“un po' non sapevo cosa dire, di domande ne avevamo di pronte ma poi quando finiscono ne invento. Mi sarebbe piaciuto di più parlare senza gruppo. E' stato diverso, perchè non puoi guardare sul libro... sul libro trovi tutto già scritto, già tutto fatto, poi... stiamo in piedi, ci connettiamo, parliamo con altri bambini.. è una cosa diversa... mentre quando siamo in classe parliamo con la maestra. Ci è servito di più perchè di solito studi con i libri invece in questa esperienza... i bambini inglesi parlano con altri accenti io mi ero immaginata che parlassero con un altro accento, non proprio inglese, inglese, inglese”.*
- Letizia: *“è stato bellissimo, la cosa più bella è stata parlare con questi bambini inglesi in inglese e a volte anche trovarsi in difficoltà perchè non riuscivi a capire quello che dicevano loro. Me lo immaginavo diverso, una coppia di noi e una di bambini inglesi e ci sia aiutava tra di noi oppure da soli con un bambino inglese.. tutti eravamo un po' agitati perchè non sapevamo cosa dire, avevamo paura che se sbagliavamo sarebbe successo qualcosa di grave e invece dopo è stato bello... Ci siamo preparati di più, abbiamo studiato di più, abbiamo anche avuto dei buoni risultati”.*
- Luisa: *“a me è piaciuta tantissimo ma ci sono dei momenti in cui ti annoiavi, quando dovevi aspettare gli altri gruppi. **Per me è stato diverso perchè tu, per***

esempio, sul quaderno, per i compiti per casa devi scrivere ‘Do you like swimming?’ e ti devi rispondere da solo quindi non è un granchè. Invece quando te lo chiede qualcuno lo fai anche per interesse personale, quindi è più bello”.

- Francesca: *“Quello che mi è piaciuto di più è stato parlare con gli altri e conoscere nuovi bambini. Sì, non parlavamo tra di noi”.*
- Camilla: *“Mi ha fatto sentire felice e la paura di prima è andata via”* (ma non le è piaciuto dover parlare con il piccolo gruppo di bambini inglesi)
- Ajman: *“un po’ non mi è piaciuta perchè potevamo dirci solo poche parole, io non so tante parole in inglese, gli facevo delle domande ma non gli chiedevo tanto di lui, dei suoi hobbies”.*
- Giulio: *“soprattutto il fatto di parlare con bambini che non parlano la nostra lingua e noi insegniamo una cosa a loro e loro la insegnano a noi”*

“Vi piacerebbe collegarvi di nuovo con i bambini inglesi?”

Bassano:

- Alberto: *“...oppure farlo tante volte staccate”.*
- Edoardo: *“...”*
- Rada: *“sì, tantissimo”* ***“Sarebbe bello farlo tante volte sempre con gli stessi bambini perchè anche se li vediamo attraverso uno schermo, la voglia è tanta di conoscerli... è bellissimo... sono amici nuovi che... tu non li conosci ma senti che qualcosa in loro la vorresti scoprire.. infatti quando gli ho chiesto quale era il loro cantante preferito, mi è venuto spontaneo, come per dirgli: ma tu hai i miei stessi gusti?”***
- Greta: *“Sì... Oppure farlo tante ore... tutto un giorno”.*
- Virginia: *“mi è piaciuto molto proprio perchè possiamo cambiare argomento, tipo... sapere qualcosa di più su di loro e loro sapere qualcosa di più su di noi”*
- Paola: ...
- Anna: ...
- Elisabetta: *“sì, potrebbe migliorare di più il mio inglese”.*
- Angelica: *“sì”.*

Castelfidardo:

- Matteo: *“no”.*
- Ivan: *“sì”.*
- Melania: *“a me sì perchè sono molto curiosa di sapere le cose, mi sarebbe piaciuto avere più tempo”.*
- Letizia: *“io avrei fatto durare a videoconferenza più a lungo e l’avrei organizzata in maniera diversa, prima tutti quanti si presentavano e poi andava davanti alla webcam un bambino soltanto e parlava con un altro apertamente e quindi facendo molte più domande”.*
- Luisa: *“sì avrei voluto che durasse di più oppure che da casa potevamo anche noi andare su Skype e parlare con questi bambini in inglese da soli”.*
- Francesca: esprime noia per l’attesa del proprio turno di parola.
- Camilla: esprime noia per l’attesa del proprio turno di parola.
- Ajman: esprime noia per l’attesa del proprio turno di parola.
- Giulio: esprime noia per l’attesa del proprio turno di parola.
- Federica: esprime noia per l’attesa del proprio turno di parola.

3) Scatola dei Pensieri (Bassano):

- Rohan: *“Hello, how old are you? What's your name?”*
- Rada: *“Ciao ragazzi. Wow, si sta avvicinando sempre di più il momento di parlare con i nostri colleghi!”*
- Luca: *“Non tanto bello perché credevo un monitor in due, non mi è piaciuto”.*
- Enrico: *“Luciana come stai? Io sto bene grazie! ... Mi sono divertito molto e spero anche te e grazie per i video! Bye bye.”*
- Nome non leggibile: *“Cara Luciana sono stata contentissima di aver fatto Skype e vorrei farlo altre cento volte!!”*
- Angelica: *“Ciao Luciana, volevo dirti grazie per aver proposto alla maestra Linda Skype e anche per averci aiutato. Skype è stata un'esperienza super. Quando ho parlato mi sentivo bene perché sentivo come parlavo meglio l'inglese e quindi volevo dirti grazie”.*
- Rohan: *“Cara Luciana sono contento che hai passato un po' di tempo con noi. Il progetto Skype è stato fantastico ed emozionante. Grazie mi sono divertito molto”.*
- Filippo: *“Ciao Luciana, ti volevo ringraziare per il Progetto Skype. E' stato molto bello lavorare con te. T.v.b.. Ciao”.*
- Nome non leggibile: *“Io penso che sia molto bello fare questo progetto. Secondo me comunicare con altri bambini perfino in inglese E' BELLISSIMO!”*
- Roberta: *“Cara Luciana, Skype mi è piaciuto molto quando noi e la classe inglese parlavamo in inglese”.*
- Gaia: *“Io durante il progetto di Skype non sono riuscita a parlare perché sono timida anzi timidissima. Comunque mi sono divertita tanto e grazie per tutte le cose belle”.*
- Rada: *“Buongiorno signora Luciana, volevo ringraziarla per averci fatto contribuire a questo progetto. Grazie a lei ho capito: la pronuncia, il parlare con una persona che non conosco, e molto altro... Un grande abbraccio e un salutone”.*
- Alberto: *“Cara Luciana, il progetto Skype è stato molto divertente e mi ha insegnato molto! E' stato bellissimo sia in italiano sia in inglese. Bye bye! E' stato emozionante!”*
- Elisabetta: *“Io signorina Luciana la ringrazio con sincerità perché lei ci ha fatto capire cosa vuol dire bene comunicare. Io mi sono sentita a mio agio e mi sono divertita molto soprattutto vedendo i bambini cercare di parlare italiano. Volevo chiederti se potevi parlare con la professoressa delle medie per poterlo rifare il prossimo anno”.*
- Edoardo: *“Skype mi è rimasto impresso e mi è piaciuto molto perché abbiamo conosciuto e parlato con dei bambini dell'Inghilterra. Gli abbiamo chiesto che cosa mangiavano e qual'era il loro hobby preferito. A loro volta hanno fatto la stessa cosa con noi. Ringrazio Luciana per il suo aiuto e disponibilità. Bye bye!!”*

4) Composizioni post-progetto (Bassano):

“Racconta come hai vissuto l'esperienza di scambio con i bambini inglesi. Quali emozioni hai provato? Ti è piaciuto di più parlare inglese in classe o attraverso Skype? Perché?”

- Filippo: *“E’ stata un’esperienza bellissima, io ero molto emozionato appena ci hanno risposto con la videochiamata sono scoppiato dalla gioia. Mi è piaciuto molto parlare in inglese con loro invece che in classe perché c’erano altri bambini e ognuno aveva la propria squadra di calcio. C’è chi aveva l’Arsenal, il Chelsea e il Manchester Unid. Quando toccava a me ero felicissimo. E’ stata un’esperienza indimenticabile”.*
- Alberto: *“Questa esperienza è stata molto bella anche perché è molto bello conoscere nuovi amici. Io lo avevo già fatto con persone adulte e quindi non è stato così emozionante. Questo progetto è stato bello perché abbiamo conosciuto dei bambini uguali a noi ma con una lingua diversa. Molti avevano i nostri stessi gusti altri no. Avevano molti hobby e sport preferiti, animali e colori preferiti. Insomma queste lezioni sono state fantastiche”.*
- Virginia: *“A me è piaciuto molto il progetto che le maestre hanno organizzato per noi tramite Skype. Mi sentivo molto emozionata e libera di dire quello che ‘volevo’. Mi è piaciuto di più parlare con Skype che in classe perché mi sentivo più libera con i bambini della mia età. Delle lezioni che abbiamo fatto mi è piaciuta di più l’ultima dove chiedevamo ai bambini inglesi qual’era il loro hobby preferito aggiungendo qual’era il loro animale preferito, il colore ovviamente il loro nome. La cosa che mi ha fatto più ridere è stato che io con edoardo eravamo quelli che scrivevano i nomi e leggendoli erano molto strani e ti veniva da ridere”.*
- Rohan: *“La classe quinta è andata tre volte in aula video per comunicare con una scuola inglese. Ero emozionato, non vedevo l’ora di iniziare. Tanti erano emozionati però abbiamo dovuto saltare un pezzo di ricreazione. Ma ne è valsa la pena. La seconda lezione non è che mi sia divertito tanto e poi bisognava attendere. Però mi piaceva parlare di più in inglese nelle ore normali, come di solito. La terza lezione non mi sono divertito , ma stato divertente”.*
- Luca: *“Bene, ma non mi è piaciuto attendere, credevo di avere un computer però mi ha fatto parlare per ultimo perché ho dovuto insistere. Mi è piaciuto parlare e alcuni dei bambini inglesi tifano per l’Arsenal e uno Manchester Unid. e mi è piaciuto perché abbiamo saltato inglese”.*
- Angelica: *“il giorno in cui abbiamo iniziato Skype mi sentivo emozionata e avevo un po’ di paura. La prima volta non ho parlato perché avevo paura però alla fine mi sono pentita, allora la seconda volta ho parlato e mi è sembrato molto bello. Anche la terza volta ho parlato perché volevo riprovare. Mentre parlavo ero un po’ nervosa e nel frattempo felice. A me è piaciuto molto più parlare su Skype che in classe perché mi sentivo più libera. Vorrei rivivere questa esperienza perché è stata molto bella”.*
- Roberta: *“Eravamo appena entrati in aula video e io ero eccitata nel sapere che incontreremo i bambini inglesi. Quando arrivò il mio turno ero felicissima ma anche un po’ impaurita. E’ stata un’esperienza indimenticabile! Mi è piaciuto parlare inglese attraverso Skype perché ho potuto conoscere dei coetanei”.*
- Elisabetta: *“Evviva Skype! A me è piaciuto fare gli scambi su Skype soprattutto perché parlare con dei bambini che vivono in un posto molto lontano da noi e che hanno lingue e nomi che per noi non sono molto conosciuti. Ma per me l’importante è stare con quei bambini e parlare inglese anche sapendo che se sbagliavo c’erano la maestra Linda, la prof.ssa Luciana e infine Britta, una signorina inglese che ci spiega cosa dicono se non capiamo. Io mi sono sentita a mio agio e ho provato all’inizio un po’ di paura, ma dopo molta calma, felicità, tranquillità e gioia. **La felicità che provavo era un milione e sinceramente mi piaceva di più parlare inglese attraverso Skype perché mi sentivo a mio agio e era più bello e emozionante. Vorrei farlo un milione di***

- altre volte però non so se è possibile. E' un'esperienza bellissima e spero di rifarla. I love you Skype con bambini inglesi. Hip hip Urrà!"
- Tommaso: *"Il progetto Skype è stato bellissimo, interessante e divertente, peccato però che per una volta non c'ero. Abbiamo parlato degli hobby e del cibo. La prima lezione è stata emozionante. **Mi è piaciuto di più parlare inglese con Skype che parlare inglese in classe perché era un po' più facile parlare con i bambini che con la maestra perché anche loro si divertivano.** Avevano la nostra stessa età e come noi che a volte sbagliamo l'inglese anche loro sbagliavano l'italiano"*.
 - Greta: *"Sono stata contentissima di fare questo scambio via Skype e vorrei farlo altre conto volte. Avevo un sacco di paura e continuavo a chiedermi come saranno? Saprò rispondere a tutto? E altre domande... Dentro di me ero felice ma triste, agitata. Ero triste sapendo che lo facevamo solo tre volte . Parlare attraverso Skype è più bello che parlare in classe perché siamo più liberi. Mi sono proprio divertita e sono sicura che anche gli altri bambini si sono divertiti moltissimo. Il progetto si è svolto in aula di informatica con la maestra Linda, la dottoressa Luciana e la mamma Britta,. **E' STATO BELLISSIMO"**.*
 - Rada: *"Era ricreazione, finchè la maestra Linda ci ha chiamati per andare a fare l'incontro con i bambini inglesi su Skype. **Io ero eccitata solo a vedere il computer che si accendeva. Eravamo tutti seduti quando si è aperta la chat ed era il mio turno, avevo solo paura anzi non so neanche quello che provavo: felicità, agitazione, vergogna, gioia... Ma quando mi avevano passato il microfono ero solo io e il bambino inglese. Mi continuavo a morsicarmi la lingua, finchè non mi ero fatta male. Mentre parlavo arrossivo, diventavo calda. Ma quando mi ero abituata, facevo domande come se fosse stato mio amico da sempre. Mi sembrava di parlare la mia lingua, anche se non era così"**.*
 - Anna: *"Quando abbiamo iniziato a fare Skype ho avuto un po' di paura perché pensavo di sbagliare. Ma quando ho provato la prima volta ho capito che non devo avere paura. Mi è piaciuto molto perché un contatto con i bambini inglesi per me è molto importante. Io all'inizio parlavo meglio in classe però poi ho capito che di loro non dovevo avere paura e così ci ho ripensato e veramente dico che parlo meglio attraverso Skype. Io ho provato molta gioia nel parlare con i bambini inglesi. Credo che anche loro siano stati contenti di parlare con noi. Per me fare questo scambio mi ha aiutato a parlare meglio l'inglese e a comunicare con le persone inglesi. C'è anche chi non si è comportato molto bene ma del resto è andata bene. Questo è quello che penso io. Spero di fare ancora collegamenti attraverso Skype anche se so che ciò forse non succederà"*.
 - Gaia: *"Io purtroppo non ho voluto partecipare con gli altri bambini di Skype perché ero troppo emozionata e proprio non riuscivo a parlare. Non ho neanche detto una parola, ho soltanto salutato all'inizio"*.
 - Anonimo: *"Era martedì e quel giorno noi ragazzi della classe quinta avremmo fatto uno scambio attraverso Skype: un programma del computer con cui potevamo connetterci. Scendemmo le scale e arrivammo al computer, lo accendemmo e li vedemmo. Erano ragazzi di quinta dell'Inghilterra. Era fantastico. Mi sentivo felicissimo anche solo al pensiero di fare nuove amicizie. Era più bello parlare anche solo al pensiero di fare nuove amicizie. ..."*
 - Enrico: *"A me è piaciuto molto parlare in inglese attraverso Skype perché era molto emozionante e anche molto bello. La cosa più bella e molto emozionante è stato quando ho parlato con questi bambini, è stata una cosa fantastica!!!! ... Grazie Miss Linda! Bye bye students"*.

Punto di Vista: Insegnanti

1) Diario Insegnante Castelfidardo:

- *“Dopo aver fatto ascoltare l’audio del collegamento con Helen, mi sarei aspettata che i bambini mostrassero un po’ più di entusiasmo. Che mi sia sbagliata sul loro interesse per il progetto?”*
- *“Alcuni bambini non sembrano per niente interessati, anche se alcuni di loro, specialmente le bambine, continuano a farmi domande. Quelle che prevalgono, comunque, sono in relazione alla possibile difficoltà che potranno incontrare nel capire i loro compagni inglesi o nel pronunciare bene le parole”.*
- *“Ho notato che i bambini chiedono spesso, troppo spesso, anche a proposito dell’intervista del prossimo 14 Aprile, se dovranno parlare in inglese. Perché si sentono così ansiosi? Forse non ho saputo dargli sicurezza? O magari non sono stata abbastanza chiara nello spiegare il progetto?”*
- *“Dopo il commento di Alessio, mi chiedo: ‘Ma faccio bene a fargli venire tutta questa ansia?’ Però del resto un’esperienza come questa non gli capiterà ad ogni momento, quindi... avanti tutta!”*
- *“Il fatto che i bambini siano rimasti male per il rinvio della Videoconferenza mi ha rincuorato: allora questo progetto funziona anche senza essere ancora partito!”*
- *“I bambini sono sembrati un po’ nervosi ma credo sia comprensibile, del resto lo ero anch’io!” (a proposito della presenza del Dirigente scolastico durante una delle sessioni Skype).*
- *“Anche la seconda Videoconferenza non è stata proprio impeccabile. Ancora una volta ci sono stati diversi momenti di silenzio ma, questa volta ho visto i bambini molto più interessati e coinvolti. Sarà che l’ansia del primo impatto non c’era più. Questa volta sono più contenta”.*
- *“I bambini sembrano sempre più entusiasti delle Videoconferenze. Aiman si è lamentato di aver potuto parlare troppo poco e anche la bambina diversamente abile adesso si unisce ai compagni, durante il loro turno di parola e, pur non parlando, è sempre sorridente!”*
- *“Che noia! La tecnologia è fantastica però se si inceppa è veramente molto irritante. Anche i bambini sono delusi ma comunque contenti di poter effettuare la Videoconferenza il giorno successivo (anche se io avevo in programma di presentare una nuova struttura linguistica!)”*
- *“Durante questa Videoconferenza i bambini si sono divertiti molto: hanno ascoltato i loro coetanei inglesi cantare una canzone, hanno richiesto l’esecuzione dell’inno nazionale inglese e poi, a loro volta, hanno fatto ascoltare una canzone e ovviamente anche l’inno nazionale italiano. Devo ammettere che come parlato ne abbiamo fatto più io e Helen che i bambini, però si è creata un’atmosfera molto festosa che mi è piaciuta molto. Del resto la motivazione e l’interesse per qualcosa si può stimolare in vari modi. **Questa sessione di videoconferenza ha registrato un alto livello di partecipazione a livello emotivo. I bambini si sono mostrati subito entusiasti sia perché hanno potuto mostrare le loro abilità canore (!) ma anche perché si sono sentiti ancora più protagonisti, in quanto ‘esportatori’ della loro cultura nazionale e non più solo riceventi della cultura altrui”.***
- *“I bambini in varie occasioni hanno fatto notare che i bambini inglesi parlavano molto più velocemente di loro e conoscevano molte più parole. S-
Ma più che fare considerazioni sull’apprendimento della lingua straniera, i miei alunni hanno sempre evidenziato il fatto di “conoscere altri amici” e come saper parlare l’inglese li avrebbe potuti aiutare in questo”. S+*

2) Field notes

Ins. Bassano:

- *“Angelica è molto più espressiva. Di solito in classe è molto taciturna”.*
- *“Anche la bambina diversamente abile partecipa molto alle attività”.*
- *“Significativo che i bambini abbiano iniziato a porre domande non previste in base ai loro interessi”.*

Ins. Castelfidardo:

- *“Dopo aver saputo che la Dirigente interverrà ad una delle Videoconferenze [i bambini hanno esclamato]: ‘Però non la prima volta perché di sicuro saremo molto emozionati!’”*
- *“Melania: ‘E’ emozionantissimo, perché sarà la prima volta che parleremo in inglese con bambini inglesi!’; Sofia: ‘Sono un po’ emozionata e agitata perché loro sanno molte più parole di noi’. Letizia: ‘Siamo un po’ preoccupati perché gli altri bambini parleranno solo in inglese e noi dovremo capire bene quello che dicono’. Stefano: ‘Dobbiamo cercare di non sbagliare’”.*
- *“Parlando della Videoconferenza di giovedì Alessio dice: ‘Sai maestra, io sono un po’ preoccupato’ e alla mia richiesta di ulteriori spiegazioni rimane un po’ in silenzio e poi, dietro mio suggerimento ammette che è perché ha paura di non capire quello che diranno i ragazzini inglesi. Cerco di tranquillizzarlo ma la sua espressione non sembra quella di una persona convinta”.*
- *“Alla notizia che non ci sarà più il collegamento previsto, i bambini sono rimasti un attimo senza parole e poi hanno iniziato a chiederne la motivazione. Sono, comunque, sembrati comprensivi sebbene ansiosi di sapere se il progetto andrà avanti”.*
- *“Stefano e Ivan sono subito apparsi molto emozionati, quasi senza parole. Dai commenti fatti, tutti i bambini sono sembrati contenti ed entusiati del progetto. Matteo: ‘Bellissimo!’; Federica: ‘Superbellissimo!’; Maelania: ‘Avevo un po’ paura ma poi è passata’; Aiman: ‘Credevo sarebbe stato più difficile’; Gabriel (di solito molto silenzioso e poco propenso a mostrare le proprie emozioni): ‘E’ stato bellissimo!’; Luisa: ‘Divertente’; Stefano: ‘Mi sono emozionato un po’ troppo e non sono riuscito a parlare molto’; Manuel: ‘Divertentissimissimo!’; Francesca: ‘Stupendo!’ I commenti degli altri bambini sono stati più o meno simili”.*
- *“Adesso la bambina diversamente abile mi saluta chiamandomi ‘teacher’, cosa che non faceva. Anche lei sembra essere stata contagiata dall’entusiasmo dei compagni!”*
- *“L’entusiasmo è sempre palpabile. Per questa Videoconferenza ho deciso di cambiare l’ordine dei gruppi, così che l’ultimo diventi il primo e viceversa e i bambini dell’ultimo gruppo hanno detto: ‘Che bello che questa volta facciamo prima noi, così possiamo parlare di più!’ Gabriel, di cui ho già parlato prima, anche questa volta è apparso sorridente, sicuro nel parlare e molto contento!”*
- *“Dispiacere generale tra i bambini per la necessità di annullare il video collegamento subito dissipato dalla realizzazione che la Videoconferenza è solo rinviata all’indomani.”*
- *“I bambini, di ritorno dalla loro prova di saggio musicale, mi hanno subito chiesto: ‘Teacher, adesso facciamo la Videoconferenza?’ senza aver realizzato che l’orario non lo avrebbe di certo permesso. Una volta informati, alcuni dei loro commenti sono stati: ‘Ma domani la scuola finisce e noi come facciamo?’; ‘Che peccato, teacher, non siamo neanche riusciti a salutarli!’; ‘Ma il prossimo anno lo rifacciamo?’”.*

- *“Commento a freddo: Alcuni bambini hanno sentito molto l’esperienza. La mamma di uno di loro mi ha riferito che, la sera precedente la prima Videoconferenza, il figlio non era riuscito a dormire per l’emozione ma che, poi, le aveva confidato di essere molto contento e di apprezzare molto il progetto. Quindi per quel che riguarda i bambini, questo progetto di Videoconferenza si è dimostrato più che positivo sia in termini di aspettativa (prima dell’inizio del progetto) che di stimolo a fare (dopo l’inizio).”*

3) Questionario post-progetto a domande aperte

“Ha avuto modo di osservare particolari reazioni emotive manifestate dai bambini nel corso del progetto?”

