Multimedialità e apprendimento delle lingue straniere

di M. Mezzadri

Il testo presenta una riflessione di carattere teorico sui vantaggi nell'applicazione della multimedialità all'apprendimento delle lingue.
La prima parte è dedicata a una rapida disamina delle dinamiche che governano l'apprendimento delle lingue con particolare attenzione per la dimensione d'uso della lingua così come promossa, tra l'altro, dalle attuali politiche linguistiche dell'Unione europea (*Quadro comune di riferimento*, la didattica dell'azione). Ciò comporta la definizione dei profili di insegnanti e discenti e dei rispettivi ruoli in particolare in riferimento all'uso della multimedialità.

Tesi principale proposta dal testo è che sia possibile individuare punti di convergenza tra la didattica delle lingue e i meccanismi dell'apprendimento messi in moto dalla multimedialità, in altre parole la tesi è che la multimedialità possa aiutare l'insegnante ad abbracciare tecniche, pratiche e convinzioni metodologiche con minor possibilità di ricadere in dinamiche che si richiamano a logiche da tempo respinte (centralità del docente, ad esempio) e però difficili da superare.

Da qui la necessità di toccare brevemente alcuni punti centrali della didattica delle lingue oggi, in particolare quelli che permettono di delineare meglio il profilo del discente dell'era della multimedialità.
Nel testo troverà spazio una riflessione sulle competenze richieste al discente per poter usufruire delle nuove tecnologie multimediali.

Indice

Introduzione
1.1 Pappagalli si nasce o si diventa?
1.2 Il ruolo dell'alunno
1.3 Il ruolo dell'insegnante
1.4 L'insegnante nell'era multimediale
1.5 Nuovi sviluppi dell'approccio comunicativo
1.6 L'apprendimento collaborativo
1.7 Gli stili d'apprendimento
1.8 I sistemi di rappresentazione della realtà
1.9 Un approccio basato sui compiti
1.10 Autonomia di apprendimento
2.1 Le strategie d'apprendimento
2.2 Le strategie per la multimedialità

Introduzione

Per iniziare

È chiara l'idea di testo sequenziale? Pensaci un momento, prima di leggere quanto segue. È questo il modo che consigliamo per fruire di questo testo nella maniera immaginata da chi lo ha scritto.

Quando ci sediamo a leggere un romanzo come lo affrontiamo? E quando leggiamo un articolo di giornale che non ci interessa molto? I due tipi di testo sono nati per una lettura simile, dalla prima all'ultima riga?

Forse sì, ma l'uso che ne facciamo può essere certamente diverso.

E un ipertesto, invece? Come lo si legge? Come interagiamo con i numerosi collegamenti (*link*) che troviamo in una qualsiasi pagina Internet, come ad esempio in questa nostra piattaforma?

Quello che segue non è un testo sequenziale o meglio non è soltanto questo.

Abbiamo cercato di dargli una struttura ipertestuale e, in particolare, di creare un dialogo attivo con il lettore. Nella redazione del lavoro abbiamo immaginato un lettore tipo che invitiamo costantemente a interagire con il testo e quindi con noi. A questo lettore, all'insegnante in formazione, vogliamo parlare di cose che conosce e fa, proponendogli di portare la propria esperienza, di attivare le proprie conoscenze, giusto come si fa in classe con gli alunni.

Le possibilità di questa interazione, poi, si moltiplicheranno e svilupperanno nelle attività e nel forum. Quest'ultimo è il luogo dove le proposte teorico-pratiche del testo che segue incontreranno le dinamiche della comunità virtuale. E chissà, forse se ne vedranno delle belle!

Nel testo abbiamo preferito non soffermarci sulle tecniche didattiche o sui possibili usi di strumenti multimediali in classe, ma affrontare aspetti più generali legati al ruolo dello studente e del docente, alla formazione dell'insegnante, al come si apprendono le lingue, convinti come siamo che per parlare di multimedialità nella didattica delle lingue occorra prima di tutto riflettere a tutto campo sul tema e non limitarsi a proporre una sorta di manuale con le istruzioni per l'uso. La multimedialità non è soltanto un fatto tecnico!

Possibilità di impiego verranno esplorate con le attività e il forum legati a questo progetto, in cui ogni docente potrà ritrovare la realtà in cui opera, la sua lingua di insegnamento, il suo livello di età, ecc.

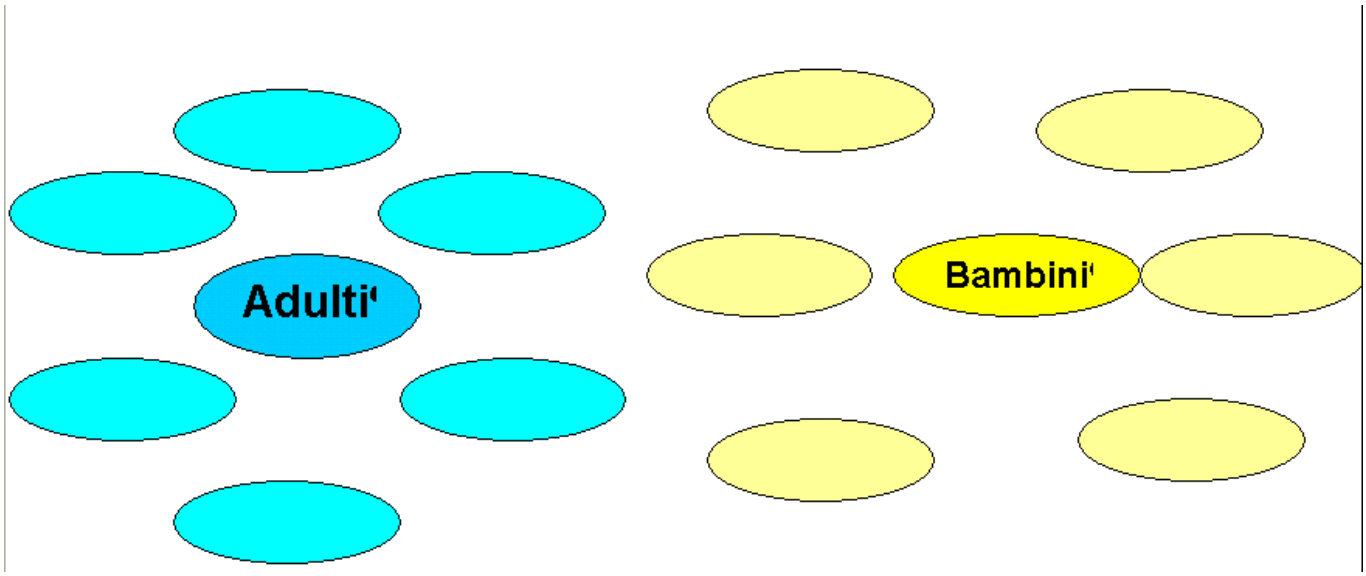
Il percorso che viene qui presentato rappresenta l'evoluzione originale di riflessioni che hanno negli anni trovato ospitalità su riviste o volumi a stampa. In particolare ricordiamo i libri: Mezzadri M., (2001), *Internet nella didattica dell'italiano. La frontiera presente*, Guerra Edizioni-Ed. Soleil, Perugia-Welland. E Mezzadri, M. (2003). *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*, Guerra Edizioni-Ed. Soleil, Perugia-Welland.