- Ins. Bassano: *“I bambini erano entusiasti ed emozionati. Questo non succede mai se non c’è un’occasione speciale”.*
- Ins. Castelfidardo: *“Specialmente durante la prima videoconferenza, alcuni bambini hanno manifestato un certo livello di ansia che, però, alla fine del collegamento si è trasformata in gioia ed entusiasmo. In tutta onestà, non mi aspettavo di certo simili reazioni e espressioni di apprezzamento”. “Il trovarsi ad affrontare un contesto comunicativo reale e non ‘fittizio’ (come quello a cui di solito sono abituati) li ha maggiormente ‘catturati’ e portati a cercare di comunicare con i loro coetanei”.*

“Nel corso di questa esperienza, quali emozioni hanno verbalizzato i bambini?”

- Ins. Bassano: *“Gioia, allegria, emozione, anche ansia e preoccupazione.”*
“Sarà un’esperienza che non dimenticheranno”.
- Ins. Castelfidardo: *“I bambini hanno verbalizzato tutta una serie di emozioni positive, quali gioia, entusiasmo ma anche emozioni normalmente ritenute negative, quali ansia e tristezza ma, in questo caso, da considerare comunque positivamente in quanto indice di interesse per l’esperienza che si doveva ancora fare o che non si poteva svolgere per una qualche ragione. Di sicuro non è stata un’esperienza che ha unicamente “sfiorato” i bambini ma, piuttosto, li ha ‘travolti’ (positivamente)”. “I bambini in varie occasioni hanno fatto notare che i bambini inglesi parlavano molto più velocemente di loro e che conoscevano molte più parole di loro. Ma più che fare considerazioni sull’apprendimento della lingua straniera i miei alunni hanno sempre evidenziato il fatto di ‘conoscere nuovi amici’ e come saper parlare l’inglese li avrebbe aiutati in questo”. “L’atteggiamento è, di sicuro, cambiato. Ora i bambini hanno cominciato a capire che studiare l’inglese non è solo una cosa che si deve fare ma che si vuole fare in quanto permette di interagire con altre persone, anche quando queste non parlano la nostra stessa lingua”.*

Punto di Vista: Ricercatrice

1) Diario

- *“Oggi sono stata a Bassano per la prima Videoconferenza con Jo e i suoi bambini. Pur essendo stata un ‘disastro’ dal punto di vista organizzativo (le due insegnanti non avevano chiarito l’orario in termini di Italian/Greenwich Time, così siamo stati per un ora ad aspettare Jo per poi far parlare i bambini per soli 20 minuti) è stato comunque notevole vedere i bambini dialogare a coppie,*

pur attraverso domande semplici come 'What's your name?' 'How old are you?' Ogni tanto era evidente che la coppia avrebbe voluto potersi conoscere di più, fare altre domande avendo la lingua a disposizione... L'emozione di bambini era palpabile, gli occhi ballavano mentre guardavano lo schermo".

- *"Linda mi ha comunicato una cosa eccezionale: i bambini sono andati dal Direttore e hanno scritto a noi una lettera chiedendo di andare in Inghilterra con Linda per conoscere di persona i bambini di Jo. Il direttore era pure disponibile, ma i genitori non hanno voluto dicendo che i bambini sono troppo piccoli. Devo recuperare una copia della lettera da allegare alla tesi".*
- *"Oggi sono stata alla seconda Videoconferenza a Bassano. L'incontro è stato davvero stupefacente... Ha funzionato tutto davvero bene. I bambini hanno parlato tantissimo. Dovevano, a coppie, salutarsi, chiedersi il nome e poi chiedersi reciprocamente 'What do you usually eat at school?' e 'What is your favorite food?' per riempire delle griglie sulle quali alla fine comporre con i dati degli istogrammi. La sessione doveva essere tutta in inglese, ma ogni tanto i bambini chiedevano delle cose in italiano, in modo molto naturale i bambini inglesi rispondevano in italiano. Ad un certo punto Linda è dovuta uscire e i bambini autonomamente hanno cominciato ad allargare il discorso, per chiedersi altre cose 'Do you like music?' 'Which is your favorite singer?' 'What's your favorite sport?' Era chiaro che volevano conoscersi di più. Altra cosa: all'inizio rispondevano alle domande dei bambini inglesi con singole parole (pasta, lady Gaga, ecc), poi ad un certo punto Virginia ha cominciato a suggerire al bambino di turno di usare una formula più lunga 'Rispondi 'I'm twelve years old...' Da quel momento mi è parso che tutti i bambini cercassero di rispondere per esteso. Alla fine, quando tutti i bambini italiani avevano avuto il loro turno, due bambine, Virginia e Rada (le due più estroverse e sicure) hanno ripreso il microfono e parlato con alcuni bambini inglesi che non erano ancora intervenuti. I dialoghi a questo filavano veloci e con ritmo... Emozionantissimo il dialogo della bambina ipo-udente, che ha parlato tantissimo. Linda a caldo ha commentato con i bambini che era contentissima e 'avete parlato in inglese molto di più del solito!' A me poi ha detto che è rimasta impressionata da una bambina che di solito non dice niente e oggi ha parlato molto. Un bambino, Gioia, aveva chiesto a Linda di non intervenire perché non si sentiva pronta, Linda giustamente ha rispettato i suoi tempi".*
- *"Oggi sono tornata a Bassano per un Focus Group...E' stato utilissimo, i bambini erano entusiasti della Videoconferenza e hanno più volte sottolineato la 'libertà' che sentivano rispetto alla lezione normale (non era l'insegnante a decidere cosa dire, ma loro) e hanno detto che vedere i bambini faceva voglia di conoscerli di più e che per questo avevano cercato di ricordare delle altre cose di inglese che avevano studiato in passato per conoscerli meglio e vedere se avevano gusti simili ai loro (su musica ad esempio). Tutti erano molto consapevoli ora (a differenza del focus group pre-progetto) della differenza tra la classe d'inglese tradizionale e quella di ieri. Faticavano a capire la mia definizione di "naturale" loro la esprimevano come "libertà" di dire le cose che interessavano a loro. Tutti hanno detto che vorrebbero ripetere la cosa, più di qualcuno ha autonomamente detto che vorrebbero farla tante volte durante l'anno. Tutti i bambini si ricordavano il nome dei bambini a cui erano stati associati, sapevano descriverlo nei dettagli e dicevano che vorrebbero conoscerli meglio. A questo punto Rada ha parlato della lettera al direttore (ho recuperato l'originale da Linda) All'uscita da scuola, ero con Linda e la mamma della bambina molto timida si è avvicinata dicendo che la bambina (normalmente estremamente taciturna, ai Focus group dice a mala pena due paroline) ha raccontato con entusiasmo della Videoconferenza".*

- *“Oggi non sono potuta andare a Castelfidardo per la prima Videoconferenza. L’insegnante Patrizia mi ha inviato via mail la registrazione audio dell’incontro. L’insegnante è molto brava negli aspetti organizzativi ma ha deciso di far lavorare i bambini a gruppi di 4 e facendoli parlare con un solo bambino inglese e mi sembra che così non si esaurisca quel rapporto relazionale e quell’emozione che ho percepito nelle sessioni di Bassano. Questo aspetto secondo me andrebbe anche accentuato, creando un wiki in cui i bambini lavorano a coppie inserendo anche le loro foto e parlando di loro. L’idea che si sentano individualmente protagonisti (visione del proprio volto sullo schermo) e che possa nascere un’amicizia con il peer straniero penso sia vincente. Ascoltando la registrazione audio, mi convinco ancor di più che è fondamentale che le lingue siano due (rapporto più paritario e interesse da entrambe le parti) o che l’inglese sia lingua franca tra due classi che studiano l’inglese. Fanno piccola intervista ‘Do you like animals?’ ‘What’s your favorite day?’ Risposte brevi da parte dei bambini inglesi, scarso interesse. Grandi silenzi e Patrizia continua a giustificare dicendo: ‘Sorry they are a bit nervous’. Quando i bambini inglesi fanno loro le domande, naturalmente avendo pieno controllo della lingua, fanno domande aperte del tipo ‘Which is your favorite day and why?’ e i bambini italiani non sanno interagire. Poi si parla di troppi temi (età, tempo oggi, preferenze, ecc). Chiedono diverse volte, gruppo per gruppo ‘what’s the weather like today?’ e così si sente la stessa risposta varie volte. Questo genera noia. Quando un bambino chiede ‘what’s your favorite season?’ qualcuno tira un sospiro di sollievo”.*
- *“E’ utilissimo seguire le due sperimentazioni in parallelo perché posso confrontare i punti di forza e di debolezza di entrambe le due situazioni: Linda a volte pecca nell’organizzazione ma fa scelte di fondo vincenti e lascia liberi i bambini anche di fare domande di altro tipo, così la comunicazione diventa veramente autentica. Patrizia bravissima nell’organizzazione, ma ha scelto una scuola in cui non si studia l’italiano, il rapporto è sbilanciato, i bambini italiani sono ansiosi perché si sentono poco efficaci nella comunicazione e gli inglesi si sentono poco interessati. Sbagliata, a mio parere, anche la scelta del lavoro in gruppo di 4. Dall’esperienza delle Videoconferenze di Linda mi sembra che per loro sia più interessante parlare di cose che li aiuta a capire se hanno gusti comuni, cose che associano all’identità (squadra di calcio preferita, cantante, attività preferite nel tempo libero,) piuttosto che abitudini culturali (a che ora mi alzo, ecc.)”.*
- *“Oggi ho partecipato ad una Videoconferenza a Castelfidardo. Impressioni a caldo. Situazione molto diversa da Bassano. I bambini lavorano a gruppi di 5 e parlano uno alla volta facendo una piccola intervista ad un solo bambino inglese alla volta (sul tempo libero). La situazione è di forte sbilanciamento, linguistico (i bambini inglesi non studiano l’italiano) e numerico. Patrizia scrive i nomi dei bambini inglesi alla lavagna e i bambini italiani leggono lunghe domande, alle quali i bambini inglesi rispondono con una parola (dopo ho suggerito a Patrizia di dire all’insegnante inglese di sollecitare i bambini inglesi a rispondere con brevi frasi. Grandi silenzi e grande noia. Le maestre intervengono moltissimo, spesso l’insegnante inglese fa da tramite con i bambini facendo lei le domande per loro. Le domande peraltro sono sempre le stesse e alla povera Jasmine è capitato di rispondere 3 volte alla domanda ‘Do you like running?’ La sensazione è che qui la relazione che ho visto scattare a Bassano non riesca a trovare spazio. Qui i bambini sono ancora fortemente radicati alla classe, ai compagni e all’insegnante, a Bassano la sensazione è che alcuni di loro ad un certo punto si svincolano, perché la voglia di comunicare singolarmente con il bambino con cui entrano in relazione diventa più forte. Patrizia è brava, ha un inglese perfetto, ma corregge continuamente i bambini*

- che sbagliano (Linda invece ha scelto di fare una lezione di rinforzo rivedendo le cose da migliorare qualche giorno dopo). Interessante che ad un certo punto i bambini italiani hanno fatto una piccola lezione di italiano ai bambini inglesi insegnando loro come si dice 'My name is... What's your name?' Nel Focus group poi hanno commentato questa cosa dicendo che ha dato loro sollievo perché così anche i bambini inglesi si sono trovati nella stessa loro situazione".*
- *"Oggi a Cstelfidardo il Focus group è stato eccezionale, soprattutto con il primo dei due gruppi. Le bambine sono fantastiche, hanno fatto osservazioni di tipo organizzativo (preferendo il rapporto one-to-one), metalinguistico (sull'accento dei bambini) e motivazionale (raffronto con l'email e raffronto con la classe tradizionale). Mi hanno subito parlato di un articolo comparso sul giornale locale (che ho recuperato) con grande orgoglio. Il secondo gruppo è stato un po' più veloce perché avevamo meno tempo, ma interessante. Dopo il Focus group l'insegnante mi ha parlato di due bambini che normalmente sono del tutto assenti e indifferenti nella lezione normale e che con questa esperienza sembrano irriconoscibili. Il primo alla fine della prima Videoconferenza è andato da lei con un sorriso dicendo che era stato bellissimo".*
 - *"Oggi sono stata a Bassano perché la maestra Linda ha organizzato uno 'Skype Party' di chiusura progetto alla quale ha invitato anche i genitori dei bambini. Mangiando patatine abbiamo visto tutti insieme i filmati che ho girato durante le prime due sessioni Skype (alla terza e ultima sessione non sono potuta andare perché ero impegnata, ma i filmati li ha fatti la mamma Britta). Avevo con me la videocamera anche questa volta così ho potuto filmare le reazioni dei singoli bambini quando si rivedevano sullo schermo. Molti di loro sembravano un po' vergognarsi e si nascondevano il viso con le mani, ma l'attenzione era intensa. Interessante vedere le reazioni della bambina che di solito non parla mai alle lezioni di inglese e che con Skype aveva trovato un canale di comunicazione che l'ha aiutata a sbloccarsi. Si guardava con grande intensità e emozione e ho visto che controllava anche le reazioni dei compagni. I genitori si sono dimostrati molto interessati e contenti che i loro figli avessero partecipato a questa esperienza. Linda mostrando i filmati li ha commentati spiegando il progetto, io ho spiegato l'impianto della mia ricerca. Mi è capitato di sentire alcuni bambini ripetere sussurrando la corretta pronuncia di alcune parole risentendo i dialoghi con i bambini stranieri. Penso che da un punto di vista didattico nel programma si dovrebbe far vedere ai bambini alcuni spezzoni per rinforzare alcune strutture. La maestra Linda mi ha consegnato i temi dei ragazzi a fine esperienza e la scatola con i loro pensierini. Estremamente interessanti alcuni commenti, da riportare nella tesi. Uscendo da scuola Linda ha commentato con l'insegnante che sta sostituendo per la materità che secondo lei questa esperienza è servita soprattutto ai bambini insicuri che si sono dimostrati inaspettatamente comunicativi in questa situazione rispetto alla lezione tradizionale".*

Allegato 10

Rif. Capitolo 3

Trascrizione condensata Focus Group Post-progetto

Totale: 1826 parole

si mi e piac, interessante
mi e piac perche si conoscono nuove persone e si fanno nuove amicizie
mi e piac tanto, non come in classe con la maestra, possiamo esprimerci di piu con questi bambini e infatti loro quando parlavano in Italiano con noi abbiamo visto la differenza. Anche si e divert tanto perche quando siamo usciti mi ha detto bambini. ciao. bello. wow.
bell, mi piac sapere che loro studiavano italiano. E bell perche conosci loro. anche se sarebbe meglio vederli di persona e stato bell anche con il computer.
era diverso perche eravamo piu liberi perche loro erano proprio ingles
era bell perche ti potevi mettere alla prova,
a me sembrava di parlare come se parlassi in italiano con loro, mi veniva in mente tutto quello che ho studiato, mi veniva spontaneo chiedere loro cose del tipo quale il tuo cantante preferito, mi e venuto normalmente perche quando tu guardi e senti una persona hai cosi voglia di conoscerla che anche in tutte le lingue potresti parlarle
e stato anche un po difficile, e a volte abbiamo dovuto chiedere delle cose alla maestra, come anche loro per quello che dicevamo noi, pero e stato piu libero. ti vengono delle parole entusiasmo. e prima suspence
eccitato e impaziente di vedere come sarebbe stata questa avventura
emozion, entusiasmo, e quando ho avuto il microfono in mano avevo anche un po di paura che uscisse la parola sbagliata, di quello che gli altri avrebbero pensato. pero hai paura e coraggio insieme, ora non mi vergogno piu
ho provato felicita, gioia. ero contentissima, anche io all inizio mi vergognavo un po, poi pero mi e passata
e molto meglio parlare con loro. Se sei in classe e non hai capito basta alzare la mano e chiede alla maestra, qui no non puoi chiedere a loro, devi capirlo ti impegni anche di piu con loro invece con la maestra pensi anche se sbaglio non importa. Molto Si
Piu impegnati per trovare le parole giuste oppure farlo tante volte staccate
si, tantissimo Sarebbe bell farlo tante volte sempre con gli stessi bambini perche anche se li vediamo attraverso uno schermo, la voglia e tanta di conoscerli. e bell. sono amici nuovi che. tu non li conosci ma senti che qualcosa in loro la vorresti scoprire. infatti quando gli ho chiesto quale era il loro cantante preferito, mi e venuto spontaneo, come per dirgli ma tu hai i miei stessi gusti?
Si. Oppure farlo tante ore. tutto un giorno
Cosi cosi. una divisa. avevano tutti lo stesso vestito. divisa verde e nera
mi guardavo un po e poi guardavo i bambini si.
Anche io mi guardavo tanto. perche vuoi vedere come sei. mi guardavo spesso.
ci vuole aiutare a imparare di piu, perche conoscendo dei bambini proprio ingles dalla nascita si impara ci fa esprimere.
ha voglia di farci conoscere quello che noi stiamo studiando, farci interpretare di piu quello che abbiamo studiato in 5 anni, e stata brava quando lei ce lo ha detto anche lei era contenta di farlo e brava. si e impegnata proprio per farci e nuovo e un modo per conoscere altre persone e comunicare bell interessante

no. Il bambino con cui ho parlato io era Ben
no. non sapevi come erano
no, brutto. Ti posso raccontare una cosa? Subito dopo aver fatto Skype io, e altri miei amici
che sono di la siamo andati a Studio Guidato e abbiamo detto alla maestra sai che abbiamo fatto
Skype e io avevo un bambini che si chiamava Ben e aveva i capelli marroni. io glielo ho
descritto. Poi io ne ho avuta altre Jade e Hanna Noi volevamo andare li dai bambini e abbiamo
scritto una lettera alla maestra

no, triste, e se scrivi non vedi neanche gli errori, non puoi imparare. La prima volta io ho
parlato con Sugar.

mi e piac, perche abbiamo parlato con i bambini soprattutto quando abbia fatto le domande
oltre quelle base, domande diverse per conoscerli meglio
bell.

mi e piac molto sentire loro come parlavano l inglese anche l italiano.
a me piac molto perche era bell vedere tutti quei bambini che si divert con noi, che erano
rispettosi nei nostri confronti, che erano felici di parlare con noi e noi eravamo felici di parlare
con loro. questo mi ha fatto riflettere molto

bell, mi e piac tutto

per me e stato un po diverso perche ho parlato piu in inglese, perche non era come qui che la
maestra ti fa una domanda. eri tu che facevi delle domande a scelta. eri tu che decidevi, che
controllavi la situazione

e stato diverso perche mi sono un po piu concentrata e cercavo di dire le cose nel modo piu
giusto

un po diverso perche in classe parli come se fossi normale perche se sbagli lei ti corregge,
parlando con i bambini inglesi mi sono sentita un po piu adulta, avevo capito che mi sarei
impegnata di piu e ho cercato di parlare in modo piu adulto
emozion parlare con loro perche non sapevi cosa dirgli.

arrabbiata perche Filippo. Ma felice quando bambini parla.

sono stata molto felice ma avevo un po di paura di sbagliare

all inizio avevo paura di sbagliare ed ero anche un po emozion perche conoscere questi
bambini. ero emozion e felice

si perche e stato piu libero, io non avevo paura di sbagliare e mi sentivo piu libera perche la
situazione era piu mia bell, e tutto bell

ieri parlando mi sentivo piu libera

mi sono sentita molto libera perche all inizio mi sentivo spaventata, se sbaglio. poi invece dire
quello che pensi tu, la tua opinione mi ha fatto sentire proprio libera

no si si mi e piac molto proprio perche possiamo cambiare argomento, tipo. sapere
qualcosa di piu su di loro e loro sapere qualcosa di piu su di noi

si, potrebbe migliorare di piu il mio inglese si si guardavo piu i bambini

e stata molto brava perche ha delle idee buone e mi piac come professoressa.

mi e piac perche siamo finiti pure sul Giornalino di Castelfidardo. Mi sarebbe piac di piu da
solo e stato bell.

un po non sapevo cosa dire, di domande ne avevamo di pronte ma poi quando finiscono ne
invento. Mi sarebbe piac di piu parlare senza gruppo.

e stato bell, la cosa piu bella e stata parlare con questi bambini ingles in inglese a volte anche
trovarsi in difficolta perche non riuscivi a capire quello che dicevano loro. Me lo immaginavo
diverso, una coppia di noi e una di bambini ingles e ci sia aiutava tra di noi oppure da soli con
un bambini inglese

a me e piac tantissimo ma ci sono dei momenti in cui ti annoiavi, quando dovevi aspettare gli
altri gruppi. e meglio perche. incontrare nuovi bambini e diverso

mi sono sentito un po piu insicura rispetto a quando si fanno le domande tra loro i compagni di
classe italiani

per me e stato diverso, perche non puoi guardare sul libro. sul libro trovi tutto gia scritto, gia
tutto fatto, poi. stiamo in piedi, ci connettiamo, parliamo con altri bambini. e una cosa diversa.

mentre quando siamo in classe parliamo con la maestra ci e servito di piu perche di solito studi con i libri invece in questa esperienza. i bambini ingles parlano con altri accenti io mi ero immaginata che parlassero con un altro accento, non proprio inglese, inglese, inglese e diverso anche perche preparandoci per la Videoconferenza abbiamo iniziato a studiare di piu senza rendercene conto. tutti eravamo un po agitati perche non sapevamo cosa dire, avevamo paura che se sbagliavamo sarebbe successo qualcosa di grave e invece dopo e stato bell. Ci siamo preparati di piu, abbiamo studiato di piu, abbiamo anche avuto dei buoni risultati per me e stato diverso perche tu, per esempio, sul quaderno, per compito dovevi scrivere Do you like swimming? e ti dovevi rispondere da solo quindi non era un granche. Invece quando te lo chiede qualcuno lo fai anche per interesse personale, quindi e piu bell.

mi sono divert divert e emozioni ero preoccupata che chiedevano anche loro una domanda a te

mi sono sentita un po importante, anche perche ero capogruppo. mi sono sentita un piu grande per me e stata un esperienza bellissima anch se all inizio avevo un po di paura, tutti eravamo agitati pero poi aiutandoci a vicenda siamo riusciti a superare queste paure e le abbiamo trasformate in una grande gioia

perche volevo essere pronta e perfetta per quando ci saremmo collegati quando facevamo i compiti stavamo piu attenti, eravamo un po piu preoccupati. No a me si perche sono molto curiosa di sapere le cose, mi sarebbe piac avere piu tempo,

io avrei fatto durare a videoconferenza piu a lungo e l avrei organizzata in maniera diversa, prima tutti quanti si presentavano e poi andava davanti alla webcam un bambini soltanto e parlava con un altro apertamente e quindi facendo molte piu domande

si avrei voluto che durasse di piu oppure che da casa potevamo anche noi andare su Skype e parlare con questi bambini in ingles da soli

quindi ci davo molta piu importanza anche quando facevo i compiti. di solito l inglesa casa lo faccio per ultimo perche e una materia per cui bisogna fare soltanto qualche frase. invece ora la prendevo come prima cosa

si mi guardavo tutto il tempo ci ha insegnato molte cose

e unica, a Castelfidardo nessuno lo ha fatto infatti e la mia maestra preferita

alla fine della scorsa videoconferenza ho chiesto a tutti quanti di farle un applauso perche la maestra se lo meritava. Se lei continuava a fare la lezione non avremmo avuto questa esperienza da poter vivere. Da anche un po di importanza, di successo e anche di orgoglio. Perche ci siamo impegnati, ci stiamo lavorando. Ci ha fatto una specie di regalo

un genio e stata, grazie a lei, si e dovuta impegnare e lei ha passato molto tempo libero a preparare.

sembra quasi la stessa cosa ma su Skype li puoi vedere, vedere la loro classe.

Quello che mi e piaciuto di piu stato parlare con gli altri e conoscere nuovi bambini

non le e piaciuto il piccolo gruppo di bambini ingles

soprattutto il fatto di parlare con bambini che non parlano la nostra lingua e noi insegniamo una cosa a loro e loro la insegnano a noi

si, non parlavamo tra di noi mi ha fatto sentire felice e la paura di prima e andata via

un po non mi e piac perche potevamo dirci solo poche parole, io non so tante parole in inglese,

gli facevo delle domande ma non gli chiedevo tanto di lui, dei suoi hobbies

preferito dialogo uno alla volta con un solo bambino, ma avendo un po di lingua in piu.