1 APPRENDERE UNA LINGUA STRANIERA OGGI

Per iniziare

Come apprendono la lingua madre i bambini? Quali somiglianze e differenze ci sono tra il modo in cui imparano i bambini e le caratteristiche dell'apprendimento linguistico in età adulta? Prova a fare l'attività che segue.

Come si apprende una lingua?
Prova a completare lo schema inserendo associazioni che ti vengono in mente



La ricerca sui processi di acquisizione delle lingue è in costante sviluppo e la sensazione che si ha è che ancora sono tanti gli aspetti oscuri. Questo testo non intende presentare una analisi dello stato dell'arte, ma piuttosto ne utilizza alcuni ambiti per elaborare una proposta didattica pratica.

Per approfondire
Chi volesse approfondire questo tema può partire da un testo in grado di aprire numerosi percorsi di studio: Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Bompiani RCS Milano.

Nei dibattiti riguardo all'insegnamento delle lingue straniere, anche in Italia, per un certo periodo è stata piuttosto diffusa la metafora del pendolo.

Con questa idea si ripropone in sostanza il movimento del pendolo come metafora del costante oscillare della didattica della lingua straniera da una dimensione di analisi a una di uso.

La stagione che viviamo oggi è caratterizzata dalla proposta che il Consiglio d'Europa (www.coe.int) fa tramite il documento (http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Languages/Language_Policy/default.asp#TopOfPage) *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*.

Nel sito qui proposto si può trovare il testo completo del *Quadro*; in versione cartacea è uscita la traduzione in italiano presso la Oxford/Nuova Italia, Firenze 2002.

Secondo questa interpretazione gli anni che viviamo sarebbero dunque segnati dall'attenzione all'uso della lingua, attenzione che ha caratterizzato gli studi e i progetti che a partire dai primi anni '70 sono maturati sotto l'egida del Consiglio d'Europa.

Lo scandire del pendolo si veda Balboni, P. E. (1985). *Guida all'esame di lingue straniere*, La Scuola, Brescia, pp. 35-36; Porcelli, G. (1994). *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia, pp. 44-47) dà un'idea di costanza e di ritorno periodico alle posizioni precedenti, mentre il movimento e l'evolversi della glottodidattica non è di questo tipo: lo sviluppo della disciplina porta a far tesoro di quanto ha preceduto storicamente le tendenze attuali. Non si torna, dunque, periodicamente alle posizioni passate, ma vi è una costante evoluzione che non è esente da ripensamenti e apparenti ritorni a posizioni del passato. Per far riferimento all'elaborazione teorica presentata dal *Quadro* le posizioni espresse nel documento risentono di un'evoluzione che spinge a porsi quesiti fondamentali circa l'equilibrio da individuare tra studio della forma e significato, tra analisi e uso della lingua.

Il *Quadro* propende, globalmente, per una posizione attenta alla ricerca degli equilibri possibili tra studio della forma e significato. Sono temi che toccano qualsiasi insegnante di lingua straniera, costantemente alle prese con la non facile questione del come impostare la propria lezione, del come e quando presentare, ad esempio, la grammatica, di quanta e quale grammatica proporre. La scelta che fa il Quadro e che arriva a tutti per suo tramite è quella di una didattica orientata all'azione, quindi dell'apprendimento della lingua per comunicare.

1.1 Pappagalli si nasce o si diventa?

Per iniziare
Come hai imparato la/e lingua/e straniera/e che conosci? Come te le hanno insegnate? Quanto di quelle esperienze riversa nel tuo attuale modo di insegnare? Cosa hai rifiutato in modo consapevole? Cosa hai accolto in modo

altrettanto consapevole? Ci sono azioni didattiche, attività che impieghi, senza avere in realtà cercato di capirne i principi che le sottendono?

Uno sguardo più da vicino alle teorie sulla natura della lingua e del suo apprendimento nei vari metodi e approcci glottodidattici può aiutare a mettere le basi per un discorso più ampio che investa non solo l'oggetto, ma anche i soggetti dell'apprendimento linguistico: gli alunni e l'insegnante.

La concezione di tipo strutturalista e behaviorista, che tanta fortuna ha avuto nella didattica delle lingue e ancora in parte ha per quanto riguarda l'italiano a stranieri, vede l'apprendimento della lingua come un fatto strettamente legato alla formazione di comportamenti e abitudini verbali: stimolo, risposta, rinforzo è la sequenza tipica dell'apprendimento linguistico che nella prassi della didattica quotidiana si traduce in batterie di esercizi meccanici (*drill*), di dialoghi da ripetere e memorizzare, in cui la componente creativa viene volutamente trascurata o tralasciata. È l'esplodere dei materiali d'insegnamento fortemente basati su un ruolo guida dell'insegnante o del modello fornito dalla cassetta o da altro supporto audio e dal laboratorio linguistico.