Si mi sento molto piu impegnata si piu attenti

mi sento molto piu impegnata Noiosa l attesa si contenta del giornalino

no conosci meglio chi parla dall aspetto fisico

Allegato 11

Rif. Capitolo 3

Elaborazione trascrizione condensata Focus Group Post-progetto LEXTUTOR

FREQUENCY INDEXER OUTPUT

Home > Freq List Builder > Frequency Text Input > Freq.
List Output

Text: ANALISI FREQUENZE 2 Post FG.txt LEGENDA: *
parole vuote
Date: 10/25/2011 12:4
Tokens: 1826 (Parole totali) Parole PIENE: tot. 946
Types: 540
Ratio: 0.2957
Sort: descending

COVERAGE				
RANK	FREQ	individ	cumulative	WORD
* 1.	97	5.31%	5.31%	E
* 2.	59	3.23%	8.54%	DI
* 3.	44	2.41%	10.95%	MI
* 4.	44	2.41%	13.36%	PIU
* 5.	40	2.19%	15.55%	PERCHE
* 6.	32	1.75%	17.30%	UN
* 7.	30	1.64%	18.94%	CHE
* 8.	29	1.59%	20.53%	CON
* 9.	28	1.53%	22.06%	SI
* 10.	25	1.37%	23.43%	A
* 11.	25	1.37%	24.80%	ANCHE
* 12.	25	1.37%	26.17%	LA
* 13.	25	1.37%	27.54%	NON
<u>14.</u>	<u>24</u>	<u>1.31%</u>	<u>28.85%</u>	<u>BAMBINI</u> Sociali +
* 15.	23	1.26%	30.11%	IN
* 16.	23	1.26%	31.37%	LORO
17.	19	1.04%	32.41%	PO
* 18.	17	0.93%	33.34%	PER
<u>19.</u>	<u>16</u>	<u>0.88%</u>	<u>34.22%</u>	<u>BELL</u> Individuali +
<u>20.</u>	<u>16</u>	<u>0.88%</u>	<u>35.10%</u>	<u>PIAC</u> Individuali +
* 21.	16	0.88%	35.98%	QUANDO
* 22.	14	0.77%	36.75%	NOI
* 23.	13	0.71%	37.46%	CI
24.	13	0.71%	38.17%	MOLTO
* 25.	13	0.71%	38.88%	SE
* 26.	13	0.71%	39.59%	UNA
* 27.	12	0.66%	40.25%	COME
* 28.	12	0.66%	40.91%	IO
29.	12	0.66%	41.57%	SONO
* 30.	12	0.66%	42.23%	STATO

* 31.	11	0.60%	42.83%	ABBIAMO	
32.	11	0.60%	43.43%	FATTO	
* 33.	11	0.60%	44.03%	HA	
* 34.	11	0.60%	44.63%	HO	
* 35.	11	0.60%	45.23%	I	
<u>36.</u>	<u>11</u>	<u>0.60%</u>	<u>45.83%</u>	<u>PARLARE</u>	Sociali +
37.	10	0.55%	46.38%	MAESTRA	
38.	9	0.49%	46.87%	COSA	
39.	9	0.49%	47.36%	DIVERSO	
40.	9	0.49%	47.85%	ERA	
* 41.	9	0.49%	48.34%	IL	
42.	9	0.49%	48.83%	INGLESE	
* 43.	9	0.49%	49.32%	MA	
* 44.	9	0.49%	49.81%	ME	
* 45.	8	0.44%	50.25%	ALLA	
* 46.	8	0.44%	50.69%	GLI	
* 47.	8	0.44%	51.13%	LE	
* 48.	8	0.44%	51.57%	LO	
* 49.	8	0.44%	52.01%	NO	
<u>50.</u>	<u>8</u>	<u>0.44%</u>	<u>52.45%</u>	<u>PAURA</u>	Individuali -
51.	8	0.44%	52.89%	POI	
52.	8	0.44%	53.33%	QUELLO	
* 53.	8	0.44%	53.77%	TI	
54.	7	0.38%	54.15%	AVEVO	
* 55.	7	0.38%	54.53%	DA	
<u>56.</u>	<u>7</u>	<u>0.38%</u>	<u>54.91%</u>	<u>DOMANDE</u>	Sociali +
57.	7	0.38%	55.29%	INGLES	
58.	7	0.38%	55.67%	SAREBBE	
59.	7	0.38%	56.05%	SIAMO	
60.	7	0.38%	56.43%	STATA	
* 61.	7	0.38%	56.81%	TU	
62.	7	0.38%	57.19%	TUTTO	
63.	6	0.33%	57.52%	ALTRI	
64.	6	0.33%	57.85%	CLASSE	
65.	6	0.33%	58.18%	ERO	
66.	6	0.33%	58.51%	GUARDAVO	
67.	6	0.33%	58.84%	INVECE	
* 68.	6	0.33%	59.17%	LEI	
69.	6	0.33%	59.50%	PROPRIO	
70.	6	0.33%	59.83%	TUTTI	
71.	5	0.27%	60.10%	COSE	
* 72.	5	0.27%	60.37%	DELLE	
<u>73.</u>	<u>5</u>	<u>0.27%</u>	<u>60.64%</u>	<u>EMOZION</u>	Individuali +
74.	5	0.27%	60.91%	ERAVAMO	
* 75.	5	0.27%	61.18%	L	
76.	5	0.27%	61.45%	MEGLIO	
77.	5	0.27%	61.72%	PRIMA	
78.	5	0.27%	61.99%	VEDERE	
* 79.	4	0.22%	62.21%	ALL	
<u>80.</u>	<u>4</u>	<u>0.22%</u>	<u>62.43%</u>	<u>CONOSCERE</u>	Sociali +
* 81.	4	0.22%	62.65%	DEI	
<u>82.</u>	<u>4</u>	<u>0.22%</u>	<u>62.87%</u>	<u>DIRE</u>	Sociali +
<u>83.</u>	<u>4</u>	<u>0.22%</u>	<u>63.09%</u>	<u>DIVERT</u>	Individuali +
84.	4	0.22%	63.31%	ERANO	

85.	4	0.22%	63.53% FARLO	
86.	4	0.22%	63.75% FELICE	Individuali +
87.	4	0.22%	63.97% HAI	
88.	4	0.22%	64.19% IMPEGNATA	Cognitive+
89.	4	0.22%	64.41% INIZIO	
90.	4	0.22%	64.63% ITALIANO	
* 91.	4	0.22%	64.85% LI	
92.	4	0.22%	65.07% LIBERA	
93.	4	0.22%	65.29% OPPURE	
94.	4	0.22%	65.51% PARLATO	Sociali +
95.	4	0.22%	65.73% PAROLE	
* 96.	4	0.22%	65.95% PERO	
97.	4	0.22%	66.17% PUOI	
98.	4	0.22%	66.39% QUALCOSA	
99.	4	0.22%	66.61% QUESTI	
100.	4	0.22%	66.83% QUINDI	
101.	4	0.22%	67.05% SAPERE	
102.	4	0.22%	67.27% SENTITA	Individuali +
103.	4	0.22%	67.49% SKYPE	
104.	4	0.22%	67.71% SOLO	
* 105.	4	0.22%	67.93% SU	
* 106.	4	0.22%	68.15% SUL	
107.	4	0.22%	68.37% TANTE	
108.	4	0.22%	68.59% TANTO	
109.	4	0.22%	68.81% VOLTE	
110.	3	0.16%	68.97% AVREI	
111.	3	0.16%	69.13% AVUTO	
112.	3	0.16%	69.29% BRAVA	
113.	3	0.16%	69.45% CHIEDERE	Sociali +
114.	3	0.16%	69.61% CONOSCI	Sociali +
* 115.	3	0.16%	69.77% COSI	
* 116.	3	0.16%	69.93% CUI	
117.	3	0.16%	70.09% DETTO	Sociali +
118.	3	0.16%	70.25% DOVEVI	
119.	3	0.16%	70.41% ESPERIENZA	
120.	3	0.16%	70.57% FARCI	
* 121.	3	0.16%	70.73% INFATTI	
122.	3	0.16%	70.89% LIBERO	
123.	3	0.16%	71.05% MODO	
* 124.	3	0.16%	71.21% NE	
125.	3	0.16%	71.37% NUOVI	
126.	3	0.16%	71.53% PREFERITO	Individuali+
127.	3	0.16%	71.69% QUESTA	
128.	3	0.16%	71.85% SBAGLIARE	Sociali-
129.	3	0.16%	72.01% SENTIRE	Individuali+
130.	3	0.16%	72.17% SENTIVO	Individuali+
131.	3	0.16%	72.33% STIAMO	
132.	3	0.16%	72.49% STUDIATO	Cognitive+
133.	3	0.16%	72.65% TEMPO	
* 134.	3	0.16%	72.81% TRA	
135.	3	0.16%	72.97% VIDEOCONFERENZA	
136.	3	0.16%	73.13% VOGLIA	Individuali+
137.	2	0.11%	73.24% AGITATI	Individuali-
138.	2	0.11%	73.35% ALTRE	

139.	2	0.11%	73.46%	ALTRO	
140.	2	0.11%	73.57%	AMICI	Sociali+
141.	2	0.11%	73.68%	ANDARE	
142.	2	0.11%	73.79%	ATTENTI	Cognitive+
143.	2	0.11%	73.90%	AVEVAMO	
144.	2	0.11%	74.01%	BAMBINO	Sociali+
145.	2	0.11%	74.12%	BEN	
146.	2	0.11%	74.23%	CANTANTE	
147.	2	0.11%	74.34%	CAPITO	
148.	2	0.11%	74.45%	CASA	
149.	2	0.11%	74.56%	CASTELFIDARDO	
150.	2	0.11%	74.67%	CHIEDE	Sociali+
151.	2	0.11%	74.78%	CHIESTO	Sociali+
152.	2	0.11%	74.89%	COMPITI	
153.	2	0.11%	75.00%	CONOSCERLI	Sociali+
154.	2	0.11%	75.11%	CONTENTA	Individuali+
* 155.	2	0.11%	75.22%	DEL	
156.	2	0.11%	75.33%	DIRGLI	Sociali+
157.	2	0.11%	75.44%	DIVERSA	
158.	2	0.11%	75.55%	DIVISA	
159.	2	0.11%	75.66%	DOMANDA	Sociali+
160.	2	0.11%	75.77%	DOPO	
161.	2	0.11%	75.88%	ENTUSIASMO	Individ+
162.	2	0.11%	75.99%	ERI	
163.	2	0.11%	76.10%	FA	
164.	2	0.11%	76.21%	FACEVO	
165.	2	0.11%	76.32%	FANNO	
166.	2	0.11%	76.43%	FARE	
167.	2	0.11%	76.54%	FELICI	Individuali+
* 168.	2	0.11%	76.65%	GIA	
169.	2	0.11%	76.76%	GIOIA	Individuali+
170.	2	0.11%	76.87%	GIORNALINO	
171.	2	0.11%	76.98%	GRANDE	
172.	2	0.11%	77.09%	GRUPPO	
173.	2	0.11%	77.20%	IMPARARE	Cognitive+
174.	2	0.11%	77.31%	IMPEGNATI	Cognitive+
175.	2	0.11%	77.42%	IMPORTANZA	
176.	2	0.11%	77.53%	INTERESSANTE	Cogn+
177.	2	0.11%	77.64%	LIBRO	
178.	2	0.11%	77.75%	LINGUA	
179.	2	0.11%	77.86%	MANO	
180.	2	0.11%	77.97%	MIA	
181.	2	0.11%	78.08%	MIEI	
182.	2	0.11%	78.19%	MOLTE	
183.	2	0.11%	78.30%	NUOVE	
184.	2	0.11%	78.41%	ORA	
185.	2	0.11%	78.52%	PARLA	Sociali +
186.	2	0.11%	78.63%	PARLANDO	Sociali +
187.	2	0.11%	78.74%	PARLANO	Sociali +
188.	2	0.11%	78.85%	PARLAVANO	Sociali +
189.	2	0.11%	78.96%	PARLIAMO	Sociali +
190.	2	0.11%	79.07%	PENSI	
191.	2	0.11%	79.18%	PERSONA	
192.	2	0.11%	79.29%	PERSONE	

193.	2	0.11%	79.40%	PIACIUTO Individuali+
194.	2	0.11%	79.51%	POSSIAMO
195.	2	0.11%	79.62%	POTEVAMO
196.	2	0.11%	79.73%	QUALE
197.	2	0.11%	79.84%	QUANTI
198.	2	0.11%	79.95%	QUI
199.	2	0.11%	80.06%	SAPEVI
200.	2	0.11%	80.17%	SBAGLIO Sociali-
201.	2	0.11%	80.28%	SCRITTO
202.	2	0.11%	80.39%	SEI
203.	2	0.11%	80.50%	SENTI Individuali+
204.	2	0.11%	80.72%	SENZA
206.	2	0.11%	80.83%	SITUAZIONE
207.	2	0.11%	80.94%	SOLI
208.	2	0.11%	81.05%	SOLITO
209.	2	0.11%	81.16%	SOLTANTO
210.	2	0.11%	81.27%	SOPRATTUTTO
211.	2	0.11%	81.38%	SPONTANEO
212.	2	0.11%	81.49%	STESSI
213.	2	0.11%	81.60%	SUCCESSO
214.	2	0.11%	81.71%	TANTISSIMO
* 215.	2	0.11%	81.82%	TE
216.	2	0.11%	81.93%	TIPO
* 217.	2	0.11%	82.04%	UNO
218.	2	0.11%	82.15%	VENIVA
219.	2	0.11%	82.26%	VENUTO
220.	2	0.11%	82.37%	VOLTA
* 221.	1	0.05%	82.42%	ABBIA
222.	1	0.05%	82.47%	ACCENTI
223.	1	0.05%	82.52%	ACCENTO
224.	1	0.05%	82.57%	ADULTA
225.	1	0.05%	82.62%	ADULTO
226.	1	0.05%	82.67%	AIUTANDOCI
227.	1	0.05%	82.72%	AIUTARE
228.	1	0.05%	82.77%	AIUTAVA
229.	1	0.05%	82.82%	ALZARE
230.	1	0.05%	82.87%	AMICIZIE Sociali +
* 231.	1	0.05%	82.92%	ANCH
232.	1	0.05%	82.97%	ANDATA
233.	1	0.05%	83.02%	ANDATI
234.	1	0.05%	83.07%	ANDAVA
235.	1	0.05%	83.12%	ANNI
236.	1	0.05%	83.17%	ANNOIAMI Cognitive-
237.	1	0.05%	83.22%	APERTAMENTE
238.	1	0.05%	83.27%	APPLAUSO
239.	1	0.05%	83.32%	ARGOMENTO
240.	1	0.05%	83.37%	ARRABIATA Individ-
241.	1	0.05%	83.42%	ASPETTARE
242.	1	0.05%	83.47%	ASPETTO
243.	1	0.05%	83.52%	ATRAVERSO
244.	1	0.05%	83.57%	ATTESA
* 245.	1	0.05%	83.62%	AVENDO
246.	1	0.05%	83.67%	AVER
247.	1	0.05%	83.72%	AVERE

248.	1	0.05%	83.77%	AVEVA
249.	1	0.05%	83.82%	AVEVANO
* 250.	1	0.05%	83.87%	AVREBBERO
* 251.	1	0.05%	83.92%	AVREMMO
252.	1	0.05%	83.97%	AVUTA
253.	1	0.05%	84.02%	AVVENTURA
254.	1	0.05%	84.07%	BASE
255.	1	0.05%	84.12%	BASTA
<u>256.</u>	<u>1</u>	<u>0.05%</u>	<u>84.17%</u>	<u>BELLA Individuali+</u>
<u>257.</u>	<u>1</u>	<u>0.05%</u>	<u>84.22%</u>	<u>BELLISSIMA Individ+</u>
<u>258.</u>	<u>1</u>	<u>0.05%</u>	<u>84.27%</u>	<u>BELLO Individual+</u>
259.	1	0.05%	84.32%	BISOGNA
260.	1	0.05%	84.37%	BRUTTO
261.	1	0.05%	84.42%	BUONE
262.	1	0.05%	84.47%	BUONI
263.	1	0.05%	84.52%	CAMBIARE
264.	1	0.05%	84.57%	CAPELLI
265.	1	0.05%	84.62%	CAPIRE
266.	1	0.05%	84.67%	CAPIRLO
267.	1	0.05%	84.72%	CAPOGRUPPO
* 268.	1	0.05%	84.77%	CE
269.	1	0.05%	84.82%	CERCATO
270.	1	0.05%	84.87%	CERCAVO
271.	1	0.05%	84.92%	CHI
272.	1	0.05%	84.97%	CHIAMAVA
<u>273.</u>	<u>1</u>	<u>0.05%</u>	<u>85.02%</u>	<u>CHIEDEVANO Sociali+</u>
<u>274.</u>	<u>1</u>	<u>0.05%</u>	<u>85.07%</u>	<u>CHIEDEVO Sociali+</u>
275.	1	0.05%	85.12%	CIAO
276.	1	0.05%	85.17%	COLLEGATI
277.	1	0.05%	85.22%	COMPAGNI
278.	1	0.05%	85.27%	COMPITO
279.	1	0.05%	85.32%	COMPUTER
<u>280.</u>	<u>1</u>	<u>0.05%</u>	<u>85.37%</u>	<u>COMUNICARE Soc+</u>
281.	1	0.05%	85.42%	CONCENTRATA
282.	1	0.05%	85.47%	CONFRONTI
283.	1	0.05%	85.52%	CONNETTIAMO
<u>284.</u>	<u>1</u>	<u>0.05%</u>	<u>85.57%</u>	<u>CONOSCENDO Soc+</u>
<u>285.</u>	<u>1</u>	<u>0.05%</u>	<u>85.62%</u>	<u>CONOSCERLA Soc+</u>
<u>286.</u>	<u>1</u>	<u>0.05%</u>	<u>85.67%</u>	<u>CONOSCONO Soc+</u>
<u>287.</u>	<u>1</u>	<u>0.05%</u>	<u>85.72%</u>	<u>CONTENTISSIMA Ind+</u>
288.	1	0.05%	85.77%	CONTINUAVA
289.	1	0.05%	85.82%	CONTO
290.	1	0.05%	85.87%	CONTROLLAVI
291.	1	0.05%	85.92%	COPPIA
<u>292.</u>	<u>1</u>	<u>0.05%</u>	<u>85.97%</u>	<u>CORAGGIO Indid+</u>
293.	1	0.05%	86.02%	CORREGGE
<u>294.</u>	<u>1</u>	<u>0.05%</u>	<u>86.07%</u>	<u>CURIOSA Cognitive+</u>
295.	1	0.05%	86.12%	DAI
* 296.	1	0.05%	86.17%	DALL
* 297.	1	0.05%	86.22%	DALLA
298.	1	0.05%	86.27%	DAVANTI
299.	1	0.05%	86.32%	DAVO
300.	1	0.05%	86.37%	DECIDEVI
* 301.	1	0.05%	86.42%	DELLA

302.	1	0.05%	86.47%	DESCRITTO
303.	1	0.05%	86.52%	DEVI
304.	1	0.05%	86.57%	DIALOGO
305.	1	0.05%	86.62%	DICEVAMO Sociali+
306.	1	0.05%	86.67%	DICEVANO Sociali+
307.	1	0.05%	86.72%	DIFFERENZA
308.	1	0.05%	86.77%	DIFFICILE Cognitiv-
309.	1	0.05%	86.82%	DIFFICOLT^ Cognitiv-
310.	1	0.05%	86.87%	DIRCI Sociali+
311.	1	0.05%	86.92%	DIVERSE
312.	1	0.05%	86.97%	DO
313.	1	0.05%	87.02%	DOVUTA
314.	1	0.05%	87.07%	DOVUTO
315.	1	0.05%	87.12%	DURARE
316.	1	0.05%	87.17%	DURASSE
317.	1	0.05%	87.22%	ECCITATO Individual+
* 318.	1	0.05%	87.27%	ED
319.	1	0.05%	87.32%	ERRORI Sociali -
320.	1	0.05%	87.37%	ESEMPIO
321.	1	0.05%	87.42%	ESPRIMERC Sociali+
322.	1	0.05%	87.47%	ESPRIMERE Sociali+
323.	1	0.05%	87.52%	ESSERE
324.	1	0.05%	87.57%	FACCIO
325.	1	0.05%	87.62%	FACENDO
326.	1	0.05%	87.67%	FACEVAMO
327.	1	0.05%	87.72%	FACEVI
328.	1	0.05%	87.77%	FAI
329.	1	0.05%	87.82%	FARLE
330.	1	0.05%	87.87%	FELICITA Individual+
331.	1	0.05%	87.92%	FILIPPO
332.	1	0.05%	87.97%	FINE
333.	1	0.05%	88.02%	FINISCONO
334.	1	0.05%	88.07%	FINITI
335.	1	0.05%	88.12%	FISICO
336.	1	0.05%	88.17%	FOSSI
337.	1	0.05%	88.22%	FRASE
338.	1	0.05%	88.27%	GENIO
339.	1	0.05%	88.32%	GIORNO
340.	1	0.05%	88.37%	GIUSTE
341.	1	0.05%	88.42%	GIUSTO
342.	1	0.05%	88.47%	GLIELO
343.	1	0.05%	88.52%	GRANCHE
344.	1	0.05%	88.57%	GRAVE
345.	1	0.05%	88.62%	GRAZIE
346.	1	0.05%	88.67%	GRUPPI
347.	1	0.05%	88.72%	GUARDARE
348.	1	0.05%	88.77%	GUARDI
349.	1	0.05%	88.82%	GUIDATO
350.	1	0.05%	88.87%	GUSTI
351.	1	0.05%	88.92%	HANNA
352.	1	0.05%	88.97%	HOBBIES
353.	1	0.05%	89.02%	IDEE
354.	1	0.05%	89.07%	IERI
355.	1	0.05%	89.12%	IMMAGINATA

356.	1	0.05%	89.17%	IMMAGINAVO
357.	1	0.05%	89.22%	IMPARA Cognitiv+
358.	1	0.05%	89.27%	IMPAZIENTE
359.	1	0.05%	89.32%	IMPEGNARE Cognitiv+
360.	1	0.05%	89.37%	IMPEGNI Cognitiv+
361.	1	0.05%	89.42%	IMPORTA
362.	1	0.05%	89.47%	IMPORTANTE
363.	1	0.05%	89.52%	INCONTRARE Sociali+
364.	1	0.05%	89.57%	INGLESA Sociali+
365.	1	0.05%	89.62%	INGLESI Sociali+
366.	1	0.05%	89.67%	INIZIATO
367.	1	0.05%	89.72%	INSEGNANO Cognitiv+
368.	1	0.05%	89.77%	INSEGNATO Cognitiv+
369.	1	0.05%	89.82%	INSEGNIAMO Cognitiv+
370.	1	0.05%	89.87%	INSICURA Individual-
371.	1	0.05%	89.92%	INSIEME
372.	1	0.05%	89.97%	INTERESSE Cognitiv+
373.	1	0.05%	90.02%	INTERPRETARE
374.	1	0.05%	90.12%	ITALIANI
376.	1	0.05%	90.17%	JADE
377.	1	0.05%	90.22%	LAVORANDO
378.	1	0.05%	90.27%	LETTERA
379.	1	0.05%	90.32%	LEZIONE
380.	1	0.05%	90.37%	LIBERI
381.	1	0.05%	90.42%	LIBRI
382.	1	0.05%	90.47%	LIKE
383.	1	0.05%	90.52%	LINGUE
* 384.	1	0.05%	90.57%	LUI
385.	1	0.05%	90.62%	LUNGO
386.	1	0.05%	90.67%	MANIERA
387.	1	0.05%	90.72%	MARRONI
388.	1	0.05%	90.77%	MATERIA
389.	1	0.05%	90.82%	MENTE
390.	1	0.05%	90.87%	MENTRE
391.	1	0.05%	90.92%	MERITAVA
392.	1	0.05%	90.97%	METTERE
393.	1	0.05%	91.02%	MICROFONO
394.	1	0.05%	91.07%	MIGLIORARE
395.	1	0.05%	91.12%	MIO
396.	1	0.05%	91.17%	MOLTA
397.	1	0.05%	91.22%	MOMENTI
398.	1	0.05%	91.27%	NASCITA
399.	1	0.05%	91.32%	NEANCHE
* 400.	1	0.05%	91.37%	NEI
* 401.	1	0.05%	91.42%	NEL
402.	1	0.05%	91.47%	NERA
403.	1	0.05%	91.52%	NESSUNO
404.	1	0.05%	91.57%	NOIOSA Cognitiv-
405.	1	0.05%	91.62%	NORMALE
406.	1	0.05%	91.67%	NORMALMENTE
407.	1	0.05%	91.72%	NOSTRA
408.	1	0.05%	91.77%	NOSTRI
409.	1	0.05%	91.82%	NUOVO
410.	1	0.05%	91.87%	OLTRE