In questa nostra epoca multimediale tanti progetti sia sul *web*, sia su cd-rom sembrano ritornare a questa impostazione. In realtà, in molti casi, si tratta di limitazioni tecniche che portano a dover sviluppare attività basate su tipologie che richiamano approcci metodologici riconducibili allo strutturalismo. Si auspica che i miglioramenti della tecnologia e una più consapevole e qualificata collaborazione tra informatici e autori esperti in didattica della lingua porti rapidamente a superare questa fase.

Per approfondire

Sono numerosi anche in italiano i libri di glottodidattica che propongono una storia dei metodi e riflessioni sull'operare dell'insegnante. Ne citiamo alcuni:

Balboni, P. E. (2002). *Le sfide di Babele*, UTET Libreria, Torino.
Borello, E. (1996). *Seicento anni di insegnamento delle lingue straniere. Storia della glottodidattica*, TTS, Chieri (TO).
Ciliberti, A. (1994). *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze.
Freddi, G. (1994). *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, UTET Libreria, Torino.
Porcelli, G. (1994). *Principi di glottodidattica*, Editrice La Scuola, Brescia 1994.
Picchiassi, M. (1999). *Fondamenti di glottodidattica*, Guerra Edizioni, Perugia.
Serra Borneto, C. (a cura di) (1998). *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue*, Carocci, Roma.

Un tentativo di conciliare approfondimenti teorici e pratiche didattiche è presente nel testo

Mezzadri, M. (2003). *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*, Guerra Edizioni-Ed. Soleil, Perugia-Welland.

Questa novità ha storicamente permesso di avvicinare gli insegnanti alla tecnologia, di iniziare un sodalizio che ha reso più facile ed efficace l'introduzione degli strumenti audiovisivi e in anni più recenti gli interventi di alfabetizzazione informatica per gli insegnanti di lingua, siano questi ultimi avvenuti in situazioni di apprendimento formale o di autoapprendimento. La ripetitività degli esercizi meccanici proposti in laboratorio rendeva spesso noioso e demotivante questo strumento e non modificava sostanzialmente il ruolo passivo dell'apprendente, né permetteva di intraprendere lo sviluppo di strategie che portassero all'autonomia nello studio della lingua.

Spesso nella pratica quotidiana l'impostazione di tipo strutturalista e behaviorista si sovrapponeva a un'altra più antica, ma vecchia non più di alcuni secoli, l'approccio formalistico. Attraverso la traduzione si esercitavano le strutture e si memorizzava il lessico. Le regole corredate da eccezioni e controeccezioni venivano presentate dall'insegnante *ex cathedra* in modo deduttivo in aperto contrasto con le indicazioni delle moderne teorie sulla bimodalità e la direzionalità, ad esempio e negando valore agli approcci basati sull'induttività.

Hai mai sentito citare queste teorie? Sono termini non certo trasparenti. Ma ecco un piccolo indizio: il cervello e le diverse competenze dell'emisfero destro e del sinistro. Più avanti in questo capitolo troverai elementi utili all'approfondimento.

Per riflettere

Abbiamo usato il passato per descrivere queste impostazioni metodologiche. Ma quanto di questo ancora sopravvive nel contesto di insegnamento in cui operi? Se su un libro trovi un'attività che chiede all'alunno di correggere gli errori contenuti in frasi che vengono proposte, nero su bianco, come ti senti? Temi che l'errore possa fissarsi nel cervello del suo alunno?

Ogni essere umano possiede un sistema innato che gli permette di generare la lingua al di là dei comportamenti condizionati tra l'altro dal luogo e dal tempo, è la teoria del LAD (Language Acquisition Device) di Chomsky. Questa e altre teorie chomskiane hanno aperto la via alla realizzazione di un superamento dell'approccio strutturalista e behaviorista fino a giungere all'era dell'approccio comunicativo.

La lingua è un sistema destinato all'espressione di significati. La funzione primaria è la comunicazione. Per cui per apprendere la lingua occorre utilizzarla in attività basate sulla comunicazione, che siano in grado di stimolare e motivare l'apprendente attraverso compiti significativi per lui. Da qui il ruolo decisivo giocato nella scelta della tipologia di attività per la classe di lingua da tutto ciò che promuove interazione, negoziazione di significati, la creazione di situazioni in cui la necessità comunicativa sia motivata principalmente dalla presenza di un reale *information gap*.

Come ti senti quando trovi tante parole tecniche in inglese? Ti danno fastidio o ormai ci hai fatto l'abitudine? In questo testo ne troverà diverse. Usate un po' per abitudine, un po' per rendere il più agevole possibile il recupero di conoscenze pregresse. Proponiamo la definizione data in un utile strumento: Balboni, P. E. (1999). *Dizionario di Glottodidattica*. Guerra Edizioni-Ed. Soleil, Perugia-Welland, p. 54.

> È una nozione essenziale per l'approccio comunicativo: è infatti proprio la presenza di un information gap, di un vuoto di informazione tra gli studenti che devono interagire, che consente di distinguere tra esercizi puramente scolastici e attivita' realmente comunicative (le uniche che portano all'acquisizione).

Il verbo *apprendere* sostituisce il "vecchio" *insegnare*, l'allievo estromette l'insegnante, lo priva del suo ruolo centrale. La lingua non è più un fatto formale asetticamente isolato dai contesti socioculturali.

1.2 Il ruolo dell'alunno

Tra la fine del XIX secolo e nel corso del XX secolo si sono affermati metodi e approcci glottodidattici di vario tipo e ispirazione, in cui lo studente ha assunto ruoli differenti.
Studente quale *tabula rasa* da plasmare o quale soggetto da aiutare ad apprendere.

Sono questi i due termini attorno ai quali riflettere. Nei metodi strutturalistici di ispirazione skinneriana gli apprendenti sono visti come organismi da indirizzare e guidare, attraverso delle tecniche glottodidattiche, a produrre risposte corrette. Gli apprendenti devono reagire rispondendo agli stimoli offerti dall'insegnante o dai materiali utilizzati e si soffermano quasi esclusivamente sulla forma, mantenendo uno scarso controllo sul contenuto e sulla comprensione dei significati, almeno nei livelli iniziali.

Per approfondire

Per un'analisi delle tecniche glottodidattiche si veda il testo base in inglese:
Richards, J. C., Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language learning*. CUP, Cambridge.
O la proposta in italiano in chiave umanistico-affettiva:
Balboni, P. E. (1998). *Tecniche didattiche*. UTET, Torino.

Nell'approccio comunicativo l'apprendente assume un ruolo completamente differente. Non è più un contenitore da riempire, cui dettare i ritmi dell'apprendimento preservandolo dai rischi di eventuali errori causati dalla generalizzazione dei modelli linguistici, cioè dalla capacità innata di creare nuova lingua. La lingua non è più forma, ma comunicazione, la cultura assume una rilevanza sconosciuta allo strutturalismo. L'apprendente oltre a ricevere deve dare, interagendo e negoziando con i compagni, l'insegnante, i materiali nel costante intento di comunicare in situazione. È sullo stimolo alla partecipazione attiva al processo d'apprendimento, sulla promozione della consapevolezza dell'apprendente, sulla ricerca di un'efficace interrelazione tra lingua e cultura (sociolinguistica) che si basa l'azione didattica per l'apprendimento della lingua quale strumento di comunicazione.

Ci avviciniamo così a rapidi passi a una riflessione sulle nuove tecnologie, sulla multimedialità, su Internet e proponiamo una tesi: l'apprendimento attraverso la multimedialità crea le condizioni per promuovere un'evoluzione compiuta dell'alunno nella direzione dell'autonomia e dello sviluppo del pensiero critico e costringono l'insegnante ad adeguarsi a nuove modalità di intendere il proprio ruolo e il luogo fisico e virtuale in cui opera. In questo modo l'insegnante non può più negare l'applicazione pratica di teorie che pongono al centro dell'azione lo studente.

Per riflettere

Condividi questa tesi un po' provocatoria? Annota qualche impressione iniziale e poi confronta queste prime riflessioni con quanto avrai maturato alla fine della lettura di questo testo.

1.3 Il ruolo dell'insegnante

Per iniziare

L'insegnante oggi assume parecchi ruoli, spesso diversi tra loro. Pensa alla tua esperienza come insegnante di lingue o come studente. Quali di questi ruoli hai incontrato?

L'insegnante è

- colui che organizza e programma le attività didattiche; ❒
- colui che analizza i bisogni degli studenti; ❒
- colui che facilita il processo comunicativo tra i membri della classe; ❒
- uno dei partecipanti alle attività del gruppo classe; ❒
- colui che fornisce il feedback sull'efficacia della comunicazione; ❒
- colui che gestisce il processo di insegnamento/apprendimento; ❒
- colui che gestisce le dinamiche del gruppo classe; ❒
- colui che dà informazioni, una risorsa didattica; ❒
- colui che crea le condizioni per svolgere un'attività, spiegandone i meccanismi metodologici; ❒
- il regista durante le attività di una recita a soggetto; ❒
- colui che spiega e poi verifica e valuta; ❒
- colui che controlla la *performance* e corregge quando si sbaglia; ❒
- colui che valuta il percorso di apprendimento; ❒
- colui che dà lo stimolo per far iniziare l'attività linguistica; ❒
- un tutor che aiuta nel percorso di apprendimento; ❒
- colui che conosce la psicologia umana e le dinamiche di gruppo. Il cui obiettivo primario è far star bene gli studenti perché a apprendano meglio; ❒
- colui che osserva il modo di apprendere di ogni studente per cercare di porre in pratica strategie corrette per mettersi in comunicazione con i singoli e di aiutarli a migliorare le capacità di apprendimento; ❒
- un tecnico informatico, audio, video; ❒
- un'enciclopedia, un dizionario vivente. ❒

Nel corso dei secoli anche l'insegnante ha assunto ruoli diversi a seconda del modello glottodidattico cui faceva riferimento. Continuando il confronto tra quanto avviene nei metodi strutturalistici e formalistici e nell'approccio comunicativo le differenze risultano evidenti. Nel primo caso il ruolo dell'insegnante è centrale, l'insegnante *è* il modello di lingua. Compito principale è fornire lo stimolo, per poi controllare e correggere la risposta degli apprendenti. L'insegnante deve conoscere perfettamente la lingua che insegna, essere possibilmente madrelingua o comunque molto bravo, un ottimo tecnico in grado di somministrare agli studenti gli stimoli necessari attraverso strumenti quali il registratore o il laboratorio linguistico. L'ottima conoscenza della lingua, ma anche della cultura e quindi degli aspetti sociolinguistici, data l'enorme importanza che ciò assume, è quanto si richiede all'insegnante nell'approccio comunicativo, dove tuttavia l'azione didattica non è catalizzata dal modello stimolo-risposta-rinforzo. La correzione degli errori da parte dell'insegnante avviene a seconda delle circostanze e delle necessità didattiche. L'obiettivo primario è la comunicazione e non la perfezione formale dell'output dell'allievo, salvo i casi in cui l'accuratezza è l'oggetto dell'azione didattica.