411.	1	0.05%	91.92%	OPINIONE	
412.	1	0.05%	91.97%	ORE	
413.	1	0.05%	92.02%	ORGANIZZATA	
414.	1	0.05%	92.07%	ORGOGGIO	
415.	1	0.05%	92.12%	PARLARLE	Sociali +
416.	1	0.05%	92.17%	PARLASSERO	Sociali+
417.	1	0.05%	92.22%	PARLASSI	Sociali+
418.	1	0.05%	92.27%	PARLAVA	Sociali+
419.	1	0.05%	92.32%	PARLAVAMO	Sociali+
420.	1	0.05%	92.37%	PARLI	Sociali+
421.	1	0.05%	92.42%	PAROLA	Sociali+
422.	1	0.05%	92.47%	PASSATA	
423.	1	0.05%	92.52%	PASSATO	
424.	1	0.05%	92.57%	PAURE	Individual-
425.	1	0.05%	92.62%	PENSATO	
426.	1	0.05%	92.67%	PERFETTA	
427.	1	0.05%	92.72%	PERSONALE	
428.	1	0.05%	92.77%	PICCOLO	
429.	1	0.05%	92.82%	PIEDI	
430.	1	0.05%	92.87%	POCHE	
431.	1	0.05%	92.92%	POSSO	
432.	1	0.05%	92.97%	POTER	
433.	1	0.05%	93.02%	POTEVI	
434.	1	0.05%	93.07%	POTREBBE	
435.	1	0.05%	93.12%	POTRESTI	
436.	1	0.05%	93.17%	PREFERITA	
437.	1	0.05%	93.22%	PRENDEVO	
438.	1	0.05%	93.27%	PREOCCUPATA	Ind-
439.	1	0.05%	93.32%	PREOCCUPATI	Ind-
440.	1	0.05%	93.37%	PREPARANDOCI	
441.	1	0.05%	93.42%	PREPARARE	
442.	1	0.05%	93.47%	PREPARATI	
443.	1	0.05%	93.52%	PRESENTAVANO	
444.	1	0.05%	93.57%	PROFESSORESSA	
445.	1	0.05%	93.62%	PRONTA	
446.	1	0.05%	93.67%	PRONTE	
447.	1	0.05%	93.72%	PROVA	
448.	1	0.05%	93.77%	PROVATO	Individ+
* 449.	1	0.05%	93.82%	PURE	
450.	1	0.05%	93.87%	QUADERNO	
451.	1	0.05%	93.92%	QUALCHE	
452.	1	0.05%	93.97%	QUALCUNO	
453.	1	0.05%	94.02%	QUASI	
454.	1	0.05%	94.07%	QUEI	
455.	1	0.05%	94.12%	QUELLE	
456.	1	0.05%	94.17%	QUESTE	
457.	1	0.05%	94.22%	QUESTO	
458.	1	0.05%	94.27%	RACCONTARE	Soc+
459.	1	0.05%	94.32%	REGALO	
460.	1	0.05%	94.37%	RENDERCENE	
461.	1	0.05%	94.42%	RIFLETTERE	
462.	1	0.05%	94.47%	RISPETTO	
463.	1	0.05%	94.52%	RISPETTOSI	
464.	1	0.05%	94.57%	RISPONDERE	

465.	1	0.05%	94.62%	RISULTATI
466.	1	0.05%	94.67%	RIUSCITI
467.	1	0.05%	94.72%	RIUSCIVI
468.	1	0.05%	94.77%	SAI
469.	1	0.05%	94.82%	SAPEVAMO
470.	1	0.05%	94.87%	SAPEVO
471.	1	0.05%	94.92%	SAREI
472.	1	0.05%	94.97%	SAREMMO
473.	1	0.05%	95.02%	SBAGLI Sociali -
474.	1	0.05%	95.07%	SBAGLIATA Sociali -
475.	1	0.05%	95.12%	SBAGLIAVAMO Soc-
476.	1	0.05%	95.17%	SCELTA
477.	1	0.05%	95.22%	SCHERMO
478.	1	0.05%	95.27%	SCOPRIRE
479.	1	0.05%	95.32%	SCORSA
480.	1	0.05%	95.37%	SCRIVERE
481.	1	0.05%	95.42%	SCRIVI
482.	1	0.05%	95.47%	SEMBRA
483.	1	0.05%	95.52%	SEMBRAVA
484.	1	0.05%	95.57%	SEMPRE
485.	1	0.05%	95.62%	SENTITO Individ+
486.	1	0.05%	95.67%	SERVITO
487.	1	0.05%	95.72%	SIA
488.	1	0.05%	95.77%	SO
489.	1	0.05%	95.82%	SPAVENTA Individ-
490.	1	0.05%	95.87%	SPECIE
491.	1	0.05%	95.92%	SPESSO
492.	1	0.05%	95.97%	STACCATE
493.	1	0.05%	96.02%	STAVAMO
494.	1	0.05%	96.07%	STESSA
495.	1	0.05%	96.12%	STESSO
496.	1	0.05%	96.17%	STUDI Cognitiv+
497.	1	0.05%	96.22%	STUDIANDO Cognitiv+
498.	1	0.05%	96.27%	STUDIARE Cognitiv+
499.	1	0.05%	96.32%	STUDIAVANO Cogn+
500.	1	0.05%	96.37%	STUDIO Cognitiv+
501.	1	0.05%	96.42%	SUBITO
502.	1	0.05%	96.47%	SUGAR
503.	1	0.05%	96.52%	SUOI
504.	1	0.05%	96.57%	SUPERARE
505.	1	0.05%	96.62%	SUSPENCE
506.	1	0.05%	96.67%	SWIMMING
507.	1	0.05%	96.72%	TANTA
508.	1	0.05%	96.77%	TRASFORMATE
509.	1	0.05%	96.82%	TRISTE Individ-
510.	1	0.05%	96.87%	TROVARE
511.	1	0.05%	96.92%	TROVARSI
512.	1	0.05%	96.97%	TROVI
513.	1	0.05%	97.02%	TUA
514.	1	0.05%	97.07%	TUO
515.	1	0.05%	97.12%	TUTTE
516.	1	0.05%	97.17%	ULTIMO
517.	1	0.05%	97.22%	UNICA
518.	1	0.05%	97.27%	USCISSE

519.	1	0.05%	97.32%	USCITI	
520.	1	0.05%	97.37%	VEDERLI	Sociali +
521.	1	0.05%	97.42%	VEDI	
522.	1	0.05%	97.47%	VEDIAMO	
523.	1	0.05%	97.52%	VENGONO	
524.	1	0.05%	97.57%	VERDE	
525.	1	0.05%	97.62%	VERGOGNAVO	Soc-
526.	1	0.05%	97.67%	VERGOGNO	Soc+
527.	1	0.05%	97.72%	VESTITO	
528.	1	0.05%	97.77%	VIA	
529.	1	0.05%	97.82%	VICENDA	
530.	1	0.05%	97.87%	VISTO	
531.	1	0.05%	97.92%	VIVERE	
532.	1	0.05%	97.97%	VOLEVAMO	
533.	1	0.05%	98.02%	VOLEVO	
534.	1	0.05%	98.07%	VOLUTO	
535.	1	0.05%	98.12%	VORRESTI	
536.	1	0.05%	98.17%	VUOI	
537.	1	0.05%	98.22%	VUOLE	
538.	1	0.05%	98.27%	WEBCAM	
539.	1	0.05%	98.32%	WOW	
540.	1	0.05%	98.37%	YOU	

Same list but with extractable word column
(for extracting list of freq>x)

Processing time: 0.032000 CPU seconds.

EMOZIONI INDIVIDUALI

Positive → 84

- “emozione/i” → 5
- “felice” 4, “felici” 2, “felicità” 1, “contenta” 2, “contentissima” 1 → 10
- “gioia” 2
- “bell” 16, “bella” 1, “bello” 1, “bellissima” 1 → 19
- “piace” 16, “piaciuto” 2 → 18
- “diverto” 4
- “sentire” 3, “sentita” 4, “sentito” 1, “sentivo” 3, “sentì” 2, “sento” 2, “provato” 1 → 16
- “entusiasmo” 2
- “eccitata” 1
- “preferito” 3
- “voglia” 3
- “coraggio” 1

Negative → 17

- “paura” 8, “paure” 1, “spaventata” 1 → 10
- “preoccupata” 1, “preoccupati” 1 → 2
- “agitati” 2
- “arrabbiata” 1
- “insicura” 1
- “triste” 1

EMOZIONI COGNITIVE

Positive → 28

- “impegnare” 1 “impegnati” 2, “impegnata” 4, “impegni” 1, “ ” → 8
- “studiare” 1, “studi” 1, “studiato” 3, “studiando” 1, “studiavano” 1, “studio” 1 → 8
- “insegnano” 1, “insegnato” 1, “insegniamo” 1 → 3
- “attenti” 2
- “imparare” 2, “impara” 1 → 3
- “interessante”, “interesse” 1 → 3
- “curiosa” 1

Negative → 4

- “annoiavi” 1, “noiosa” 1 → 2
- “difficile” 1, “difficoltà” 1 → 2

EMOZIONI SOCIALI

Positive → 111

- “Bambini” 24 + “bambino” 2, “inglesi” 2 → 28
- “amici” 2, “amicizia” 1 → 3
- “conoscere” 4, “conosci” 3, “conoscerli” 2, “conoscendo” 1, “conoscerla” 1, “conoscono” 1 → 12
- “parlare” 11, “parlato” 4, “parla” 2, “parlando” 2, “parlano” 2, “parlavano” 2, “parliamo” 2, “parlarle” 1, “parlassero” 1, “parlassi” 1, “parlava” 1, “parlavano” 1, “parli” 1, “parola” 1, “esprimere” 1, “esprimerci” 1, “vederli” 1 → 35
- “raccontare” 1
- “comunicare” 1
- “incontrare” 1
- “dire” 4, “detto” 3, “dirgli” 2, “dicevamo” 1, “dicevano” 1, “dirci” 1 → 12
- “chiedere” 3, “chiede” 2, “chiesto” 2, “chiedevo” 1, “chiedevano” 1 → 9
- “domanda/e” 2 e 7 → 9

Negative → 12

- “vergognavo” 1, “vergogno” 1 → 2
- “provare” 1
- “sbagliare” 3, “sbagliata” 1, “sbagliamo” 1, “sbagli” 1, “sbaglio” 2, “errori” 1 → 9

Allegato 12

Rif. capitolo 3

DATI RELATIVI ALLA 2a DOMANDA DI RICERCA:

Durante la sperimentazione il livello di partecipazione dei bambini risulta superiore rispetto alla lezione tradizionale?

Punto di Vista: Insegnanti

1) Diario Insegnante Castelfidardo:

- *“I bambini hanno iniziato a lavorare sulla presentazione (della loro classe e di Castelfidardo) che invieremo per email prima dell’inizio del progetto. Devo dire che un buon 80% sta dimostrando di impegnarsi molto. Certo di errori ce ne sono parecchi nelle cose che stanno scrivendo ma del resto traduzioni libere in quarta elementare di solito non se ne fanno mica! Mi stupisce che nessuno si lamenti della difficoltà”.*
- *“...questa volta ho visto i bambini molto più interessati e coinvolti. Questa volta sono più contenta”.*

2) Field notes

Ins. Castelfidardo:

- *“I bambini sanno già come dividersi nei vari gruppi e come gestire i momenti di partecipazione attiva. Devo dire che ho notato un buon grado di impegno nella maggior parte dei bambini: hanno mostrato di essersi preparati all’incontro mediante la preparazione delle domande da rivolgere a coetanei inglesi ma anche nella suddivisione delle parti. Anche il gruppo di cui faceva parte la bambina diversamente abile si è impegnato per permettere anche a lei di partecipare”.*
- *“Dispiacere generale tra i bambini per la necessità di annullare il video collegamento subito dissipata dalla realizzazione che la Videoconferenza è solo rinviata all’indomani. I bambini hanno colto l’occasione per ridiversi nei gruppi stabiliti e rivedere il lavoro fatto per la Videoconferenza”.*
- *“Commento a freddo: la classe ha risposto in maniera più che positiva;... la partecipazione e l’impegno nel prepararsi alle Videoconferenze è stato senz’altro maggiore se confrontato con le normali attività svolte in classe”.*

3) Questionario post-progetto a domande aperte

“Durante la sperimentazione ha avuto modo di osservare nei bambini un diverso grado di partecipazione alle lezioni di inglese rispetto alle lezioni più tradizionali?”

- Ins. Bassano: *“Sì, perché durante la sperimentazione hanno cercato di mettere in campo tutto ciò che sapevano. Inoltre, hanno avuto un bisogno reale di apprendere*

nuovo lessico e nuove strutture morfosintattiche. **Di solito la classe si impegna nello svolgimento delle varie attività. La differenza principale è stato il grado di coinvolgimento e la necessità di utilizzare in modo pertinente tutte le conoscenze a loro disposizione. Generalmente le attività in classe non richiedono uno svolgimento del compito così personalizzato. L'esperienza è stata valida soprattutto per i bambini che avevano un basso senso di competenza**".

- Ins. Castelfidardo: **"I bambini si sono mostrati da subito interessati al progetto mostrando anche un elevato grado di partecipazione. E' anche vero che la classe coinvolta nel progetto è sempre stata molto attiva durante le lezioni di inglese ma, in questo caso, alunni che di solito erano molto meno partecipi (perché timidi o altro) hanno mostrato un'animazione insolita per loro. Per quel che riguarda le attività in preparazione alle videochiamate, i bambini, divisi in gruppi, hanno dimostrato di essere in grado di lavorare in maniera collaborativa mostrando anche un impegno che, a volte, nelle lezioni più tradizionali veniva un po' meno (i bambini erano più rumorosi e bisognava un po' richiamarli al loro dovere). Posso dire che il progetto della sperimentazione ha influito positivamente su di un numero maggiore di alunni rispetto alle attività normalmente svolte in classe. Anche la bambina diversamente abile che, di norma, riesce ad seguire poco delle lezioni e delle attività proposte ha mostrato di apprezzare il contatto, anche se per lei limitato, con bambini di un altro paese. Dopo un primo momento di disagio determinato dalla novità e dalla emotività della bambina, questa ha accolto con piacere le videochiamate ed ha iniziato anche ad intervenire, seppur a suo modo. Dopo l'esperienza, anche il suo atteggiamento nei confronti dell'inglese è cambiato in quanto da un totale rifiuto di pronunciare parole in lingua (per altro, attività, questa, molto complessa per lei) si è passati a tentativi, quasi costanti, di produrre alcune parole di saluto**".

"Se sì, ha avuto la sensazione che questo accadesse anche nelle fasi di lavoro preparatorio offline in classe che precedevano le sessioni in videoconferenza?"

- Ins. Bassano: **"Sì, abbastanza. Comunque la motivazione che avevano durante la Videoconferenza era impareggiabile". "Ho potuto osservare una maggiore motivazione anche nelle lezioni in classe"**.
- Ins. Castelfidardo: **"Nelle fasi preparatorie offline, forse i bambini non hanno usato maggiormente la lingua inglese ma, di sicuro, hanno dimostrato un impegno maggiore rispetto a quello impiegato per altre attività non legate alla videoconferenza". "Come già espresso in precedenza, la maggior parte degli alunni della classe coinvolta è sempre stata interessata alle lezioni di inglese ma questo progetto è riuscito a 'catturare' anche quegli altri che mostravano un atteggiamento quasi di 'sopportazione' della materia"**.

Ha la sensazione che i bambini si siano impegnati di più anche a casa nel corso di questo progetto?

- Ins. Bassano: **"Sì, l'ultimo test ha dimostrato l'impegno nello studio a casa. Alcuni bambini hanno davvero fatto un salto in avanti"**.
- Ins. Castelfidardo: **"Indubbiamente, in molti casi c'è stato anche un incremento del lavoro a casa, oltre di quello a scuola"**.

Punto di Vista: Bambini

1) Focus group Post-progetto:

“Avete la sensazione di esservi impegnati di più in questo caso rispetto alle lezioni di inglese che fate di solito?”

Bassano:

- Alberto: *“Sì!”*.
- Edoardo: *Sì!”*.
- Rada: *“Sì!”*.
- Greta: *“Sì! Ti impegni di più parlando con loro, invece con la maestra pensi anche se sbaglio non importa...”*
- Virginia: *“No.”*.
- Paola: *“No”*.
- Anna: *“Sì”*
- Elisabetta: *“Sì! Parlando con i bambini inglesi mi sono sentita un po’ più adulta, avevo capito che mi sarei impegnata di più e ho cercato di parlare in modo più adulto”*.
- Angelica: *“Sì”*
- Gaia: *“Sì”*
- Luca: *“Sì”*
- Enrico: *“Sì”*
- Tommaso: *“Sì”*
- Filippo: *“Sì”*
- Roberta: *“Sì”*
- Roan: *“Sì”*

Castelfidardo:

- Matteo: *“Sì!”*
- Ivan: *“Sì”*
- Melania: *“Sì”*
- Letizia: *Parla delle simulazioni fatte in classe con i compagni nelle quali si è molto impegnata perchè “volevo essere pronta e perfetta per quando ci saremmo collegati”.*
- Luisa: *“Sì.”*
- Federica: *“Sì.”*
- Alessio: *“No”*.
- Alessia: *“Sì.”*
- Claudio 1: *“Sì.”*
- Sofia: *“Sì.”*
- Camilla: *“Sì.”*
- Aiman: *“Sì.”*
- Eldyan: *“Sì.”*
- Martina: *“Sì.”*
- Francesca: *“Sì.”*
- Claudio 2: *“Sì.”*
- Manuel: *“Sì.”*
- Gabriel: *“No”*.
- Stefano: *“Sì.”*
- Giulio: *“No”*.

“Studiare l’inglese anche a casa per questo progetto è diverso da prima? Vi piace di più? Vi impegnate di più? Se sì, perché?”

Bassano:

- Alberto: “Sì!”.
- Edoardo: “No.”.
- Rada: “Sì!”.
- Greta: “Sì!”.
- Virginia: “No”.
- Paola: “No”.
- Anna: “Sì”
- Elisabetta: “Sì!”
- Angelica: “Sì”
- Gaia: “Sì”
- Luca: “No”.
- Enrico: “Sì”
- Tommaso: “Sì”
- Filippo: “No.”
- Roberta: “Sì”
- Roan: “No”.

Castelfidardo:

- Matteo: “No”.
- Ivan: “Sì”
- Melania: “Sì”
- Letizia: “Sì. ***E’ stato diverso anche perchè preparandoci per la Videoconferenza abbiamo iniziato a studiare di più senza rendercene conto... Ci siamo preparati di più, abbiamo studiato di più, abbiamo anche avuto dei buoni risultati. Quindi ci davo molta più importanza anche quando facevo i compiti... di solito l’inglese a casa lo faccio per ultimo perchè è una materia per cui bisogna fare soltanto qualche frase... invece ora la prendo come prima cosa***”.
- Luisa: “Sì. *quando facevamo i compiti stavamo più attenti, eravamo più preoccupati*”
- Federica: “Sì.”
- Alessio: “No”.
- Alessia: “No”.
- Claudio 1: “No”.
- Sofia: “Sì.”
- Camilla: “Sì.”
- Aiman: “Sì.”
- Eldyan: “Sì.”
- Martina: “Sì.”
- Francesca: “No”.
- Claudio 2: “Sì.”
- Manuel: “Sì.”
- Gabriel: “No”.
- Stefano: “No”.
- Giulio: “No”.

2) Composizioni Post-progetto (Bassano):

“Racconta come hai vissuto l’esperienza di scambio con i bambini inglesi. Quali emozioni hai provato? Ti è piaciuto di più parlare inglese in classe o attraverso Skype? Perché?”

- Enrico: *“...Così noi ci siamo anche inventati delle altre domande e se non sapevamo chiedevamo alla maestra e per me imparare cose nuove è molto bello e anche sentire la pronuncia e cosa gli piaceva”*.
- Anonimo: *“... Era più bello parlare attraverso Skype che in classe perché parlare con i bambini inglesi ci ha messo alla prova”*.

Punto di Vista: Ricercatrice

Diario:

- *“Oggi sono tornata a Bassano per un Focus Group...Tutti hanno detto di essersi sentiti molto più attenti e partecipativi rispetto alla lezione tradizionale. Dopo i focus group una bambina, Anna, si è avvicinata a me e a Linda dicendo “la prossima volta potremmo chiedere ‘What time is it? Visto che abbiamo due ore diverse”, e Linda ha commentato che anche altri bambini dopo la Videoconferenza avevano detto cose simili proponendo domande da fare la prossima volta”*.

Allegato 13

Rif. capitolo 3

DATI RELATIVI ALLA 3a DOMANDA DI RICERCA:

Durante la sperimentazione il livello di attenzione dei bambini risulta superiore rispetto alla lezione tradizionale?

Punto di Vista: Insegnanti

4) Diario Insegnante Castelfidardo:

- *“Ho anche avuto modo di osservare nei bambini un diverso grado di attenzione alle lezioni di inglese rispetto alle lezioni più tradizionali in quanto essa si è rafforzata. Anzi, a volte, durante lo svolgimento di una lezione ‘normale’, i bambini in un modo o nell’altro riuscivano a portare l’argomento della lezione verso il discorso della Videoconferenza”.*

5) Field notes

Ins. Castelfidardo:

- *“Commento a freddo: la classe ha risposto in maniera più che positiva; ...il livello di attenzione è stato senz’altro maggiore se confrontato con le normali attività svolte in classe”.*

6) Questionario post-progetto a domande aperte

“Durante la sperimentazione ha avuto modo di osservare nei bambini un diverso grado di attenzione alle lezioni di inglese rispetto alle lezioni più tradizionali?”

- Ins. Bassano: *“Questo è difficile da stabilire perché in aula informatica erano molto ‘agitati’. Posso dire che i bambini che parlavano erano completamente ‘immersi’ nella comunicazione”.*
- Ins. Castelfidardo: *“Anche l’attenzione si è rafforzata. Anzi, a volte, durante lo svolgimento della lezione ‘normale’, i bambini in un modo o nell’altro riuscivano a portare l’argomento della lezione verso il discorso della videoconferenza”.*

Punto di Vista: Bambini

1) Focus group Post-progetto:

“Avete la sensazione di essere stati più attenti in questo caso rispetto alle lezioni di inglese che fate di solito? Avete ascoltato più attentamente del solito quello che vi

diceva l'insegnante? Avete fatto più attenzione alle parole che sentivate o che dicevate?"