In questo senso l'insegnante è prima di tutto un facilitatore del processo comunicativo che si attiva tra gli allievi della classe e tra questi e l'insegnante e i materiali didattici. L'insegnante stesso è poi parte del processo comunicativo, della vita della classe dove agisce quale organizzatore dei materiali e delle attività. Altro ruolo determinante è dettato dall'enorme importanza attribuita dall'approccio comunicativo all'alunno che porta l'insegnante a prestare una costante attenzione all'analisi dei bisogni degli

studenti, sia nel decidere cosa proporre, sia nel verificare l'avvenuta comprensione e acquisizione di quanto viene insegnato. Altro elemento fondamentale del ruolo dell'insegnante è l'atteggiamento psicologico da cui deriva la relazione che si instaura con la classe. L'insegnante deve esprimere un'azione didattica tendente a eliminare quei filtri affettivi che impediscono una corretta acquisizione, in sostanza, l'atmosfera della classe deve risultare distesa, amichevole, motivante.

Qualunque sia la metodologia applicata, qualunque siano i materiali didattici utilizzati, spetta all'insegnante il compito di condurre la lezione in base a principi che permettano un coerente sviluppo della stessa.
Ovviamente tutto questo risulta valido anche per un approccio, quale il comunicativo, molto eclettico e che ha da sempre fatto tesoro delle esperienze di altri metodi e approcci, senza tuttavia derogare ai principi di base che lo caratterizzano.

1.4 L'insegnante nell'era multimediale

Per iniziare

Come deve essere l'insegnante che usa la multimedialità a fini didattici? Quali competenze deve avere? Prima di leggere il paragrafo prova a scrivere una lista delle cinque caratteristiche principali che, secondo te, deve presentare questo insegnante "multimediale".

In un contesto basato sulle nuove tecnologie il ruolo nuovo dell'insegnante assume tratti ancora più complessi: le conoscenze tecniche che erano necessarie per l'utilizzo del laboratorio o del videoregistratore vengono riciclate e approfondite per poter utilizzare strumenti informatici. L'insegnante è chiamato a offrire consulenza in questo campo agli apprendenti che la richiedono, ma soprattutto si trova nella necessità di ripensare il modo di gestire la classe; un esempio su tutti: la creazione di luoghi (si veda l'attività *Alla ricerca delle condizioni per una didattica multimediale possibile*) di lavoro virtuali che possono portare alla costituzione di vere e proprie comunità d'apprendimento sconvolge il rapporto insegnante-apprendente e mette in discussione il modo di operare "tradizionale" da un punto di vista professionale, ma anche psicologico e affettivo.

Un profilo professionale che illustri le competenze dell'insegnante non può prescindere da una riflessione più ampia sul ruolo del docente che tuttavia non può trovare spazio in questo testo

Qui ci limitiamo a presentare elementi per una riflessione che permetta di elaborare eventuali percorsi di formazione e autoformazione contribuendo a individuare i bisogni formativi dell'insegnante.

Nella tesi proposta sopra si afferma che la multimedialità permette all'insegnante di crearsi meno alibi rispetto alla classe tradizionale.

Un utilizzo della multimedialità attento alle dinamiche dell'apprendimento che non si accontenti del bell'ipertesto proposto dal cd-rom, o del materiale reperito *online* o dell'emozione data dall'*e-mail* arrivato alla classe da *partner* all'altro capo del mondo (peraltro elementi fondamentali per alimentare la motivazione di tutti, studenti e insegnante) presuppone competenze tecniche e didattiche, capacità organizzative, di osservazione e gestionali in passato non richieste o comunque non indispensabili.

Il mutato rapporto con lo studente, spesso più paritario e basato da un lato su modalità collaborative di apprendimento e dall'altro sull'insostituibile autorevolezza dell'insegnante, ridisegna il ruolo del docente. Non più un docente detentore della verità assoluta, ma un esperto che accetta e

promuove la possibilità di crescere insieme agli apprendenti. Non più, dunque, il docente come modello unico di lingua e di cultura.

L'impressione che se ne ricava è che le strategie didattiche necessarie, o meglio indispensabili per una didattica che faccia uso della multimedialità in realtà non sono diverse in gran parte da quelle auspicabili, anzi imprescindibili, per la moderna classe di lingua in assenza di tecnologie della comunicazione.

Cercando un ordine più o meno cronologico per una immaginaria lezione l'insegnante è colui che

- studia il progetto educativo a cui deve rispondere (il programma, sillabo, ecc.);
- analizza i bisogni dei singoli apprendenti;
- verifica i percorsi da mettere in atto per un apprendimento linguistico e culturale, ma anche in relazione alle strategie d'apprendimento;
- pianifica e organizza la lezione in funzione del processo d'apprendimento;
- gestisce i tempi, i modi e gli scopi del percorso;
- guida gli apprendenti alla scoperta del percorso didattico;
- gestisce l'organizzazione del lavoro di gruppo;
- agisce quale punto di riferimento per le informazioni necessarie a procedere nella lezione o attività; è una sorta di consulente/consigliere; è un *tutor*;
- facilita l'esperienza nel tentativo di far raggiungere i necessari obiettivi didattici, compresi quelli legati all'autonomia del discente;
- monitorizza il percorso, fornendo l'appoggio necessario per giungere agli obiettivi prefissati;
- fornisce appoggio psicologico per abbassare l'ansia e i filtri affettivi;
- fornisce supporto tecnico per non lasciare l'apprendente "in balia" della macchina;
- agisce per mantenere alta la motivazione;
- corregge, dove lo ritiene importante, eventuali errori;
- interviene o si defila a seconda delle necessità didattiche;
- verifica e valuta il percorso formativo;
- predispone interventi di recupero;
- orienta gli apprendenti.

Per poter operare in questo modo il docente ha bisogno di conoscenze informatiche di base e soprattutto di una dimensione di pensiero tale da poter procedere a un miglioramento continuo e a un aggiornamento permanente.

Essere alfabetizzati per quanto riguarda la multimedialità significa conoscere gli strumenti necessari per un'efficace fruizione; ma questo non è che il primo passo, anche perché l'analfabetismo di ritorno è in agguato. Nel mondo della multimedialità il pericolo maggiore si nasconde dietro l'acquisizione solo di strumenti e non, contestualmente, anche di strategie d'apprendimento.

È di fondamentale importanza, infatti, imparare ad apprendere: gli strumenti multimediali utilizzati diventano presto obsoleti e le conoscenze devono essere aggiornate costantemente. Questa capacità di aggiornamento, molto spesso di autoaggiornamento, fa parte dei principi di base dell'alfabetizzazione multimediale e si sposa, come è facilmente intuibile, con i concetti di sviluppo dell’autonomia dell’alunno.

Con l’indispensabile attenzione agli aspetti didattici, è necessario tenere in considerazione i filtri affettivi che una scarsa competenza tecnica può far

sorgere, così come le dinamiche di gruppo distorte che possono crearsi in situazioni in cui, dopo la prima fase di alfabetizzazione comune, i membri del gruppo non possiedano tutti un livello accettabile di conoscenze tecniche permettendo così l'affermarsi di squilibri nel gruppo e processi che portano alla demotivazione e alla deresponsabilizzazione.

È inoltre indispensabile che l'insegnante possa fungere da costante punto di riferimento, da risorsa tecnica per la classe; non si tratta di auspicare la sostituzione del docente di lingue con un tecnico informatico, ma solo di affermare la necessità di prevedere un profilo per l'insegnante che lo descriva quale utente competente delle nuove tecnologie. Un insegnante, dunque, che possa far ricorso alle proprie risorse tecniche, ma anche a quelle metodologiche, nell'osservazione degli studenti, nella determinazione dei loro bisogni, nella predisposizione delle lezioni e nella gestione della classe, ma anche un insegnante che possa porre rimedio, attraverso risorse didattiche predisposte in alternativa al percorso con le nuove tecnologie, agli improvvisi e purtroppo ancora frequenti problemi tecnici che possono insorgere.

Per approfondire

Da alcuni anni in Europa è stato lanciato un progetto denominato ECDL (*European Computer Driving Licence*), una vera e propria patente per l'uso del *computer* a cui si rimanda per l'approfondimento delle competenze informatiche indispensabili per un utente autonomo ed efficiente dei più comuni strumenti informatici oggi disponibili. Si vedano i siti web: www.ecdl.com/, e per la versione italiana www.didasca.it.

Così come un punto di riferimento risulta il corso Fortic Percorso A gestito dall'Indire (www.indire.it).

1.5 Nuovi sviluppi dell'approccio comunicativo

L'incontro tra l'insegnamento delle lingue e la multimedialità può portare a un ulteriore passo avanti nella realizzazione di alcuni presupposti didattici che trovano fondamento nel mutato rapporto tra docente e discente e nello spostamento di centralità dal primo soggetto al secondo.

Una scuola di pensiero oggi particolarmente seguita in Italia riporta a una dimensione definita *umanistico-affettiva* della didattica delle lingue

La scuola veneziana di Freddi e Balboni è un sicuro punto di riferimento in questo ambito. Varie proposte metodologiche emerse a partire dagli anni '70 (tra cui citiamo *Total Physical Response, Community Counseling, Natural Approach, Silent Way*, ecc.) sono come afferma Porcelli (1994, p. 99),

> più integrative che alternative all'approccio comunicativo, che mirano al superamento delle difficoltà di apprendimento riscontrate nella glottodidassi.

In questo ambito accademico l'elaborazione glottodidattica in questi anni guarda a un possibile sviluppo in chiave umanistico-affettiva dell'approccio comunicativo.

Grazie all'eclettismo di base dell'approccio comunicativo è stato possibile iniziare l'integrazione di molti di questi spunti nella moderna didattica della lingua.

La definizione, in particolare l'aggettivo *affettivo*, sposta l'attenzione dalla sfera cognitiva, tradizionalmente oggetto degli interventi educativi, a quella affettiva riconoscendo a quest'ultima un grande ruolo nei processi di apprendimento.

Per riflettere

Alcuni fattori di carattere psico-affettivo incidono sull'apprendimento in maniera negativa. È d'accordo con Porcelli (1994, p. 100)? Quando ricorda tra questi fattori:

1) la percezione negativa di sé in rapporto alle attitudini all'apprendimento di una LS: "non ho 'orecchio' per le lingue"; "non mi entrano in testa i vocaboli"…;

2) un rapporto competitivo (invece di un rapporto solidale e amicale) con il gruppo classe e il timore, particolarmente vivo negli adulti di 'perdere la faccia' commettendo errori;

3) problemi nel rapporto con i docenti: l'insegnante antipatico, temuto e/o non stimato (sul piano professionale ma anche a livello personale) è il peggiore diaframma tra l'allievo e l'acquisizione di una lingua; gli atteggiamenti di eccessiva severità conducono spesso a successi solo apparenti e non duraturi.

1.6 L'apprendimento collaborativo

L'organizzazione della classe e la gestione del lavoro del gruppo sono fattori aggiuntivi che pongono altre importanti questioni all'attenzione dell'insegnante, non solo di tipo organizzativo. Essi chiamano in causa infatti scelte metodologiche rilevanti.

Il modello d'insegnamento *ex cathedra* non funziona più, non risponde ai moderni criteri metodologici che stiamo analizzando. Ma se questa inadeguatezza ormai unanimemente riconosciuta può in certo modo non essere tenuta nella giusta considerazione nella classe tradizionale, quando si lavora attraverso gli strumenti offerti dalla multimedialità si impone una radicale revisione del modello tradizionale e un avvicinamento a condizioni d'apprendimento e principi metodologici che si ispirano all'apprendimento collaborativo o cooperativo. Basti pensare a un dato estremamente semplice: molte delle aule di lingua continuano a presentare la disposizione tradizionale, quella con le file di banchi che guardano la lavagna e la cattedra dove siede l'insegnante. Si tratta di una disposizione che racchiude in sé una filosofia dell'apprendimento individualistica.