Bassano:

- Alberto: "Sì!".
- Edoardo: Sì!".
- Rada: "Sì! E' molto meglio parlare con loro. Se sei in classe e non hai capito basta alzare la mano e chiedere alla maestra. Qui no, non puoi chiedere a loro, devi capirlo".
- Greta: "Sì! **Mi sono impegnata di più per trovare le parole giuste**".
- Virginia: "No. "
- Paola: "No".
- Anna: "Sì. **E' stato diverso perchè mi sono un po' più concentrata e cercavo di dire le cose nel modo più giusto**".
- Elisabetta: "Sì!
- Angelica: "Sì"
- Gaia: "Sì"
- Luca: "Sì"
- Enrico: "Sì"
- Tommaso: "Sì"
- Filippo: "No"
- Roberta: "Sì. Molto."
- Roan: "No"

Castelfidardo:

- Matteo: "Sì!".
- Ivan: "Sì"
- Melania: "Sì"
- Letizia: "Sì"
- Luisa: "Sì. **A me è piaciuto moltissimo ma ci sono dei momenti in cui ti annoiavi, quando dovevi aspettare gli altri gruppi**".
- Federica: "Sì."
- Alessio: "No".
- Alessia: "Sì."
- Claudio 1: "Sì."
- Sofia: "Sì."
- Camilla: "Sì. **Mi sento molto più impegnata.**"
- Aiman: "Sì."
- Eldyan: "Sì."
- Martina: "Sì."
- Francesca: "Sì."
- Claudio 2: "Sì."
- Manuel: "Sì."
- Gabriel: "No".
- Stefano: "No."
- Giulio: "No".

Allegato 14

Rif. Capitolo 4

DATI RELATIVI ALLA 4a DOMANDA DI RICERCA:

I bambini sono consapevoli dell'impegno dell'insegnante e della passione con cui l'insegnante ha costruito la nuova esperienza di apprendimento?

Punto di Vista: Bambini

1) Focus group Post-progetto:

“Che cosa ne pensate della vostra maestra che vi ha permesso di fare un'esperienza con le tecnologie come questa?”

Bassano:

- Alberto: *“ci vuole aiutare a imparare di più, perchè conoscendo dei bambini proprio inglesi dalla nascita si impara”*.
- Edoardo: *“ci fa esprimere...”*
- Rada: *“ha voglia di farci conoscere quello che noi stiamo studiando,... farci interpretare di più quello che abbiamo studiato in 5 anni, e' stata brava... quando lei ce l'ha detto anche lei era contenta di farlo”*.
- Greta: *“è brava... si è impegnata proprio per farci...”*
- Elisabetta: *“è stata molto brava perchè ha delle idee buone e mi piace come professoressa”*.

Castelfidardo:

- Matteo: *“ci ha insegnato molte cose”*.
- Letizia: *“alla fine della videoconferenza ho chiesto a tutti quanti di farle un applauso perchè la maestra se lo meritava. Se lei continuava a fare la lezione non avremmo avuto questa esperienza da poter vivere. Da anche un po' di importanza, di successo e anche di orgoglio. Perchè ci siamo impegnati, ci stiamo lavorando. Ci ha fatto una specie di regalo”*
- Luisa: *“un genio è stata, grazie a lei, si è dovuta impegnare e lei ha passato molto tempo libero a preparare...”*

“Volete aggiungere o raccontare qualcosa di particolare sulle cose che abbiamo detto finora?”

Castelfidardo:

- Francesca: racconta con orgoglio che grazie alla loro insegnante il loro progetto è finito sul giornale locale con la foto della classe.
- Melania: *“[La nostra maestra] è unica, a Castelfidardo nessuno l'ha fatto infatti è la mia maestra preferita”*.

2) La Scatola dei Pensieri (Bassano)

- Virginia: *“Cara Luciana, grazie che insieme alla maestra Linda ed Emanuela hai organizzato questo progetto con Skype. A me è piaciuto molto. Vi ringrazio nuovamente”*.
- Enrico: *“Luciana come stai? Io sto bene grazie! Per me è stato molto bello fare l’esperienza di Skype con te e con Mrs. Linda! Bye bye.”*

3) Composizioni post-progetto (Bassano)

“Racconta come hai vissuto l’esperienza di scambio con i bambini inglesi. Quali emozioni hai provato? Ti è piaciuto di più parlare inglese in classe o attraverso Skype? Perché?”

- Greta: *“Sono stata contentissima di fare questo scambio via Skype e vorrei farlo altre cento volte... Il progetto si è svolto in aula di informatica con la maestra Linda, la dottoressa Luciana e la mamma Britta.. E’ STATO BELLISSIMO”*.
- Enrico: *“A me è piaciuto molto parlare in inglese attraverso ... è stata una cosa fantastica!!!! ... Grazie Miss Linda!”*.

Allegato 15

Profilo tecnologico insegnanti

Uso effettivo di TIC per la scuola	N. Insegnanti (su totale di 83)	%
Powerpoint	48	58%
Materiali da siti Internet	55	66%
Audiopodcast	16	19%
Videopodcast	13	16%
Webquest	9	11%
E-mail	34	41%
Skype	8	10%
Wiki	4	5%
Nessuna TIC	8	10%

TIC usate in ambito personale	N. Insegnanti (su 83 totali)
Cellulare	78
Lettore Mp3	51
Internet	83
E-mail	78
Facebook	39
Forum	50
Blog	20
Skype o Voip	48
Mns Messenger	24

Frequenza accesso a Internet da casa	N. Insegnanti (su 83 totali)	%
Tutti i giorni	62	75%
3-4 volte a settimana	17	20%
1-2 volte a settimana	3	4%
Non tutte le settimane	1	1%
Mai	0	

Allegato 16

Rif. Capitolo 4

DATI RELATIVI ALLA 5a DOMANDA DI RICERCA:

Quali possono essere le cause dello scarso utilizzo delle tecnologie da parte degli insegnanti di lingue della scuola primaria italiana?

MACRO-AREA 1

Scarsa disponibilità di dotazioni tecnologiche e supporto tecnico

1) Questionario online

PRESENZA LAB INFORMATICO	N. Insegnanti	Percentuale
SI	42	51%
SI, ma non funziona bene	37	45%
NO	4	5%
Totale	83	

FREQUENZA D' USO DELLA LIM	N. Insegnanti	Percentuale
MAI	16	53%
QUASI MAI	6	20%
ALCUNE VOLTE	1	3%
SPESSO	2	7%
MOLTO SPESSO	7	23%
Totale	30	

“Se il laboratorio informatico della sua scuola spesso non è funzionante, può indicare qui le cause principali?”

- Ins 1: *“Poche postazioni, pc obsoleti”*.
- Ins. 2: *“macchine datate, collegamento ad internet spesso scollegato, mancanza di toner nelle stampanti”*.
- Ins. 3: *“Programmi troppo vecchi, computer troppo lenti”*.
- Ins. 4: *“computer obsoleti, nessun tecnico specializzato che si occupa della manutenzione ordinaria”*.
- Ins. 5: *“virus e problemi tecnici legati alle macchine”*.

- Ins. 6: *“mancanza di una addetto al laboratorio con competenze adeguate a risolvere i problemi che si possono venire a creare, competenze che non tutte le insegnanti che frequentano il laboratorio posseggono”*.
- Ins. 7: *“Strumentazione obsoleta, senza adeguamenti/ aggiornamenti, priva di programmi che normalmente utilizzano i ragazzi a casa”*.
- Ins. 8: *“collegamento ad internet a singhiozzo, lentezza delle macchine”*.
- Ins. 9: *“I computer non sono nuovissimi e non sempre funzionano tutti. A volte alcuni non si connettono a internet. L’assistenza non è costante e tempestiva, abbiamo chiesto l’aiuto di un genitore per risolvere alcuni problemi. In uno dei plessi non c’è collegamento a Internet”*.
- Ins. 10: *“PC obsoleti e spesso carenza di fondi per la manutenzione”*.
- Ins. 11: *“non c’è un insegnante referente e viene utilizzato da alcuni colleghi spesso con poca cura”*.
- Ins. 12: *“non è attivato il collegamento internet, le apparecchiature sono per lo più obsolete”*.
- Ins. 13: *“le attrezzature sono obsolete, abbiamo l’adsl, ma i PC sono pochi e vecchi: 4 risalgono al 1996 e 4 al 2000. Dal prossimo settembre avremo 2 notebook disponibili per tutte le classi della scuola, al momento senza internet”*.
- Ins. 14: *“Lentezza nell’apertura dei programmi, computer vecchi che spesso vanno in tilt, stampanti malfunzionanti, mouse consumati dall’uso...”*
- Ins. 15: *“Malfunzionamento della rete. Presenza di virus nei computers e assenza di programmi antivirus. Presenza di alcuni computers antiquati dotati di sistemi operativi incompatibili con quelli dei computers più recenti. Difficoltà di trasferimento dei dati tra i computers non collegati in rete a causa della mancanza di porte usb o di masterizzatori. Assenza di collegamento adsl”*.
- Ins. 16: *“in realtà il laboratorio è spesso occupato dalle colleghe che devono insegnare informatica, l’ideale sarebbe avere un laboratorio linguistico almeno per le classi più alte”*.
- Ins. 17: *“a volte non funziona il collegamento ad internet perché c’è un collegamento ISDN ed è troppo lento”*.
- Ins. 18: *“Computer vecchi, non dotati di tutti i programmi necessari per lavorare, non protetti da antivirus, poche postazioni (8 postazioni per una scuola con circa 160 alunni)”*.
- Ins. 19: *“i pc sono molto vecchi. I programmi non sono aggiornati le periferiche di output sono carenti. Antivirus e antispam non sono sempre aggiornati. I collegamenti ad internet sono difficoltosi”*.
- Ins. 20: *“Poca assistenza, mancanza di fondi e poche postazioni”*.
- Ins. 21: *“le cause principali mancanza di collegamento con il server”*.
- Ins. 22: *“Mancanza di accesso alla rete internet. Ogni alunno non ha la possibilità di operare col proprio computer”*.
- Ins. 23: *“vecchi pc”*.
- Ins. 24: *“strumentazioni vecchie”*.
- Ins. 25: *“non è attivato il collegamento internet, le apparecchiature sono per lo più obsolete”*.
- Ins. 26: *“Mancanza di un responsabile di laboratorio e usura dei pc e stampanti”*.
- Ins. 27: *“Difficoltà accesso internet”*.
- Ins. 28: *“mezzi obsoleti, solo 1 portatile x 42 alunni”*.
- Ins. 29: *“Virus”*.
- Ins. 30: *“Manca la connessione internet. Non è adeguatamente attrezzato (ad es. mancano cuffie, non è in rete)”*.

- Ins. 31: *“computer con qualche anno di età”*.
- Ins. 32: *“ Il laboratorio dispone di 12 postazioni; mi risulta che i computer siano lenti, i mouse non del tutto funzionanti e non vi è collegamento ad internet”*.
- Ins. 33: *“pochi computer (sei) e molto molto vecchi, spesso non si collega in internet, le stampanti non funzionano”*.
- Ins. 34: *“apparecchiature un po' vecchie e un uso poco attento di esse”*.

2) Follow-up

*“Secondo Lei, la mancanza di dotazioni tecnologiche adeguate e di assistenza tecnica potrebbe essere una causa dello scarso utilizzo delle tecnologie da parte degli insegnanti di lingua straniera della scuola primaria italiana?”
(Commenti)*

- Ins 1: *“Per me questa è la causa primaria; gli scarsi finanziamenti non permettono alle scuole di stare al passo con i tempi. Bisogna pensare a reti di scuole, ad aprirsi al territorio per poter usufruire delle risorse esistenti fuori dalla scuola o in altre scuole”*.
- Ins. 2: *“anche i più volenterosi sono spesso spinti a desistere per la mancanza di una dotazione strumentale sufficiente o perché obsoleta o perché non sanno come risolvere i minimi problemi tecnici di ogni giorno in particolar modo se manca il “responsabile” (si va dalle cartucce esaurite, alla stampante che non stampa, alla rete che non funziona!). Una soluzione è portarsi il proprio PC, ed eventualmente una Internet-key, ma le attività sono solo quelle consentite da 1 unico PC; in ogni caso, è tutto a carico dell’insegnante”*.
- Ins. 3: *“La principale. Il Ministero dota di LIM le scuole, ma quando le LIM sono su un istituto scolastico nascono dinamiche tali che alla fine per evitare problemi organizzativi non la usa nessuno”*.
- Ins. 4: *“ritengo, che rispetto a tutte le altre voci che voi avete scelto, questa resti la principale se non, ormai, l’unica veramente incisiva; è in questo senso che l’ambiente non è favorevole; è inutile fare bei discorsi “metafisici”, la realtà concreta è che ci vuole un dignitoso investimento di fondi anche per tenere aggiornate le apparecchiature ed è sempre più indispensabile poter avere l’aiuto di un tecnico qualificato: è come se volessimo che tutti guidassero l’auto e fossero contemporaneamente meccanici e carrozzieri; così non è e non può esserlo neppure per l’uso delle tecnologie, se poi un docente vuole anche essere esperto nella programmazione e nella manutenzione, ben venga, ma questo è qualcosa di più e di diverso”*.
- Ins. 5: *“...a mancare è soprattutto l’assistenza tecnica”*.
- Ins. 6: *“a scuola ci sono pc obsoleti. I collegamenti a internet non sempre funzionano, mancano le stampanti. Spesso è frustrante usare strumenti che non vanno e poi gli spostamenti nell’aula sottraggono molto tempo, i ragazzi devono lavorare a coppie e non singolarmente perché non ci sono abbastanza pc”*.
- Ins. 7: *“nella mia scuola abbiamo solo 1 LIM e un pc in uso, altri mezzi sono obsoleti e comprarli è 1 miraggio”*.
- Ins. 8: *“ci si trova ad operare in situazioni di difficoltà in quanto mancano dotazioni tecnologiche adeguate e una valida assistenza tecnica”*.
- Ins. 9: *“assolutamente sì”*.
- Ins. 10: *“Certamente: macchine obsolete ed assistenza tecnica quasi nulla”*.

- Ins. 11: *“Computers che non funzionano, collegamenti internet troppo lenti, mettono a dura prova anche l’insegnante più motivato”.*
- Ins. 12: *“Sempre più spesso ci si deve scontrare con carenze di fondi finanziari e i tempi per avere interventi di assistenza tecnica si allungano troppo. Di certo, qui al Sud, la situazione è drammatica. Siamo in emergenza educativacome dire che manca spesso il minimo indispensabile e alle famiglie viene chiesto ripetutamente di contribuire alle spese anche nella scuola pubblica, dove l’istruzione obbligatoria inizia ad avere dei costi. Se considero il piano di diffusione delle lavagne interattive sull’intero territorio nazionale....e poi mi scontro con realtà di piccoli centri urbani in cui le scuole non sono ancora dotate di collegamento internet.... Beh allora.....mi viene da pensare che la nostra Italia si sia davvero ‘fermata a Ebola...’”.*
- Ins. 13: *“La scuola non è dotata di questi strumenti per un uso frequente e disinvolto”.*

MACRO-AREA 2

Mancanza di una formazione specifica

1) Follow-up

ATTEGGIAMENTI SU FORMAZIONE INADEGUATA	N. Insegnanti	Percentuale
SI	29	85%
NO	5	15%
Totale	34	

“Secondo Lei, la mancanza di una formazione specifica nell’uso delle tecnologie per la didattica delle lingue potrebbe essere una causa dello scarso utilizzo delle tecnologie da parte degli insegnanti di lingua straniera della scuola primaria italiana?” (Commenti)

- Ins 1: *“La formazione tecnologica per un insegnante è fondamentale e può essere il punto di partenza per sviluppare novità didattiche”.*
- Ins. 2: *“chi insegna lingue straniere spesso si improvvisa..arriva per caso da una graduatoria e non ha la minima idea di tutto il materiale e le risorse che ci possono essere”.*
- Ins. 3: *“Il computer è lo strumento attualmente più fruibile per entrare in contatto con il mondo e si ottengono risultati molto positivi, se però alle spalle c’è un lavoro pronto ed articolato, non inventato all’ultimo minuto. Perché questo si possa avverare ci devono però essere insegnanti formati per poterlo realizzare. Purtroppo nella scuola italiana, attualmente, non tutti hanno quelle competenze necessarie per poter intraprendere progetti articolati attraverso le tecnologie multimediali e i corsi predisposti, almeno per quanto riguarda il mio territorio, non sono così frequenti.”.*
- Ins. 4: *“Sì, si usa di più lo strumento che si conosce meglio”.*
- Ins. 5: *“Sarebbero proficui corsi specifici”.*

- Ins. 6: *“molti insegnanti non sanno come usare le tecnologie e non conoscono siti in cui è possibile trovare materiali e/o attività da poter svolgere online con i bambini”*.
- Ins. 7: *“come insegnante ho sempre cercato di imparare da sola, almeno le abilità primarie”*.
- Ins. 8: *“Sicuramente sì”*.
- Ins. 9: *“una formazione specifica può aiutare senza dubbio anche se non è sempre una condizione sine qua non”*.
- Ins. 10: *“Per portare avanti progetti per i quali si prevede l'utilizzo delle tecnologie non richiede una formazione di livello avanzatissimo ma un interesse alle nuove forme di insegnamento e una volontà di sottoporsi a nuove prove (anche se richiedono tempo per la loro progettazione)”*.
- Ins. 11: *“In parte sì”*.
- Ins. 12: *“Intanto ritengo che l'emergenza maggiore sia la mancanza di FORMAZIONE SPECIFICA per l'insegnamento delle lingue nella scuola primaria, dove qualche sparuto specialista (magari laureato in lingue, con più abilitazioni e specializzazioni post lauream...) ancora in servizio si vedrà presto togliere la cattedra, per passare su posto comune, mentre ciascun docente di classe insegnerà L2 – senza alcuna valida formazione di base- O forse sì? Basteranno 100 ore in modalità blended per apprendere i rudimenti di un'altra lingua e sviluppare competenze nella didattica delle lingue straniere?”*
- Ins. 13: *“Parzialmente sì”*.

MACRO-AREA 3

Presenza di un clima sfavorevole

1) Follow-up

ATTEGGIAMENTI SU CLIMA SFAVOREVOLE	N. Insegnanti	Percentuale
SI	13	38%
NO	21	62%
Totale	34	

“Secondo Lei, la mancanza di un ambiente favorevole potrebbe essere una causa dello scarso utilizzo delle tecnologie da parte degli insegnanti di lingua straniera della scuola primaria italiana? Dirigenti scolastici, colleghi, genitori, ecc. potrebbero non sostenere adeguatamente iniziative di insegnamento che si allontanano dai modi tradizionali?” (Commenti)

- Ins 1: **“Generalmente i dirigenti scolastici, le famiglie e i bambini sono molto favorevoli”**.
- Ins. 2: **“La scarsa attenzione dei Dirigenti, ma anche dei colleghi, per certi progetti può essere veramente deleteria”**.
- Ins. 3: **“Purtroppo il non supporto dei colleghi all'uso delle nuove tecnologie, e quindi ai nuovi metodi d'insegnamento impediscono a sviluppare le novità”**

didattiche; diversamente i genitori sarebbero più che felici di rendere i loro figli partecipi ai nuovi approcci didattici e tecnologici, soprattutto se legati all'ambito dell'apprendimento delle lingue straniere”.

- Ins. 4: *“Ritengo che iniziative di questo tipo non vengano sostenute non perché non gradite, ma soprattutto perché poco note a colleghi , dirigenti e a genitori”.*
- Ins. 5: *“i genitori vedono di buon occhio l'uso delle nuove tecnologie. Attualmente anche il servizio di segreteria nella scuola inizia ad inviarci tutto tramite internet, dallo stipendio alle circolari”.*
- Ins. 6: *“il problema non è una mancanza di volontà intrinseca da parte di queste figure, bensì la questione della gestione degli scarsi fondi e dei molteplici progetti di pari dignità”.*
- Ins. 7: *“Dubito sia questo il motivo. I dirigenti avrebbero un motivo in più per 'dirsi' promotori di innovazioni metodologiche”.*
- Ins. 8: *“classi numerose e mancanza di compresenza che rendono impossibile l'utilizzo delle TIC con 30 alunni. Vecchi laboratori con attrezzature non adeguate e mancanze di fondi per aggiornarle. Riduzione orario scolastico e carenza di tempi e problemi organizzativi enormi”.*

MACRO-AREA 4 Scarsa utilità delle TIC

1) Questionario online

ATTEGGIAMENTO SU UTILITA' DELLE TIC PER DIDATTICA LINGUE	N. Insegnanti	Percentuale
INUTILE	0	0%
POCO UTILE	1	1%
ABBASTANZA UTILE	6	7%
UTILE	20	24%
MOLTO UTILE	56	67%
Totale	83	

“Può inserire qui alcune Sue riflessioni circa l'uso delle tecnologie nell'insegnamento delle lingue straniere?”

- Ins 1: *“[Con le tecnologie] gli alunni sono piu' predisposti all'ascolto e di conseguenza all' apprendimento”.*
- Ins. 2: *“Innanzitutto ritengo sia utile per l'insegnante affinché possa reperire materiale da utilizzare. Già nella primaria poco è il materiale a disposizione per l'insegnamento di L2. Se non si ha la possibilità infatti di procurarsi la documentazione all'estero è utile acquisire informazioni sul web. Inoltre l'utilizzo delle tecnologie permette all'alunno di apprendere attraverso strategie diversificate che tengono alta la motivazione”.*

- *Ins. 3: “Ritengo che non si possa prescindere dall'uso delle tecnologia in quanto grazie ad essa vengono aperti diversi canali di ricezione ed, inoltre, motiva gli alunni in quanto accattivante come mezzo”.*
- *Ins. 4: “Una risorsa insostituibile per la duttilità delle tecnologie a piegarsi agli scopi formativi e linguistico-comunicativi in LS, sia per le abilità orali che scritte”.*
- *Ins. 5: “Le tecnologie nell'ambito delle lezioni in lingua rappresentano strumenti importantissimi. Personalmente ritengo siano estremamente motivanti oltre che utili ai fini della ricerca di materiali, della documentazione/elaborazione di elaborati, del contatto con il Paese di cui si studia la lingua e della comunicazione anche tra scuole”.*
- *Ins. 6: “L'utilizzo delle NT deve essere un completamento delle attività didattiche. Sono un valido supporto e offrono infinite possibilità: permette lo sviluppo di un pensiero divergente, può essere stimolante, produttivo e favorisce la creatività, l'insegnante perde la centralità tradizionale e diventa guida, tutor, facilitatore, collaboratore, consente di apprendere la lingua straniera sfruttando materiali autentici, si ha l'annullamento delle distanze realizzata dalla rete e la conseguente focalizzazione sull'aspetto sociale e interculturale”.*
- *Ins. 7: “L'uso delle tecnologie è molto importante sotto molti aspetti. Permette ai bambini di accedere ai contenuti mediante altri canali differenti da quelli tradizionali e di sviluppare un pensiero più flessibile. Inoltre le tecnologie rappresentano un veicolo attraente per gli alunni, rispetto ai mediatori tradizionali del sapere. vhs e l'uso di internet sono molto importanti, a mio avviso per la fluenza del discorso e l'apprendimento della pronuncia”.*
- *Ins. 8: “Le tecnologie favoriscono la condivisione e l'interazione degli studenti tra di loro e con l'insegnante, consentono l'uso di strategie didattiche alternative e collegate ai diversi stili di apprendimento”.*
- *Ins. 9: ”Da quando le uso non posso farne a meno, sono utili per una fruizione immediata, ti permettono di rivedere, di trovare con facilità ed immediatezza ciò di cui hai bisogno. Certo è buon senso dell'insegnante usarle in classe con gli alunni con criterio e non "abusarne" per non rischiare "una dipendenza". Dal punto di vista didattico ,ad es. la visione di qualcosa con video ecc, permette agli allievi di percepire globalmente buona parte del contenuto, è poi compito mio selezionare ciò che interessa per la lezione e lavorarci su”.*
- *Ins. 10: “Sono indispensabili”.*
- *Ins. 11: “Permettono di sviluppare le quattro abilità in modo ludico e offrono la possibilità di costruire situazioni di apprendimento più consone alle diverse intelligenze degli alunni”.*
- *Ins. 12: “L'ideale sarebbe avere a disposizione, nell'aula di inglese la LIM o un pc collegato a un videoproiettore: in questo modo si potrebbero fare immediati collegamenti a siti internet utili per tutta la classe”.*
- *Ins. 13: “Alzano il livello di motivazione e dunque permettono il raggiungimento di obiettivi "quasi senza accorgersene" la possibilità di scrivere avendo qualcuno a cui indirizzare motiva gli alunni; l'utilizzo dell'email velocizza i contatti”.*
- *Ins. 14: “A mio avviso è indispensabile l'uso delle tecnologie informatiche in classe al giorno d'oggi, non farlo sarebbe come non insegnare una parte di una qualsiasi materia che risulterebbe mutilata”.*
- *Ins. 15: “Servono a snellire il lavoro di ricerca, per ascoltare real English people e vedere veri documentari sul paese”.*

- Ins. 16: *"Dato che i laboratori di informatica sono dotati per lo più di 8-10 macchine sarebbe utile essere in compresenza con un'altra insegnante per poter lavorare con gruppi più ridotti"*.
- Ins. 17: *"Sarebbe senz'altro utile poter usare il laboratorio informatico, anche con software specifici x l'apprendimento dell'inglese (nel passato lo facevo regolarmente, usando anche cuffie e microfoni), ma il taglio delle compresenze lo impedisce. 6 macchine funzionanti per classi di 20 bambini rendono impossibile un uso efficace"*.
- Ins. 18: *"Sono essenziali per l'insegnamento delle LS, permettono di offrire agli alunni materiali autentici e vari, aumentano la motivazione e l'interesse per la materia, facilitano la realizzazione di progetti interdisciplinari"*.
- Ins. 19: *"la lavagna multimediale dovrebbe essere in classe"*.
- Ins. 20: *"Penso che siano utili, come nelle altre materie, in particolare mi piace l'interattività che si può avere con alcuni programmi e giochi. Inoltre è possibile costruire prodotti (ad esempio blog, presentazioni) che sono molto motivanti e stimolano anche la fantasia e la creatività"*
- Ins. 21: *"lo ritengo molto utile soprattutto per l'aspetto della pronuncia della lingua, ma per la carenza di fondi la mia scuola non è adeguatamente attrezzata"*.
- Ins. 22: *"le Tic sono strumenti per me necessari per motivare l'apprendimento linguistico ma anche per supportare l'autoapprendimento"*.
- Ins. 23: *"strumentalità necessarie nel mondo attuale, personalmente prediligo comunque un uso della lingua come strumento veicolare in situazioni di vita colloquiale"*
- Ins. 24: *"Secondo la mia esperienza e il mio personale giudizio ritengo che le tecnologie aggiungano un elemento "motivante" per l'apprendimento di una lingua straniera rendendola "viva" e quindi "spendibile" in termini di risorsa di comunicazione/comprendimento"*.
- Ins. 25: *"Gli studenti arrivano a scuola già con buone competenze (sin dalla scuola dell'infanzia) perché le famiglie li sottopongono presto all'uso del computer. Pur non sapendo leggere, bambini di 4/5 anni aprono e chiudono sessioni, disegnano, colorano, cancellano, guardano films in completa autonomia. Quando arrivano alla primaria spesso volte non è stimolante la lezione di informatica a causa dei mezzi veramente vecchi. La LIM è un ottimo strumento, ma purtroppo all'interno di un istituto è veramente poco. Bisognerebbe pensare a ristrutturare le aule/classi ove sia possibile almeno un portatile. L'ambiente è il primo contenitore educante: avere un accesso facile, disinvolto e sempre a portata di mano educa lo studente a considerare lo strumento tecnologico uguale/superiore ai mezzi tradizionali cartacei. Quando porto il mio portatile che resta acceso per la durata della lezione e andiamo ad interagire con la visione di filmati, audio o esercizi interattivi, la tensione all'acquisizione rimane alta e il senso di soddisfazione degli studenti è gratificante. Le lezioni sono vive, ricche e sempre nuove"*.
- Ins. 26: *"Ho seguito il corso di perfezionamento sulla LIM dell'università di Firenze. Da settembre avrò la LIM nella classe di Inglese. Attualmente mi organizzo portando da casa il PC portatile (usi vari, ma anche ambiente LIM) e registrando trasmissioni TV su USB poi proiettate su schermo LCD o su PC. Ritengo che le tecnologie e soprattutto internet siano risorse importanti per l'insegnamento delle lingue straniere a tutti i livelli, anche iniziali. è infatti possibile reperire materiali didattici, giochi e filmati di qualità (ad es. presso siti come NASA, BBC, NATIONAL GEOGRAPHIC, musei) che possono essere utilizzati sia online che offline"*.
- Ins. 27: *"L'uso delle tecnologie può rappresentare una forte motivazione per i bambini ed avvicinarli maggiormente all'utilizzo della lingua parlata"*.

- Ins. 28: *“Rendono l'apprendimento più motivante per gli alunni in quanto si utilizzano tecnologie che padroneggiano molto bene. Possono rinforzare la lingua che hanno appreso ed apprendere nuovi vocaboli e strutture. Possono appendere contenuti non linguistici (CLIL). Migliorare capacità di lettura, comprensione, ricerca di informazione (skimming e scanning). Consentono di usare la lingua per comunicare con alunni di paesi stranieri”.*
- Ins. 29: *“L'utilizzo delle tecnologie informatiche contribuisce positivamente poichè fornisce: motivazione ai partecipanti che sono attratti dalla multimedialità, integrazione tra lingua scritta, parlata e le immagini in movimento, interattività e feedback immediato, uso guidato di Internet”.*
- Ins. 30: *“Ai miei alunni piacciono i cartoni ed i filmati in lingua inglese (il divertinglese), a volte giocano con semplici programmi, le canzoni sono molto gradite”.*
- Ins. 31: *“Aumentano la motivazione ad apprendere. Permettono percorsi individualizzati. Permettono l'autovalutazione dell'allievo”.*
- Ins. 32: *“Ho sperimentato un CLIL di informatica per due anni : ho recuperato la motivazione di molti alunni, ho esteso l'ambito della lingua ad un contesto davvero appropriato, ho sfruttato la competenza informatica che spesso la scuola non riesce a riconoscere nei propri alunni”.*
- Ins. 33: *“Rappresentano degli strumenti molto importanti di supporto a scuola e a casa dell'alunno”.*
- Ins. 34: *“Penso che le tecnologie possano essere molto efficaci se utilizzate in condizioni ottimali, ad esempio avendo il PC con collegamento Internet in classe, in modo da poter prevedere interventi individualizzati oltre al lavoro laboratoriale in aula informatica”.*
- Ins. 35: *“Rende gradevoli e varie le attività,permette ascolti in lingua di qualità,mette in contatto con il mondo”.*
- Ins. 36: *“Credo completino un efficace metodo di insegnamento/apprendimento”.*
- Ins. 37: *“Renderebbero "necessarie" le competenze apprese”.*
- Ins. 38: *“Le tecnologie attraverso le quali vengono veicolate le informazioni ("lingua da imparare")sono mezzi in genere noti agli alunni e collegati ad attività piacevoli.Compito dell'insegnante far si che l'uso delle tecnologie da parte degli allievi sia attivo e porti all'acquisizione dell'imput linguistico(predisponendo attività ad hoc).”*
- Ins. 39: *“Ormai tutti utilizziamo le nuove tecnologie;la didattica non può che trarne beneficio”.*
- Ins. 40: *“Sono strumento di indiscussa validità didattica”.*
- Ins. 41: *“Io insegno informatica e inglese da vari anni, e sempre ho trovato modo di utilizzare entrambe le discipline contemporaneamente. Il computer è lo strumento attualmente più fruibile per entrare in contatto con il mondo, e si ottengono risultati molto positivi, se però alle spalle c'è un lavoro pronto ed articolato, non inventato all'ultimo minuto. Perché questo si possa avverare ci devono però essere insegnanti formati per poterlo realizzare. Purtroppo nella scuola italiana, attualmente, non tutti hanno quelle competenze necessarie per poter intraprendere progetti articolati attraverso le tecnologie multimediali e i corsi predisposti, almeno per quanto riguarda il mio territorio, non sono così frequenti. io sono laureata in lingu e o una passione particolare per l'informatica, ho fatto tanti aggiornamenti e ho vissuto esperienze diversificate. Purtroppo non tutti hanno certe competenze che sono necessarie per trasmettere abilità e connsenze ad hoc”.*
- Ins. 42: *“L'utilità delle nuove tecnologie, data soprattutto dalla possibilità di comunicare, anche in tempo reale, con bambini stranieri, è resa vana dalla totale impossibilità di accesso alle medesime; la formazione sulle nuove*

tecnologie, inoltre, è lasciata totalmente alla buona volontà dell'insegnante stesso, e non riceve alcuna gratificazione al di là di quella personale”.

- Ins. 43: *“Sono un sussidio importante nell'insegnamento”.*
- Ins. 44: *“Ho avuto modo di vedere utilizzate le lavagne interattive nelle scuole primarie inglesi durante un corso d'aggiornamento a marzo 2009 a Londra. Se non fosse bastata l'osservazione, i colleghi ci hanno ribadito quanto nella lingua anglosassone in cui la pronuncia ha un ruolo fondamentale, questo strumento su cui loro in larga scala hanno investito, offra”.*
- Ins. 45: *“A me servono tutte quelle risorse che mi permettono di far lavorare creativamente e autonomamente i ragazzi, quindi nel caso dell'apprendimento delle lingue avrei anche il vantaggio di avere più fonti per l'ascolto e la riproduzione; dett questo l'uso delle tecnologie mi darebbe più spunti per risolvere alcuni problemi con alunni portatori o di handicap oppure di difficoltà specifiche nell'apprendimento della letto-scrittura”.*
- Ins. 46: *“Ritengo che l'uso delle tecnologie sia più stimolante e motivante per gli alunni e rappresenti un valido strumento per apprendere a lavorare in gruppo (team con compiti specifici per ogni singolo membro del gruppo)”.*
- Ins. 47: *“Le ritengo utili immediate per gli alunni, adatte per individualizzare e rinforzare l'insegnamento. Ogni alunno può seguire un percorso personalizzato e adatto alle sue potenzialità”.*
- Ins. 48: *“L'uso delle tecnologie ottimizza tecniche e procedure, velocizza i percorsi, fornisce una gran quantità di risorse su cui lavorare, accorcia le distanze e favorisce il lavoro collaborativo”.*
- Ins. 49: *“Offrono uno stimolo e una forte motivazione all'apprendimento, servono come rinforzo alle conoscenze acquisite”.*
- Ins. 50: *“Mi piacerebbe molto poter usare in classe un computer con video proiettore e altre strumentazioni che ritengo non solo utili ma necessari per una didattica motivante per i bambini, ma tale richiesta mi è stata negata per questioni di "sicurezza" del materiale e ciò mi ha molto demotivata”.*
- Ins. 51: *“L'uso delle tecnologie contribuisce notevolmente ad un approccio positivo da parte degli alunni facendo aumentare il prestigio nei riguardi della lingua insegnata”.*
- Ins. 52: *“L'utilizzo delle tecnologie didattiche nell'insegnamento delle lingue straniere è importante in quanto diventa veicolo di diffusione e comunicazione, di dialogo tra ragazzi ma anche riflessione personale”.*
- Ins. 53:
- Ins. 54: *“Il ricorso alle tecnologie consente di completare l'insegnamento della L2 integrando differenti media espressivi a tutto vantaggio di : interesse, fluency e intonazione, coinvolgimento multisensoriale, opportunità cognitive calate in contesti autentici”.*
- Ins. 55: *“L'uso delle tecnologie in classe presuppone la presenza di personale qualificato o quanto meno guidato verso l'utilizzo iniziale”.*
- Ins. 56: *“Motiverebbe i bambini ad acquisire maggiormente la lingua straniera”.*
- Ins. 57: *“L'uso di tecnologie è utile in quanto può dar luogo ad un aumento della motivazione ad apprendere nei bambini. Quello che essi sono abituati a vedere solo come gioco (computer, internet, ecc.) diventa, invece, uno strumento di insegnamento/apprendimento senza che, per così dire, i bambini se ne accorgano. Nella mia esperienza, la richiesta di eseguire i compiti per casa su di un sito wiki creato ad hoc per i bambini, ad esempio, ha fatto sì che questi continuassero a chiedere dei nuovi compiti e, a distanza di tempo, questo ancora succede. Quindi, avvicinare il mondo della scuola a quello che è il mondo dei nostri allievi non può che essere positivo e proficuo”.*

2) Follow up

ATTEGGIAMENTI SU RIFIUTO TIC DEGLI INSEGNANTI	N. Insegnanti	Percentuale
SI	19	56%
NO	15	44%
Totale	34	

“Secondo Lei, un rifiuto delle tecnologie in generale potrebbe essere una causa dello scarso utilizzo delle tecnologie da parte degli insegnanti di lingua straniera della scuola primaria italiana?”(Commenti)

- Ins 1: *“Alcuni insegnanti rifiutano di mettersi in gioco, aggiornarsi e imparare”.*
- Ins.2: *“L’aggiornamento anche sulle tecnologie, che dovrebbe far parte del lavoro dell’insegnante, non viene preso in considerazione dalla maggior parte del corpo docente”.*
- Ins. 3: *“Il ‘rifiuto’ è spesso determinato dalla poca competenza tecnologica e/o dalla difficoltà di gestione degli strumenti. Di fronte al rischio di impiegare molto tempo per fare qualcosa con risultati deludenti, gli insegnanti si affidano a metodologie più tradizionali che consentono buoni risultati con minor dispendio di tempo ed energie. Se, per esempio, in laboratorio ci sono difficoltà tecniche, cosa si fa? Non sempre c’è qualcuno immediatamente disponibile a risolvere il problema! Il metodo tradizionale ‘funziona’ sempre”.*
- Ins. 4: *“Le più anziane si rifiutano di imparare la lim o l’uso di internet, sostenendo di essere prossime alla pensione”.*
- Ins. 5: *“Per alcune insegnanti sì”.*
- Ins. 6: *“In parte”.*
- Ins. 7: *“Si percepisce che la mancanza di finanziamenti adeguati non permetterà di retribuire tanto lavoro in più necessario per portare avanti progetti innovativi”.*
- Ins. 8: *“Non credo”.*
- Ins. 9: *“Credo che specie certi colleghi ‘anziani’ hanno un rigetto x le tecnologie, è + facile usare carta e penna x loro che sforzarsi ad imparare l’uso di nuove tecnologie, manca anche una curiosità verso il mondo tecnologico, dal cellulare in avanti tutto sembra di uso solo x i ragazzi”.*

MACRO-AREA 5

Effetti negativi sui bambini e sulle dinamiche di classe

1) Questionario online

“Può indicare degli aspetti negativi rispetto alle dinamiche relazionali, educative e di apprendimento che ha potuto osservare quando ha utilizzato le tecnologie con i bambini?”

- Ins 1: *“Poca concentrazione e mancanza di riflessione”.*
- Ins. 2: *“Spesso i bambini, in particolare coloro che non hanno spesso l'accesso al computer, lo vedono solo come strumento per giocare a giochi online, come puro passatempo”.*
- Ins. 3: *“Troppa fretta e poca riflessione nel completare le richieste da parte dei bambini. Questo aspetto è amplificato, secondo me, dalla loro consuetudine all'uso dei videogiochi, atteggiamento che dimostrano sempre davanti ad un monitor. Purtroppo non sono ancora riuscita nella mia realtà ad inserire l'uso del pc con regolarità nelle attività didattiche a causa dell'inadeguatezza e limitatezza del laboratorio stesso”.*
- Ins. 4: *“Aumentano l'interesse e la motivazione, creano situazioni di comunicazione reale/autentica, consentono talvolta un approccio ludico, rendono le immagini più gradevoli e più immediate. Ho qualche dubbio però, rispetto al fatto che i ragazzi ne facciano già largo uso; credo nella scuola che invita e stimola la riflessione...”.*
- Ins. 5: *“C'è un gruppo di insegnanti che si sta interrogando sull'introduzione 'massiccia' dell'uso delle tecnologie nella scuola primaria”.*
- Ins. 6: *“I bambini più capaci talvolta gestiscono il pc, lasciando poco spazio a chi lo sa utilizzare meno. Talvolta la soglia di ascolto delle istruzioni si abbassa: i bambini sono immersi nell'uso, quindi tendono a svolgere più ciò che piace; non sempre svolgono il lavoro come viene loro spiegato. Per loro il tempo per il computer "potrebbe essere illimitato": si sentono parzialmente insoddisfatti quando l'uso è limitato nel tempo e deve essere svolto a più riprese”.*
- Ins. 7: *“Gli iniziali incontri risultano più difficoltosi in quanto non c'è dimestichezza con le tecnologie e i bambini faticano a considerare l'attività come didattica a tutti gli effetti”.*
- Ins. 8: *“Se ogni alunno lavora su una singola postazione, si riduce l'interazione dialogica nel gruppo dei pari. Considerando, inoltre, il gran numero di ore che i ragazzi comunque trascorrono davanti ad uno schermo (play station, pc, game boy, telefonini) c'è il rischio di una sovrapposizione dannosa per gli occhi e causa di scorrette posture”.*
- Ins. 9: *“Difficoltà di gestione del lavoro: gli alunni in genere sono molto attratti dalla tecnologia e, presi dalle macchine elettroniche, a volte rischiano di distrarsi. Servirebbe più tempo per organizzare meglio il lavoro, più tranquillamente”.*
- Ins. 10: *“A volte nei gruppi alcuni tendono a monopolizzare l'uso del mouse demotivandogli altri. Dunque bisogna continuamente monitorare la situazione non solo dal master, ma girando fra i gruppi. Alcuni alunni tendono ad essere distratti dalle immagini e trascurano l'aspetto linguistico della lezione”.*
- Ins. 11: *“Finora ho rilevato qualche aspetto negativo dal punto di vista dell'apprendimento solo con l'utilizzo di software didattici specifici per un uso individuale al computer. Le esercitazioni con punteggio finale spesso vedono i bambini molto più concentrati sull'aspetto di sfida, e quindi sul risultato, piuttosto che sul processo d'apprendimento”.*
- Ins. 12: *“Il lato negativo è dato dalle condizioni poco adeguate a livello tecnico delle macchine, dal numero esiguo e dal fatto che non abbiamo alcuna assistenza (intera classe con un unico insegnante)”.*
- Ins. 13: *“Isolamento”.*
- Ins. 14: *“Il mancato rispetto dei tempi di esecuzione dei compagni, la mancanza di computer e connessione internet a casa, da parte di alcuni, può generare, a volte, demotivazione e sfiducia”.*

- Ins. 15: *“Gli aspetti negativi esistono soprattutto quando ci sono difficoltà organizzative”.*
- Ins. 16: *“aule pc troppo piccole con postazioni troppo ravvicinate per cui è difficile una collaborazione a più persone per il volume della negoziazione che può aumentare... ma il tutto poi rientra”.*
- Ins. 17: *“L'utilizzo delle tecnologie non deve prevaricare il rapporto diretto insegnante alunni... E' un valido supporto, senza esagerare nei tempi e nelle modalità di utilizzo”.*
- Ins. 18: *“A volte, ma non così spesso, l'uso 'bovino' delle nuove tecnologie o un uso a 'tentativi' delle procedure, poca riflessione sul percorso da effettuare”.*
- Ins. 19: *“Maggiore difficoltà dell'insegnante a condurre la lezione in quanto gli alunni sono a coppie o in piccolo gruppo e per l'insegnante la lezione è frammentata in tante piccole lezioni frontali”.*
- Ins. 20: *“Non parlerei di "aspetti negativi" quanto piuttosto di ATTENZIONI da considerare quando si utilizzano le tecnologie: pensare sempre che sono 'strumenti' (e non il fine!) e che quindi necessitano di alcune competenze di base sia nell'utilizzo concreto che nell'espansione delle possibilità; potrebbero essere elemento discriminante (io ce l'ho e tu no) in contesti sociali più poveri; vanno inseriti consapevolmente all'interno di un "percorso" educativo/formativo/informativo”.*
- Ins. 21: *“Anche nelle situazioni peggiori (coppie di lavoro non ben assortite che tendono a disturbare) non è quasi mai una perdita di tempo e, anche se gli studenti non seguono esattamente le indicazioni di lavoro del docente, ma aprono altri link o percorsi è sempre produttivo. Insomma acquisiscono sempre qualcosa. Ovviamente il problema di non seguire le regole date resta. Ma non ha niente a che fare con l'uso delle tecnologie”.*
- Ins. 16: *“I problemi nell'utilizzo delle tecnologie non mi consentono di usarle con tale frequenza da individuarne aspetti negativi”.*
- Ins. 17: *“Le maggiori difficoltà nell'utilizzo di siti web, ad esempio, sono legate al tipo di lingua usato che molto spesso è troppo complessa per gli alunni della scuola primaria. L'insegnante deve comunque mediare o supportare l'uso dei siti. La tecnologia deve essere considerata come uno degli strumenti per l'apprendimento della lingua ma deve essere integrato con situazioni di apprendimento attivo e collaborativo in classe. Inoltre se non si dispone di un numero sufficiente di postazioni, l'uso delle tecnologie può essere complicato”.*
- Ins. 18: *“E' importante un percorso graduale, guidato che abitui i bambini a utilizzare in modo adeguato e autonomo l'utilizzo delle tecnologie. Se i bambini lavorano in coppia, è importante la scelta degli alunni che devono lavorare insieme, per evitare disequilibri. Controllo sempre attento e vigile da parte dell'insegnante perché gli studenti non si allontanino dalla guida e dal sentiero tracciato dall'insegnante”.*
- Ins. 19: *“Relazionali: Se la coppia non è ben scelta può prevaricare la personalità di un alunno sull'altro che è passivo. Educative: ? Apprendimento: se le attività non sono programmate dettagliatamente c'è il rischio che l'esperienza risulti nebulosa e confusa”.*
- Ins. 20: *“Uso passivo o poco consapevole”.*
- Ins. 21: *“c'è il rischio che i più "esperti" prendano il controllo se non si pianificano prima dei ruoli per ciascun studente”.*
- Ins. 22: *“Spesso troppo materiale e difficoltà con i mezzi a disposizione (esigui e lenti)”.*
- Ins. 23: *“Relazionali: a volte sono emersi atteggiamenti egocentrici. Educative: può capitare che si crei un'eccessiva dipendenza da parte degli allievi nei confronti degli strumenti tecnologici usati (pc, video...). Apprendimento: no, non*

ne ho riscontrate, in genere hanno contribuito positivamente nella costruzione degli apprendimenti”.