Lavorare con la multimedialità utilizzando postazioni di computer che auspicabilmente non sono disposte a file, ma ad esempio formando delle isole e la necessità di condividere spesso le macchine con altri studenti, già di per sé presuppone un modo di lavorare che sottrae potere all'insegnante, nel senso che lo privano della centralità, anche fisica, del passato. Questa semplice considerazione porta a riflettere su come trarre vantaggio da queste novità per aprirsi a esperienze di apprendimento nuove.

Una organizzazione della classe in senso cooperativo impone dei cambiamenti fisici, la disposizione dell'aula, e metodologici, nel modo di intendere il lavoro dell'apprendente.

Per approfondire

La scheda di approfondimento dell'attività *Alla ricerca delle condizioni per una didattica multimediale possibile* offre ulteriori spunti di riflessione.

1.7 Gli stili d'apprendimento

Il nostro percorso di analisi degli elementi necessari per un'efficace didattica della lingua attraverso le nuove tecnologie ci porta a prendere in considerazione una delle frontiere più interessanti della moderna ricerca: gli stili d'apprendimento.

Ci siamo fin qui concentrati prevalentemente sulle dinamiche che si instaurano nella classe di lingua intesa non più in modo tradizionale in cui docente e discente assumono ruoli nuovi. La glottodidattica fondata su un ruolo centrale dello studente e la necessità di percorrere strade che portano a migliorare le conoscenze dei propri studenti da parte dell'insegnante vedono nell'analisi dei bisogni un punto di forza.

L'osservazione dei comportamenti dei discenti può condurre a esplorare ambiti ancora più profondi e costringe l'insegnante a dotarsi di ulteriori competenze come quelle riguardanti la capacità di individuare gli stili cognitivi. Lo stile cognitivo è il modo in cui l'individuo apprende, cioè

> percepisce, concettualizza, organizza e successivamente richiama alla memoria le informazioni apprese. (Pichiassi, 1999, p.247).

Vi sono numerosi modelli di analisi degli stili cognitivi possono essere utili per un primo approccio. Si vedano ad esempio i lavori di Ken Willing Willing, K. (1993). Learning Styles. In *Adult Migrant Education*, NCELTR, Sydney.
Willing, K. (1989). *Teaching How to Learn: A Teachers Guide,* NCELTR, Sydney.
Willing, K. (1989). *Teaching How to Learn: Activity Worksheets*, NCELTR, Sydney.

Oppure Gregorc, A. (1982). Learning Style/Brain Research: Harbinger of an Emerging Psychology. *In* Keefe, J. (a cura di), *Student Learning Styles and Brain Behavior*. National Association of Secondary Schools Principals.

Saper riconoscere lo stile d'apprendimento dei nostri studenti può metterci in condizione di valutare come indirizzare il lavoro in classe e quali indicazioni dare per eventuali attività in autoapprendimento. Ma soprattutto ci permette di intervenire per aiutare lo studente a sviluppare le proprie strategie di apprendimento. Ogni individuo presenta tratti più o meno sviluppati, tuttavia raramente ci si trova di fronte a studenti in cui un modello, uno stile di apprendimento prevalga al punto da risultare totalizzante, da non permettere all'apprendente di utilizzare strategie proprie degli altri stili. Questi studenti così nettamente caratterizzati sono spesso quelli che si trovano in difficoltà, lenti nell'apprendimento, scarsamente efficaci.

Questi primi anni di utilizzo della multimedialità nella didattica della lingua hanno spesso evidenziato un atteggiamento da parte degli insegnanti di avvicinamento entusiastico a questa nuova risorsa, ma la rapidità della sua diffusione ha forse colto alla sprovvista molti metodologi, o meglio, gli insegnanti si sono trovati a fare i conti con un mezzo e a utilizzarlo senza l'adeguato sostegno teorico. Occorre prevedere l'individuazione di un curriculum da proporre per quanto riguarda l'alfabetizzazione informatica che sia affiancato dalla determinazione delle strategie di apprendimento necessarie allo studente di lingua straniera dell'era multimediale. Ma prima di arrivare a trattare delle strategie di apprendimento si rende doverosa un'ulteriore riflessione su un ambito particolarmente stimolante e innovativo.

1.7 La bimodalità

Per iniziare

Leggi il testo che segue e pensa alla tua esperienza quale studente di lingue straniere. Ti comporti come X, la protagonista del racconto? O in maniera diversa? Come apprendi?
Se poi al di là di queste riflessioni sulla bimodalità vuoi scoprire se sei un bravo studente di lingua, fai l'attività che segue dopo il racconto su X.

Proponiamo un esempio reale basato sull'osservazione di un caso di un immigrato adulto in Italia. Si tratta di uno stimolo per contestualizzare meglio le indicazioni fornite sulla bimodalità: X. è latinoamericana, è arrivata in Italia otto anni fa. Alle spalle una formazione universitaria nell'ambito delle lingue straniere. Sua lingua di specializzazione il russo, insegnato con metodologie tradizionali: molta grammatica, memorizzazione di liste di lessico, una concezione dello studente, del docente e della classe di tipo strutturalista. I risultati non erano mai stati brillanti, soprattutto i tempi dell'apprendimento risultavano lenti. In Italia si è ritrovata, per la prima volta nella sua vita, in un ambiente L2 senza conoscere la lingua, ma con l'indiscutibile vantaggio di una lingua simile in molti aspetti alla sua L1.

La vita l'ha portata da subito a non seguire percorsi formali per l'apprendimento dell'italiano, ma a fare corsi di tutt'altro genere, dove l'italiano era la lingua di lavoro, la lingua veicolare e della comunicazione.

Molto rapidamente, con una velocità apparsa da subito sorprendente, ha acquisito la lingua italiana senza studiarla. La sua intonazione è ora profondamente intrisa di elementi locali, del posto dove vive. La sua pronuncia di alcuni suoni isolati risente invece ancora di interferenze della madrelingua: le doppie, i suoni [b] e [v], [s] e [z], e la zeta [dz] e [ts]. La grammatica è "andata a posto" da sola, non si è mai seduta a studiarla. Ancora oggi non riesce ad affrontarne lo studio a tavolino, analizzando l'elemento singolo che le crea difficoltà. Insomma la conferma della teoria di Krashen sull'acquisizione subconscia della lingua, ma allo stesso tempo la smentita, almeno apparente, dell'ipotesi del monitor e dell'apprendimento conscio.