- Ins. 24: “Difficoltà per alcuni nell'approccio con le tecnologie”.
- Ins. 25: “Dal punto vista relazionale, ho riscontrato alcuni effetti negativi dal punto di vista relazionale proprio con i bambini ancora poco maturi nel lavoro di gruppo da svolgere anche con il computer. Essendo pochi i computer e molti i bambini, diventa fondamentale far ruotare il gruppo di lavoro con l'escamotage di lavoro sul cartaceo e sul pc. Questo produce uno stress notevole perchè tutti sono impazienti e poi chi non ricorda o non sa usare alcuni comandi viene sopraffatto da chi sa poichè costui non isegna bensì tende a sostituirsi”.
- Ins. 26: “Predominanza di uno dei membri del gruppo lasciando poco spazio alle singole iniziative e proposte, disorganizzazione”.
- Ins. 27: “Gli aspetti negativi sono riferiti secondo me al poco utilizzo dell'oralità. I bambini perdono un pò l'abitudine a parlare tra loro in inglese.”
- Ins. 28: “Il bambino non può essere lasciato da solo nell'utilizzo delle tecnologie multimediali ma ha bisogno dell'insegnante che deve essere un facilitatore del processo comunicativo che si attiva tra gli allievi della classe e tra questi e l'insegnante e i materiali didattici”.
- Ins. 29: “Per alcuni, dispersive”.
- Ins. 30: “Alcune volte l'insegnante non è capace di utilizzare il mezzo in modo adeguato e i ragazzi se ne accorgono”.
- Ins. 31: “Non tutti accettano di condividere con il compagno lo spazio mediatico, in quanto l'apporto dato dal compagno al lavoro non è soddisfacente”.
- Ins. 32: “Scarsa partecipazione di alcuni bambini nell'utilizzo della L2 in quanto intimoriti dalle migliori performance dei compagni. Impossibilità nell'utilizzo di tecnologie a casa, perchè privi di connessione a internet e/o computer”.

“Può indicare degli aspetti positivi rispetto alle dinamiche relazionali, educative e di apprendimento che ha potuto osservare quando ha utilizzato le tecnologie con i bambini?

- Ins 1: “L'utilizzo della LIM in ambiente cooperativo ha permesso lo sviluppo di dinamiche relazionali positive, cooperazione e mutuo apprendimento in classi giudicate difficili e l'utilizzo delle tecnologie in genere nell'insegnamento contribuisce alla creazione di situazioni più motivanti”.
- Ins. 2: “Tra i bambini si instaurano rapporti di maggiore collaborazione e di aiuto reciproco; gli alunni sono più motivati ad apprendere (soprattutto quelli che incontrano maggiori difficoltà) in quanto prevale l'approccio visivo. Molti bambini sanno utilizzare il computer per giocare o disegnare: in questo modo imparano ad usare anche meglio le possibilità dello strumento (Videoscrittura, uso Internet, ...) Viene più facilmente accettato l'errore”.
- Ins. 3: “Dato il numero non sufficiente di computer (abbiamo classi di 24 alunni) lavorano in coppia ciò contribuisce al miglioramento delle dinamiche relazionali ed educative”.
- Ins. 4: “Il computer risulta un mezzo di cooperazione e di aggregazione. Inoltre trovo che i bambini riescano maggiormente ad essere creativi graficamente”.
- Ins. 5: “I bambini sono più motivati all'apprendimento della lingua e partecipano con spontaneità e piacere”.
- Ins. 6: “i bimbi, conoscitori ottimali dei mezzi tecnologici, aiutano noi matusa ad essere abili nell'usare questi mezzi”.

- Ins. 7: *“Nell'esperienza della scuola in cui opero, annoto tra le dinamiche positive: la condivisione dei pc e la cooperazione alla realizzazione di un prodotto comune, la comunicazione in tempo reale con altre scuole (videoconferenza), la motivazione nell'ambito di percorsi, la possibilità di porre in contatto gli alunni con mondo "reale" della lingua (musei, siti web di alcune città etc.)”.*
- Ins. 8: *“I bambini diventano più ricettivi e più attenti dal punto di vista degli apprendimenti. Dal punto di vista relazionale secondo me mi vedono come una maestra all'avanguardia, che ama le stesse cose che piacciono a loro e ciò li mette in una disposizione positiva nei miei confronti. Per quanto riguarda le dinamiche relazionali fra di loro noto una propensione naturale ad aiutare i compagni meno veloci dal punto di vista tecnologico.”.*
- Ins. 9: *“Lavoriamo da due anni in un progetto Comenius basato sull'interazione a distanza e la cooperazione di apprendimento a distanza tra bambini di 4 paesi europei. Le tecnologie hanno offerto potenti mezzi di comunicazione e di relazione tra i bambini”.*
- Ins. 10: *“Il lavorare con le cuffie 'costringe' ad un'attenzione all'aspetto linguistico e alla pronuncia e un buon autocontrollo dell'apprendimento. Se si fanno scambi e gemellaggi l'apertura culturale, oltrechè linguistica è innegabile”.*
- Ins. 11: *“Luso di video facilita la memorizzazione del lessico, la motivazione aumenta, i lavori di gruppo in laboratorio ICT facilitano la partecipazione degli studenti più deboli alle attività”.*
- Ins. 12: *“Interesse”.*
- Ins. 13: *“i bambini sono più coinvolti e quindi motivati all'apprendimento. imparano divertendosi pertanto anche l'umore è migliore e di conseguenza anche le dinamiche relazionali”.*
- Ins. 14: *“peer-tutoring, attività differenziate per livello,...feedback positivo...”*
- Ins. 15: *“gli alunni si impegnano di più e tra di loro sembra che ci sia una gara, perciò anche l'apprendimento migliora”.*
- Ins. 16: *“Alta motivazione, coinvolgimento, memorizzazione, trasferimento di competenze in altri contesti”.*
- Ins. 17: *“Dinamiche relazionali ed educative: maggiore rispetto, scambio reciproco, voglia di mettersi in gioco, curiosità, motivazione ad apprendere. Dinamiche di apprendimento: coinvolgimento di molteplici abilità sensoriali (ascolto, osservazione, movimento) e intellettive (memorizzazione, collegamento, inferenza, rielaborazione).”.*
- Ins. 18: *“lavoro a coppie e cooperative learning”.*
- Ins. 19: *“Si offre una maggiore possibilità di rendere esplicite le proprie idee attraverso il lavoro a coppie o in piccolo gruppo, si ha un potenziamento delle abilità ricettive, maggiore allenamento nelle abilità produttive (es. scrittura di e-mail a compagni stranieri), allenamento costante alle abilità ricettive orali”.*
- Ins. 20: *“Premetto che nella mia scuola non c'è il laboratorio informatico..e lo preputo (ora) un bene, perchè la classe è divenuta il nostro laboratorio. Il pc è in classe e sono a disposizione di tutti i CD con giochi linguistici interattivi (che usano con piacere). Il fatto di avere un solo PC ha fatto scaturire dinamiche relazionali di cooperative learning, di supporto e correzione reciproca, aumento dell'attenzione e velocità di risposta. Considerando anche il valore educativo che c'è nell'attendere il proprio turno, rispettare il proprio turno, partecipare senza essere per forza 'il protagonista'. Non si può negare che, per i nostri studenti, le tecnologie fanno parte del quotidiano e pertanto stanno sviluppando anche sensibilità di apprendimento nuove e contemplan la presenza di queste tecnologie, appunto”.*

- Ins. 21: *“La rivalità normale che esiste tra studenti (es. dopo una verifica scritta con voto) scompare davanti la macchina. Diventano collaborativi, si aiutano e le abilità di uno passano immediatamente all’altro. Vi è una compensazione delle abilità”.*
- Ins. 22: *“Maggiore disposizione all'apprendimento determinata anche da una maggiore diversificazione delle proposte e dall'utilizzo di linguaggi accattivanti e a loro più vicini, disponibilità al lavoro a casa individuale/con i genitori/ con i compagni su siti che hanno visto con me a scuola e di cui hanno l'indirizzo”.*
- Ins. 23: *“Purtroppo non ho molte esperienze personali sull'uso delle tecnologie in ambito scolastico”.*
- Ins. 24: *“l'utilizzo di una piattaforma web 2.0 consente agli alunni di cooperare con altri alunni stranieri e costruire insieme utilizzando una lingua veicolare (inglese) e nello stesso tempo imparare lingue di altri apesi. Abbiamo utilizzato un sito web 2.0 per far lavorare insieme bambini di 11 paesi diversi in un progetto Comenius e i risultati sono stati sorprendenti dal punto di vista dell'apprendimento di altre lingue e miglioramento delle competenze comunicative nella lingua target”.*
- Ins. 25: *“L'uso delle tecnologie è un valido aiuto per l'insegnante (soprattutto per chi opera in sei classi), favorisce l'instaurarsi e il consolidamento delle suddette dinamiche poichè gli alunni operano per lo più a coppie o in piccoli gruppi, favorisce il miglioramento delle competenze linguistico-comunicative di tutti i partecipanti, promuove forme di apprendimento cooperativo. Lo studente è parte attiva del processo di apprendimento, perchè costruttore della propria conoscenza; affronta il percorso didattico con i propri stili e ritmi personali di apprendimento; si può diversificare l'attività didattica e progettare percorsi flessibili; incentiva creatività e autostima; c'è possibilità di integrazione delle abilità linguistiche”.*
- Ins. 26: *“Si aiutano a vicenda, si divertono ed apprendono giocando inoltre imparano ad amare la lingua straniera”.*
- Ins. 27: *“Relazionali: Lavorando in due su un PC c'è negoziazione ed esplicitazione di conoscenze. Educative: permettono di sviluppare l'autonomia dell'allievo. Apprendimento: attraverso attività di tipo procedurale si attiva inconsapevolmente anche un percorso di apprendimento della lingua, soprattutto del lessico. Inoltre la correzione immediata dell'errore spesso produce più apprendimento delle strutture di una lezione frontale accompagnata dai compiti a casa”.*
- Ins. 28: *“Maggiore attenzione, maggiore interesse, maggiore spirito di cooperazione, maggiore interazione nel gruppo classe”.*
- Ins. 29: *“Collaborazione tra alunni, complicità con l'insegnante , learning by doing”.*
- Ins. 30: *“Condivisione e supporto reciproco”.*
- Ins. 31: *“Le ho utilizzate troppo poco, per i motivi sopra esposti, per poter dare un giudizio. Sicuramente posso dire che l'approccio a materiali reali (siti inglesi con materiale informativo, giochi interattivi, ecc.) dà qualità all'approccio alla lingua inglese. Inoltre l'uso del computer rende più accattivanti attività che altrimenti risulterebbero poco gratificanti”.*
- Ins. 32: *“Atteggiamento cooperativo degli alunni”.*
- Ins. 33: *“Più autonomi e cooperativi si divertono di più e l'utilizzo coinvolge tutti gli studenti anche tenendo conto dei diversi stili di apprendimento”.*
- Ins. 34: *“Porto l'esempio dell'utilizzo del video registratore o video proiettore, quelli da me usati con maggior frequenza. Gli alunni sono più propensi a rispettare le regole per poter svolgere le attività, perchè fortemente motivati. Fornendo un contesto comunicativo più ampio (video+audio) aumentano le possibilità di ritenzione delle informazioni”.*

- Ins. 35: *“Maggiore cooperative learning, maggiore interesse ed entusiasmo”.*
- Ins. 36: *“Ci sono molteplici aspetti positivi: in genere i bambini lavorano collegialmente e devono adattarsi a seguire regole generali di gruppo..senza le quali è impensabile poter gestire l'attività con le nuove tecnologie. L'apprendimento risulta più leggero e divertente. Inoltre i bambini iniziano a considerare le tecnologie come fonti di apprendimento”.*
- Ins. 37: *“Grande collaborazione e motivazione”.*
- Ins. 38: *“Relazionali: il fatto di trovarsi insieme a vedere un video, di lavorare al pc, di ascoltare canzoni favorisce la socializzazione degli allievi, il rispetto delle regole, l'aiuto reciproco, l'assunzione di ruoli all'interno del gruppo, si sviluppa in tal modo un atteggiamento cooperativo. Educative: favoriscono le conoscenze. Apprendimento: si sono rivelate utili per la costruzione dei saperi, dimostrando di essere un valido supporto al lavoro dell'insegnante”.*
- Ins. 39: *“I bambini si aiutano, collaborano, ricercano e trasmettono le loro scoperte ai compagni. L'apprendimento avviene anche attraverso la scoperta autonoma. Vogliono conoscere nuovi programmi da poter utilizzare e riproducono il modello appreso a scuola nel contesto familiare. Per alcuni bambini che hanno problemi di memorizzazione o difficoltà di apprendimento specifiche rappresenta uno strumento di aiuto nell'apprendimento ad esempio delle tabelline, dei ritmi, della lettura. Sicuramente lo strumento Pc è sempre molto accattivante per loro e lo utilizzano volentieri, sia per l'uso dei programmi, sia di Internet”.*
- Ins. 40: *“Maggiore iniziativa, più stimoli nell'apprendimento e volontà di mettersi in gioco”.*
- Ins. 41: *“Anche i bambini con maggiori difficoltà trovano nell'utilizzo di tecnologie, stimoli forti all'apprendimento superando anche i disagi emozionali”.*
- Ins. 42: *“Se alla base c'è un lavoro pregresso di apprendimento della qualità del lavoro di gruppo, l'uso delle tecnologie è reattivo per l'aspetto relazione, sotto il profilo dell'apprendimento nutro ancora molte perplessità nel caso di studenti normodotati, d'altra parte le tecnologie sono particolarmente preziose per chi ha specifici disturbi. Le mie perplessità nel caso di allievi normodotati dipendono da alcune riflessioni: la manualità richiesta dall'uso degli attuali dispositivi implica un impoverimento del già povero bagaglio della motricità fine, del coordinamento oculo-manuale... dei bambini e questo implica molte perdite sotto tutti i profili; l'impossibilità, inoltre, di svolgere un'adeguata information literacy sia con essi e soprattutto con le famiglie produce danni maggiori rispetto ai vantaggi che dovrebbe portare”.*
- Ins. 43: *“Maggiore interazione, scambio e collaborazione fra i ragazzi, interesse e motivazione accresciuti, apprendimento più attivo vivace e stimolante”.*
- Ins. 44: *“I bambini più competenti in genere aiutano gli altri, e ogni alunno è impegnato a lavorare perchè i giochi proposti sono molto accattivanti e stimolanti. Gli alunni a mio avviso imparano più velocemente a scrivere le parole in modo corretto soprattutto per l'ausilio visivo e sonoro associato. Anni fa mi capitava di correggere verifiche dove i bambini scrivevano le parole come si pronunciano, adesso praticamente non succede più e secondo me proprio per l'utilizzo sistematico del laboratorio multimediale (almeno per me è così)”.*
- Ins. 45: *“Per i bambini il computer non è solo uno strumento di lavoro ma anche di gioco, aiuta e guida, ripete e fa ripetere, li coinvolge emotivamente attraverso un feedback continuo, dandogli la possibilità di scegliere percorsi, stimoli e risposte a domande individuali o di gruppo. Internet, ad esempio, con tutti i suoi servizi e le sue potenzialità può offrire un ambiente reale anche se virtuale, in cui è possibile rendere vero il bisogno di*

comunicazione utilizzando una lingua diversa dalla propria. La multimedialità crea le condizioni per promuovere un'evoluzione compiuta dell'alunno nella direzione dell'autonomia e dello sviluppo del pensiero critico”.

- Ins. 46: “Sono strumenti che favoriscono un apprendimento ludico, stimolano l'attenzione e la motivazione”.
- Ins. 47: “Capacità di relazionarsi e di aiutarsi per cercare soluzioni nuove ma non competitive”.
- Ins. 48: “L'utilizzo degli strumenti tecnologici delinea con più precisione il contesto della lingua rinforzando e connotando l'identità e la consapevolezza del gruppo classe che agisce in quello specifico contesto, facendo innescare anche molto spesso dinamiche relazionali positivamente innovative, soprattutto dal punto di vista della comunicazione, tra i soggetti interessati. Le nuove tecnologie facilitano e concretizzano in maniera innovativa l'apprendimento della lingua soprattutto in fase di esposizione e fissazione e attivano processi di meta-cognizione linguistica”.
- Ins. 49: “Alta motivazione; coinvolgimento attivo, Peer education, Cooperazione”.
- Ins. 50: “Entusiasmo”.
- Ins. 51: “Aumenta l'interesse degli allievi, più attratti dal linguaggio multimediale (così vicino al loro mondo) e dall'ampia gamma di opportunità che esso fornisce, rispetto ad una tradizionale lezione frontale. Le informazioni veicolate attraverso il monitor catalizzano vista e udito, favorendo una migliore acquisizione di strutture linguistiche altre”.
- Ins. 52: “C'è curiosità ed interesse”
- Ins. 53: “Grande motivazione verso l'attività, anche perché il mondo dei bambini è un mondo tecnologico”.
- Ins. 54: “Nella mia realtà i bambini lavorano in coppia e quindi devono condividere 'spazi mediali' e cooperare fra loro. Questo è l'aspetto positivo a livello educativo, mentre a livello di apprendimento si verifica un peer tutoring con tutte le dinamiche relative”.
- Ins. 55: “I bambini sono molto più interessati e motivati”.
- Ins. 56: “Aumento della motivazione, aumento dell'interesse e della partecipazione attiva, maggior coesione nella classe durante le attività in lingua, con lavori di gruppo e/o a coppie”.

MACRO-AREA 6

Scarso gradimento da parte degli allievi

1) Questionario online

PERCEZIONE LIVELLO GRADIMENTO TIC DA PARTE DEI BAMBINI	N. Insegnanti	Percentuale
MOLTO BASSO	0	0%
BASSO	1	1%
MEDIO	5	6%
ALTO	14	17%
MOLTO ALTO	54	65%
CAMPO VUOTO (NON SO)	9	11%
Totale	83	

MACRO-AREA 7

Timore di un nuovo paradigma pedagogico

1) Follow-up

ATTEGGIAMENTI SU DESTABILIZZ. MODELLO PEDAGOGICO	N. Insegnanti	Percentuale
SI	11	32%
NO	23	68%
Totale	34	

“Secondo Lei, il timore che l'introduzione delle tecnologie possa modificare il modello pedagogico tradizionale mettendo a repentaglio la centralità del docente potrebbe essere una causa dello scarso utilizzo delle tecnologie da parte degli insegnanti di lingua straniera della scuola primaria italiana?” (Commenti)

- Ins 1: **“Molti insegnanti non sanno insegnare se non sono al centro. Non un timore ma un dato reale”.**
- Ins. 2: **“Capita spesso di sentire: ‘questa cosa non mi piace perchè non l’ho mai fatta’, oppure ‘finchè i bambini scrivono stanno buoni!’”.**
- Ins. 3: **“Ritengo che non sia tanto la “non centralità dell’insegnante” che spaventi, quanto piuttosto il passare da un modello conosciuto e sperimentato ad un “sconosciuto e nuovo”.**
- Ins. 4: **“...mi sembra che la centralità dell’insegnante nella scuola primaria sia stata superata da tempo”.**
- Ins. 5: **“Il discente necessita sempre e comunque una guida per apprendere con o senza tecnologia, la quale però rischia di perdere, non la centralità dell’insegnante, bensì l’uso di saper tenere una penna in mano per scrivere”.**
- Ins. 6: **“Chi mette a repentaglio e discredita la professionalità docente sono ben altre figure istituzionali, purtroppo!”.**
- Ins. 7: **“le tecnologie possono modificare il modello di apprendimento insegnamento, ma è l’insegnante con i bambini il cuore della scuola..le tecnologie sono uno strumento, come lo sono i libri etc..”.**
- Ins. 8: **“Ma è auspicabile che ciò avvenga!”.**
- Ins. 9: **“Assolutamente no”.**

MACRO-AREA 8

Effetto ‘Digital Natives’

1) Follow-up

ATTEGGIAMENTI SU SCARSA COMPETENZA TECNOLOGICA	N. Insegnanti	Percentuale

SI	30	88%
NO	4	12%
Totale	34	

ATTEGGIAMENTI SU ALLIEVI DIGITAL NATIVES	N. Insegnanti	Percentuale
SI	7	21%
NO	27	79%
Totale	34	

“Secondo Lei, la percezione dell’insegnante di non possedere una competenza digitale e tecnologica adeguata potrebbe essere una causa dello scarso utilizzo delle tecnologie da parte degli insegnanti di lingua straniera della scuola primaria italiana?” (Commenti)

- Ins 1: *“Soprattutto nella gestione delle macchine. Si sanno usare, ma difficilmente si sanno risolvere eventuali problemi tecnici”.*
- Ins. 2: *“No, nel mio caso personale”.*
- Ins. 3: *“Oggi giorno qualsiasi docente conosce l’alfabetizzazione tecnologica di base, lo strumento è ormai parte della didattica, perciò penso che riguardi più ‘al non voler fare e/o sperimentare’ dell’insegnante”.*
- Ins. 4: *“Sicuramente questo è uno dei fattori. Acquisire competenza digitale richiede molto tempo”.*
- Ins. 5: *“Le tecnologie sono arrivate dopo. C’è una generazione di insegnanti che ha vissuto gran parte della sua vita senza una competenza digitale”.*
- Ins. 6: *“Per alcuni insegnanti sì, e per altri no, specialmente per gli insegnanti che sono in età da pensione, ma devono rimanere ancora a scuola”.*
- Ins. 7: *“Per alcuni insegnanti che rifiutano di mettersi in gioco, aggiornarsi e imparare”.*
- Ins. 8: *“L’insegnante a volte si sente inadeguato perché molti di noi vedono nelle TIC un rivale con cui confrontarsi e non un agevolatore”.*
- Ins. 9: *“E’ ovviamente una percezione emotiva che trova anche le sue radici nel fatto che si lavora con tempi stretti e quindi ogni volta che qualcosa si “inceppa” si perde tempo anche perché non si è sempre in grado di intervenire sul problema tecnico e questo produce stress ed ansia quindi, avendone già a sufficienza, si evitano ulteriori aggiunte”.*
- Ins. 10: *“Potrebbe essere una riflessione adeguata”.*
- Ins. 11: *“In parte”.*
- Ins. 12: *“Potrebbe essere in parte anche per questo motivo”.*
- Ins. 13: *“Quasi tutti i docenti hanno le competenze basi”.*

“Secondo Lei, il timore che gli alunni possano essere più esperti nelle tecnologie rispetto a loro potrebbe essere una causa dello scarso utilizzo delle tecnologie da parte degli insegnanti di lingua straniera della scuola primaria italiana?”(Commenti)

- Ins 1: *“La tecnologia può essere un mezzo di comunicazione tra insegnante – alunno, dove ognuno può comprendere ed apprendere, nel caso in cui*

rispettivamente insegnante/alunno non conosca argomenti o programmi da utilizzare, il ruolo dell'altro".

- *Ins. 2: "Un insegnante capace è in grado di far tesoro delle competenze degli alunni che più che motivo di imbarazzo sono stimolo e risorsa".*
- *Ins. 3: "Spesso è proprio così. Sono più esperti".*
- *Ins. 4: "Non è un timore, gli alunni di quarta e quinta hanno grosse competenze digitali".*
- *Ins. 5: "Certo che i ragazzi, nati col mouse in mano ci disorientano e si meravigliano che anche noi sappiamo usare il pc".*
- *Ins. 6: "Spesso, ormai, anche chi è meno allenato sa gestire opportunamente le conoscenze dei ragazzi per farli lavorare e gestire l'attività mettendo a frutto le conoscenze che hanno; si è capito che si possono integrare la supervisione del docente con le conoscenze tecnologiche dei ragazzi (triste è quando questi non le hanno!)".*
- *Ins. 7: "Assolutamente no".*

Allegato 17

Rif. Capitolo 4

DATI RELATIVI ALLA 6a DOMANDA DI RICERCA:

Quali possono essere le cause della scarsa diffusione nella scuola primaria italiana di progetti di telecollaborazione attraverso la Videoconferenza web con classi straniere?

MACRO-AREA1

Scarsa familiarità con il servizio di Videoconferenza via web

FAMILIARITA' CON SKYPE	N. Insegnanti	Percentuale
SI	65	78%
NO	18	22%
Totale	83	

MACRO-AREA 2

Scarsa utilità dell'applicazione tecnologica

3) Questionario online

ATTEGGIAMENTO SU UTILITA' SKYPE PER DIDATTICA LINGUE	N. Insegnanti	Percentuale
INUTILE	0	0%
POCO UTILE	4	5%
ABBASTANZA UTILE	18	22%
UTILE	23	28%
MOLTO UTILE	38	46%
Totale	83	

“Può inserire qui alcune sue riflessioni circa un eventuale uso di Skype di questo tipo con i suoi alunni?”

- Ins 1: *“Sarebbe meraviglioso, magari saperlo fare...”*.

- Ins. 2: *“Molti alunni non hanno la piena consapevolezza che ciò che studiano è una lingua reale, che può essere l'unico canale di conoscenza e comprensione di un'altra persona. Skype potrebbe metterli di fronte ad una realtà per loro sconosciuta”.*
- Ins. 3: *“In effetti non ho mai valutato questa cosa. Sicuramente bisognerebbe strutturare un percorso con obiettivi e contenuti ben definiti. Stendere un progetto implicherebbe avere rapporti con una scuola scelta ad hoc, poi ci sarebbero tutti i problemi legati alla privacy, e infine sarebbe interessante osservare come i bambini reagiscono a questa esperienza. Devo dire che, pur non avendo mai pensato prima a questa esperienza, l'idea mi stuzzica! Poichè devo iniziare il prossimo anno con una classe prima, potrei valutare di provare Skype con loro. Finalmente qualcosa di nuovo!”*
- Ins. 4: *“Sarebbe molto interessante, anche dal punto di vista interculturale potrebbe offrire molteplici sfaccettature. Inoltre potrebbe essere un training per organizzare scambi, ad esempio”.*
- Ins. 5: *“...la motivazione di un contatto reale per condividere uno scopo”.*
- Ins. 6: *“Considero l'ausilio offerto da un programma quale Skype molto positivo perchè metterebbe gli alunni in contesti REALI d'uso della lingua (troppo spesso le situazioni sono artefatte - per ovvie ragioni -); la possibilità di una videochiamata permette anche l'interazione gestuale (che, soprattutto quando uno è alle prime armi in termini di bagaglio linguistico, non è per niente male) e di considerazione del contesto (un'altra scuola..altri amici: lontani ma vicini)”.*
- Ins. 7: *“Mi piacerebbe usare skype con webcam per videochiamare: "vedere" i bambini/persone con cui si dialoga "accorcia le distanze" migliorando la relazione interpersonale e la comunicazione stessa”.*
- Ins. 8: *“Penso che almeno in un primo momento alcuni alunni, o forse tutti, sarebbero un po' intimiditi, mentre nel contatto diretto con i parlanti nativi questo problema non si è mai posto (lo dico sulla base dell'esperienza fatta negli incontri con i colleghi dei progetti Comenius). Avevo notato, anni fa, una certa difficoltà a interagire in chat con alunni inglesi, a motivo della velocità degli scambi, che era per i miei alunni eccessiva”.*
- Ins. 9: *“Potrebbero esserci problemi di comprensione, ma non ho mai provato, il video potrebbe aiutare”.*
- Ins. 10: *“Difficile seguire le conversazioni di ognuno. I piccoli faticano a mettersi in gioco e chiedono sempre il supporto linguistico dell'insegnante”.*
- Ins. 11: *“Per me sarebbe fondamentale soprattutto perchè metterebbe i bambini di fronte alla valenza pratica dell'imparare una lingua straniera che, altrimenti, sentono come qualcosa di astratto e questo da parte di tutti, alunni stranieri e non, quelli stranieri sono già avviluppati dai propri percorsi di apprendimento di italiano L2, gli italiani non hanno l'esigenza di dover comunicare in altra lingua e le attività che si fanno risultano artificiali in un certo senso”.*
- Ins. 12: *“Userò skype per far comunicare i miei alunni con alunni di altre scuole europee ed extra-europee("skipe friend" anzichè pen friend). Attività di gemellaggio con scuole di altri paesi”.*
- Ins. 13: *“Bisogna calibrare bene il livello di competenza della lingua orale dei bambini che parlano tra di loro perchè altrimenti i meno capaci rischiano di demotivarsi e la motivazione invece per me è importantissima”.*
- Ins. 14: *“Penso che far dialogare i miei alunni con altri bambini in lingua inglese può risultare molto utile per migliorare la loro pronuncia, l'intonazione ed aumentare la loro abilità nella comprensione e nella produzione orale, attraverso il diretto contatto con altri bambini con una diversa competenza linguistica”.*
- Ins. 15: *“Potrebbe essere di supporto per motivarli ad intraprendere una comunicazione basata su una necessità reale e non virtuale, come accade durante gli scambi dialogici che vengono attivati in classe”.*

- Ins. 16: *“per quanto riguarda la lingua grika, sarebbe utile l' utilizzo di skype per mettere in contatto gli alunni con i parlanti anziani, per cogliere la fluenza, l'espressività e l' intonazione che difficilmente sono proprie in maniera eccellente ai docenti di lingua”.*
- Ins. 17: *“L'introduzione di collegamenti Skype potrebbe favorire degli scambi linguistici autentici tra pari di realtà linguistiche differenti”.*
- Ins. 18: *” dovrebbe essere usato con classi a numero ridotto con gruppi di pochi bambini, per permettere all'insegnante di poter intervenire in caso di necessità”.*
- Ins. 19: *“L'uso di skype lo ritengo non molto utile perchè spesso la voce è disturbata e ciò potrebbe creare confusione nel gruppo classe”.*
- Ins. 20: *“Che bella idea! Sarebbe un modo alternativo per apprendere la lingua lontano dai libri...,cosa sempre molto gradita ai bambini!Peccato non avere la connessione internet a scuola!”*
- Ins. 21: *“I progetti in videoconferenza da realizzare in ambiente Skype sono, a mio avviso, molto utili perchè mettono il bambino di fronte ad una persona reale che utilizza una L2 "reale",ossia non ascoltata tramite CD o storie raccontate sugli innumerevoli siti internet. Davanti agli alunni, così vicini da poter quasi essere toccati, ci sono dei bambini in carne ed ossa, che parlano, fanno domande e si aspettano delle risposte in quel momento, non da fare a casa per compito. Certamente, un aspetto fondamentale da considerare è il gap linguistico che naturalmente esiste tra un madrelingua e uno studente della stessa lingua. Occorre, quindi, scegliere con oculatezza l'argomento da trattare durante il progetto e anche far sì che i bambini italiani possano approfittare del progetto per passare anche un pò della loro lingua”.*
- Ins. 22: *“Ho già utilizzato Skype per far dialogare i miei alunni con i loro amici di penna inglesi e polacchi ed ho trovato l'attività molto proficua sia dal punto di vista didattico, perchè permetteva momenti di scambio dialogico autentico, sia dal punto di vista relazionale, perchè tutti i bambini si davano da fare per mettere a disposizione le proprie conoscenze linguistiche per aiutare chi parlava e sviluppare una conversazione più ampia. L'uso di Skype abbinato alla webcam e alla LIM permette anche la collaborazione a distanza e costituisce un ottimo incentivo all'apprendimento”.*
- Ins. 23: *“Sarebbe interessante poter organizzare un lavoro a gruppi all'interno della classe per dare l'opportunità, a rotazione, di avere conversazioni in inglese con i pari o con adulti. Creare una specie di "appuntamento" periodico con una sorta di gemellaggio tra scuole”.*
- Ins. 24: *“Mi piacerebbe utilizzare Skype; presumo che la comunicazione in tempo reale sarebbe interessante”.*
- Ins. 25: *” Al di là della necessità di un collegamento adsl molto buono e di una rete di pc molto buona (entrambe mancanti) credo che sarebbe utile provare e vedere cosa succede. Immagino che sarebbe molto stimolante ma forse dispersivo”.*
- Ins. 26: *” I miei alunni avrebbero l'opportunità di constatare che lo studio dell'inglese è utile per comunicare”.*
- Ins. 27: *“Se si potesse usare a scuola si potrebbe fare lezione di lingua direttamente dal paese straniero. Ma è un sogno!”.*
- Ins. 28: *“Considero l'eventuale uso di skype molto utile anche con gli alunni, sottolineo l'importanza di ottimizzare tale strumento ponendo attenzione alla programmazione e allo svolgimento di tale attività "comunicativa" in lingua. Skype potrebbe risultare un mezzo di comunicazione reale tra alunni”.*
- Ins. 29: *“Abbiamo già usato e usiamo Skype per comunicare con i nostri partner inglesi; la videochiamata evita la difficoltà della chat per i bambini piccoli, che scrivono lentamente e permette di vedere i propri amici”.*
- Ins. 30: *“Sono perplessa sull'implicazioni relative alla privacy”.*

- Ins. 31: *“Nella nostra scuola l’accesso a Skype è bloccato, quindi non è un’esperienza che posso offrire ai miei alunni. La Dirigenza non è sufficientemente competente sulle NT per appoggiare un cambiamento in questo senso e le colleghe responsabili dei laboratori tendono a gestire questo genere di questioni in modo esclusivo e non esattamente democratico o collegiale”.*
- Ins. 32: *“Sarebbe utile se ci fosse anche la possibilità di una web cam e con una programmazione ben definita”.*
- Ins. 33: *“Non penso che con i bambini sarebbe realistico, lo vedo troppo difficile, ma bisognerebbe provare. Penso che scambiarsi e mail sia più semplice e produttivo”.*
- Ins. 34: *“Penso possa essere utile, ma con classi numerose penso sia difficoltoso controllare tutti pertanto gli alunni devono aver acquisito un buon livello di autonomia per questo tipo di attività”.*
- Ins. 35: *“Nell’ambito dei progetti Comenius sono state fatte varie Skype sessions con classi del Portogallo e della Francia su attività concordate dagli insegnanti, corrispondenza via email e lettere con alunni della Romania. Si può vedere il tutto sul sito del progetto Comenius “Euroschoools onb Line” :<http://netia59a.ac-lille.fr/~europascol/>”.*
- Ins. 36: *“Già utilizzato per uno scambio Comenius. Divertentissimo”.*
- Ins. 37: *“Mi piacerebbe provare, ma vorrei capirne di più”.*
- Ins. 38: *“Sicuramente faciliterebbe il dialogo tra gli alunni, sarebbe alta la motivazione all’uso della lingua straniera”.*
- Ins. 39: *“Mi piacerebbe tantissimo usarlo. Se solo avessi il permesso di scaricarlo sui pc della scuola! Ciò che entusiasma di più i bambini è proprio il contatto diretto con un madrelingua. Lo scorso anno ho avviato un programma di scambio di mail con Epal: i ragazzi non vedevano l’ora di leggere e rispondere in lingua inglese, si riunivano in piccoli gruppi per decidere che cosa dire poi, da soli scrivevano ed inviavano le mail”.*
- Ins. 40: *“Ho già avuto corrispondenze via mail, ma sono state occasionali e di breve durata; le esperienze migliori si sono verificate durante i progetti Comenius”.*
- Ins. 41: *“Lo abbiamo utilizzato per videoconferenze con alcuni partner del progetto Comenius che sto realizzando. E’ complicato collegarsi allo stesso momento e a volte la linea casca, ma gli alunni riescono ad interagire “tirando” fuori quello che sanno per riuscire a capirsi e a comunicare”.*
- Ins. 42: *“I bambini entrano in contatto in tempo reale con altre persone. Raggiungono persone ma anche un mondo in generale. Possono avere un riscontro immediato delle loro pratiche”.*
- Ins. 43: *“L’idea è molto allettante, però... deve, come tutto del resto, non essere improvvisata. Richiede ottima qualità degli strumenti, la certezza che funzionino quel dato giorno a quella data ora e anche, data l’età degli alunni, un piccolo numero di alunni per volta perchè il dialogo deve essere guidato, facilitato, verificato... tutto on-line, in diretta”.*
- Ins. 44: *“Molto utile, ma difficile, complicato soprattutto negli stadi iniziali dell’apprendimento della LS...ma l’idea è accattivante! Da provare!”*
- Ins. 45: *“Meglio se in seguito ad un incontro “reale” con l’interlocutore. Utile per soddisfare curiosità e stimolare interesse per l’altro. Necessita di supervisione dei docenti”.*
- Ins. 46: *“Penso che per poter utilizzare le tecnologie con i bambini così piccoli occorrerebbe avere classi con pochi alunni, non con 25 bambini come accade nella mia classe”.*
- Ins. 47: *“Non conosco il servizio”.*
- Ins. 48: *“Posso dire solo che mi piacerebbe provarlo! buon lavoro!!!”*

- Ins. 49: *“In passato facevo corrispondere in inglese gli alunni di quinta delle mie classi con bambini provenienti da diversi paesi in tutto il mondo attraverso un'agenzia internazionale che procurava pen-friend. L'uso di skype potrebbe essere una versione moderna (e più veloce) di questa attività , che motivava così tanto i miei alunni, che in questo modo usavano la lingua per conoscere loro coetanei (in una situazione autentica)”*.
- Ins. 50: *“Purtroppo, non conoscendo Skype posso solo riflettere sulla positività di un nuovo mezzo di apprendimento con le nuove tecnologie”*.
- Ins. 51: *“Non facile trovare altre classi disponibili”*.
- Ins. 52: *“Non conosco questo tipo di comunicazione, quindi non saprei esprimermi in merito”*.
- Ins. 53: *“La comunicazione diretta con bambini stranieri potrebbe dare agli alunni la possibilità di sperimentare in tempo reale gli apprendimenti creando una grande varietà di situazioni comunicative che sarebbero diversamente difficili da generare in classe; tali situazioni comunicative potrebbero offrire vantaggi quali la possibilità di relazionarsi con coetanei dotati di una più alta competenza linguistica, la maggior motivazione all'espressione orale, la verifica immediata delle proprie abilità con conseguente gratificazione o possibilità di autocorrezione”*.
- Ins. 54: *“Potrebbe essere utile uno scambio diretto, si possono utilizzare competenze che aiutano a superare timori e insicurezze”*.
- Ins. 55: *“La padronanza della lingua nelle classi primarie è tale da limitare fortemente la significatività di tale intervento. A livello di esperienza pilota abbiamo provato qualche collegamento con la classe dei miei nipotini residenti negli Usa.L'attività è piaciuta molto ma obiettivamente, come docente, non ritengo abbia prodotto risultati tali da giustificare un utilizzo più strutturato.lo scambio con mail, nella mia esperienza pratica, è risultato più utile nel lungo periodo e più motivante anche per i bambini molto emotivi i quali, dinnanzi ad una telecamera si bloccavano del tutto a favore dei due o tre elementi estroversi e monopolizzatori della classe”*.

MACRO-AREA 3

Scarsa competenza comunicativa orale nella lingua straniera insegnata

1) Questionario online

AUTOVALUTAZIONE COMPETENZA LINGUISTICA	Lessico	Morfosint.	Pronuncia	Fleuena
OTTIMO	15	17	10	11
MOLTO BUONO	33	27	29	26
BUONO	30	34	35	30
SUFFICIENTE	5	4	7	14
INSUFFICIENTE	0	1	2	2
Totale	83	83	83	83

2) Follow-up

ATTEGGIAMENTO SU INADEGUATEZZA COMPETENZA LINGUISTICA DEGLI INSEGNANTI	N. Insegnanti	Percentuale
SI	31	91%
NO	3	9%
Totale	34	

*“Il timore di non possedere una competenza linguistica orale adeguata per gestire i colloqui online in tempo reale con l’insegnante partner straniero potrebbe essere una causa della scarsa diffusione nella scuola primaria italiana di progetti di telecollaborazione attraverso la Video-conferenza web?”
(Commenti)*

- **Ins 1: “...sovente la formazione linguistica di un docente di lingua straniera della scuola primaria non è tale da consentire di sostenere una conversazione con una persona madrelingua”.**
- **Ins. 2: “La maggior parte delle insegnanti di L2 nella scuola primaria ha delle conoscenze che non permettono certi tipi di lavori”.**
- **Ins. 3: “Ci sono insegnanti in grado di affrontare questo tipo di conversazione, ma molti non lo sono a causa di una competenza non adeguata”.**
- **Ins. 4: “Si dovrebbe assicurare prima una formazione permanente alle insegnanti utilizzando questi strumenti”.**
- **Ins. 5: “La scarsa conoscenza della lingua può essere un fattore, ma non sempre. Le vere difficoltà sono in primo luogo trovare una scuola partner e successivamente organizzare modi, tempi e attività comuni: il tutto richiede molto tempo!”**
- **Ins. 6: “Per le laureate in formazione primaria c’è la formazione, ma per le altre no”.**
- **Ins. 7: “Sì, perché all’insegnante di lingua non viene più richiesta la laurea né di essere madrelingua”.**
- **Ins. 8: “Per docenti che non si sentono ‘sicuri’ in Ls”.**
- **Ins. 9: “In parte sì”.**
- **Ins. 10: “Spesso i docenti non hanno una buona preparazione sia nella lingua inglese, sia nell’uso delle TIC”.**
- **Ins. 11: “Pochi insegnanti NON di lingua straniera hanno competenze adeguate”.**

MACRO-AREA 4

Timore di non controllare la lingua in uso

1) Follow-up

ATTEGGIAMENTO SU CONTROLLO LINGUA IN USO	N. Insegnanti	Percentuale
SI	26	76%
NO	8	24%
Totale	34	

“Il timore dell’insegnante di non avere il pieno controllo della lingua straniera con cui i bambini entreranno in contatto attraverso la Videoconferenza, controllo che, invece, lavorando solo con il libro di testo è possibile esercitare, potrebbe essere una causa della scarsa diffusione nella scuola primaria italiana di progetti di telecollaborazione attraverso la Videoconferenza web?”
(Commenti)

- Ins. 1: *“Anzi, soprattutto nella scuola primaria è assolutamente favorita e rinforzata la sfera della comunicazione orale”.*
- Ins. 2: *“Il libro è il modello tradizionale...la videocomunicazione è il futuro”.*
- Ins. 3: *“La causa + limitante è il non possedere linee adsl veloci, pc nuovi, non la competenza linguistica che è pari o a volte superiore a quella dei partners stranieri:l’ho appena sperimentato nel biennio appena trascorso con un progetto Comenius in cui, noi italiani, eravamo in piena sintonia linguistica, sia come docenti che come alunni. Il governo ci dia i mezzi che poi Skype e altri mezzi tecnologici frulleranno come tutto il resto della scuola italiana: al massimo!”*
- Ins. 4: *“Sì. Il timore è generato dalle scarse competenze orali che molte insegnanti possiedono...”* Ins. 5: *“Assolutamente no. La scarsa diffusione, a mio parere, è generata dalla mancanza di collegamenti internet adeguati e di attrezzature informatiche e mancanza della contemporaneità di più docenti per poter gestire la situazione in un ambito non caotico”.*

MACRO-AREA 5

Timore di compromettere il programma scolastico

1) Follow-up

ATTEGGIAMENTO SU PROGRAMMA SCOLASTICO	N. Insegnanti	Percentuale
SI	20	59%
NO	14	41%
Totale	34	

“Il timore che un progetto di telecollaborazione possa rubare del tempo allo svolgimento del programma scolastico tradizionale potrebbe essere una causa della loro scarsa diffusione nella scuola primaria italiana?” (Commenti)

- Ins. 1: **“...la percezione e la conseguente valutazione che l’osservatore esterno, il genitore in particolare, dà al lavoro dell’insegnante, si basa sullo svolgimento o meno del programma ministeriale o, più ancora, sul ”numero di pagine” completate sul libro di testo”.**
- Ins. 2: *“Non è generalizzabile, ma gli insegnanti, soprattutto se non hanno un’adeguata preparazione linguistica e metodologica, potrebbero avere la sensazione di fare attività poco utili ai fini della programmazione”.*
- Ins. 3: *“Tutto ciò che è altamente motivante per gli alunni è valido”.*
- Ins. 4: *“Mancano soprattutto pc e collegamenti a Internet”.*
- Ins. 5: *“No, perché attraverso la comunicazione diretta gli alunni imparano meglio l’uso della lingua”*
- Ins. 6: *“Sì... riferito a docenti che non credono nelle potenzialità offerte da...”*
- Ins. 7: *“Il confronto con il programma è sempre un problema che talora non si gestisce con tranquillità magari per ansia o per fraintendimenti, in questo caso una formazione specifica potrebbe aiutare a risolvere certi nodi e sciogliere dubbi”.*
- Ins. 8: *“ Si tratta in effetti di entrare nell’ottica di nuove e più funzionali modalità operative che fanno della centralità del dialogo educativo anche un’occasione di scambio e interazione interculturale”.*
- Ins. 9: *“In parte sì”.*

MACRO-AREA 6

Indisponibilità ad assumersi il carico di lavoro supplementare

1) Follow-up

ATTEGGIAMENTO SU CARICO SUPPLEMENTARE	N. Insegnanti	Percentuale
SI	29	85%
NO	5	15%
Totale	34	

“Il carico di lavoro supplementare per l’insegnante che queste iniziative comportano potrebbe essere una causa della scarsa diffusione nella scuola primaria italiana di progetti di telecollaborazione attraverso la Videoconferenza web? (Commenti)

- Ins. 1: **““Penso sia maggiore il timore di dover cambiare modo di lavorare, sradicando abitudini e teorie implicite”.**

- Ins. 2: *“La causa potrebbe essere la mancanza di preparazione e la necessità di molto tempo per la progettazione degli interventi didattici con l'utilizzo delle tecnologie”.*
- Ins. 3: *“Soprattutto per l'insegnante specializzata”.*
- Ins. 4: *“Chi crede in tale strategie metodologiche non calcola la “fatica”.*
- Ins. 5: *“**Gli insegnanti non hanno stipendi adeguati e questo tipo di iniziativa sottrae tempo... nessuna gratifica, lavori bene, non lavori è uguale..lo stipendio è quello, sei precaria resti precaria, sia che tu funzioni oppure no”.***
- Ins. 6: *“Senza dubbio all'inizio una resistenza ci potrebbe essere perchè è ovvio che bisogna avere tempo per lavorare e poi dipende anche qui dall'ambiente; faccio riferimento al caso personale che potrebbe essere, però, anche di altri: dove lavoro, nella mia sede non ci si può intrattenere oltre l'orario di presenza dei bidelli, è molto scomodo dovere portare tra casa e scuola il materiale piuttosto che lavorarci direttamente a scuola e idem sarebbe anche se posso andare nell'altra sede dove i bidelli ci sono e si può rimanere”.*
- Ins. 7: *“I docenti di L2 hanno già in partenza un carico di lavoro superiore dovendo ruotare tra tante classi, con il carico di impegni che ne consegue. L'organizzazione e la gestione di eventi sincroni comporterebbe un'applicazione maggiore in termini di tempo extrascolastico”.*
- Ins. 8: *“In parte sì, dal momento che i carichi sono notevoli”.*

Allegato 18

Rif. Capitolo 5

LETTERA BAMBINI DI BASSANO A INSEGNANTE

Cara Maestra Linda e Dott.essa Favaro Luciana noi di 5^a
abbiamo fatto richiesta a Don Valentino di andare a
trovare i bambini della chat via skype in Inghilterra.
Don Valentino ha detto che se i genitori e le maestre
sono d'accordo possiamo andare 2 giorni, se si
potete accompagnarci? così potremmo poter imparare meglio
l'inglese. Rispondi

Ringraziamenti

Desidero innanzitutto esprimere la mia gratitudine alla prof.ssa Carmel Mary Coonan per avermi seguito con attenzione e pazienza, concedendomi, al tempo stesso, spazi di autonomia che mi hanno permesso di crescere professionalmente.

Inoltre, ringrazio sentitamente anche i proff. Paolo Balboni e Graziano Serragiotto per avermi accompagnato, anche formalmente, nel mio percorso di studio e ricerca.

Un grazie di cuore va anche a Marcella Menegale e a Michele Daloiso, due colleghi con cui il confronto è sempre fonte di ispirazione per nuove e interessanti esperienze.

Vorrei infine dedicare un ringraziamento speciale alle insegnanti Linda Meneghin e Patrizia Crucianelli e ai loro allievi, per aver accettato di partecipare alle due sperimentazioni che sono state il cuore di questo lavoro di ricerca.