Altri tratti di X. sono indicatori di un certo modo di percepire il reale: ha una memoria visiva e spaziale molto sviluppata, è concreta e intuitiva, ha ottime capacità di sintesi. La correttezza formale del messaggio non è la prima delle sue preoccupazioni, integra la comunicazione verbale con gesti e l'espressività corporea e soprattutto con la mimica facciale.

Attività:

Sei un bravo studente di lingua?

Indica con ✓ ciò che fai regolarmente, con ✓/X ciò che fai a volte e con X ciò che non fai mai.

1 Prima di affrontare un compito, un esercizio penso a che cosa devo fare, a quali conoscenze possono essere coinvolte e organizzo il lavoro. ❑

2 Prima di affrontare una qualsiasi attività di studio decido su che cosa focalizzare l'attenzione per evitare di essere distratto da ciò che non mi serve. ❑

3 Mentre parlo o scrivo cerco di stare attento a quello che produco e mi autocorreggo. ❑

4 Quando ho finito di fare una qualsiasi attività ripenso alla mia performance per capire in che modo avrei potuto fare meglio. ❑

5 Mi concentro sul problema che mi pone l'attività e cerco di risolverlo. ❑

6 Prima di fare una qualsiasi attività cerco di utilizzare quanto già so di quell'ambito sia da un punto di vista culturale che linguistico. ❑

7 Prima di fare un'attività cerco di immaginare come si svilupperà. ❑

8 Cerco di sfruttare ogni possibilità che ho per ascoltare, parlare, leggere e scrivere in lingua. ❑

9 Ripeto anche mentalmente le parole o le frasi che imparo. ❑

10 Ripasso con frequenza le parole o le frasi apprese. ❑

11 Uso varie fonti di informazione e risorse (dizionari, enciclopedie, grammatiche, ecc.). ❑

12 Prendo appunti e poi me li riorganizzo. ❑

13 Uso tecniche di memorizzazione quali riunire in gruppi le parole apprese, associare parole a immagini, ecc. ❑
14 Cerco di crearmi le regole osservando i comportamenti della lingua che sto studiando e poi verificando le mie regole attraverso i testi che incontro e la comunicazione con l'insegnante e i compagni ❑
15 Se quando dico o scrivo qualcosa non mi capiscono o non capiscono le mie intenzioni, cerco di riformulare quanto produco con nuove parole, strutture o registri. ❑
16 Se quando sto ascoltando o leggendo non capisco, o non abbastanza, ripenso allo scopo dell'attività e cerco di modificare il modo in cui leggo o ascolto. ❑
17 Uso la mia conoscenza del mondo, quanto so e ho vissuto per migliorare la mia comprensione della lingua straniera e la mia produzione. ❑
18 Uso la mia conoscenza del mondo per essere socialmente e non solo linguisticamente corretto. ❑
19 So che a volte tradurre nella mia lingua può essere utile, ma che non è l'unico modo per imparare e ricordare. ❑
20 Cerco di pensare in lingua. ❑
21 Non penso che sia negativo avere delle interferenze con la mia lingua madre, se questo può aiutare la comunicazione, ma cerco progressivamente di superarle. ❑
22 Uso tutte le strategie e le conoscenze possibili per indovinare il significato di parole nuove. ❑
23 Cerco di ricollegare una parola o una frase al contesto per ricordarla meglio. ❑
24 Creo riassunti mentali o scritti della lingua e delle informazioni trovate nelle attività. ❑
25 So che lavorare con i compagni mi aiuta ad apprendere. ❑
26 So che fare domande, chiedere spiegazioni e chiarimenti fa parte del mio ruolo di studente e lo faccio quando è necessario nel rispetto delle dinamiche della lezione. ❑
27 Quando devo fare un'attività che sembra difficile cerco di convincermi di esserne all'altezza. ❑

La neurolinguistica può aiutare a interpretare il caso presentato nell'attività precedente.

Una delle teorie principali è la teoria della bimodalità, secondo la quale la lingua attiva sia l'emisfero sinistro del cervello sia quello destro che operano attraverso modalità diverse.

Per approfondire

Si vedano i testi: Danesi, M. (1988). *Neurolinguistica e glottodidattica*. Liviana, Padova.
Danesi, M. (1988). *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*. Armando, Roma.
Danesi, M. (1998). *Il cervello in aula, neurolinguistica e didattica delle lingue*. Guerra Edizioni, Perugia.

Alla teoria della bimodalità si associa quella della direzionalità secondo la quale le informazioni arrivano al cervello passando dall'emisfero destro a quello sinistro. Ciò implica in glottodidattica una serie di accorgimenti e di scelte metodologiche ben precisi, ad esempio l'utilizzo di strategie di tipo induttivo o di modelli operativi quali l'unità didattica.
Riportiamo qui alcune tabelle che riassumono i tratti tipici delle modalità sinistra e destra.

Caratteristiche generali della modalità sinistra e destra
(Tratte da Porcelli, G., Dolci, R. (1999). *Multimedialità e insegnamenti linguistici*. UTET, Torino, p.16.)

Tratti Modalità Sinistra	**Tratti Modalità Destra**
Linguaggio	Comprensione del linguaggio metaforico
Memoria verbale	Percezione visiva
Significato denotativo	Memoria visiva
Attività intellettuali	Attività intuitive
Pensiero convergente	Pensiero divergente
Astrazione	Concretizzazione
Analisi	Sintesi

Caratteristiche verbali della modalità sinistra e destra

Caratteristiche verbali Modalità Sinistra	**Caratteristiche verbali Modalità Destra**
Fonologia, morfologia e sintassi	Struttura prosodica
Relazioni formali tra le parti di una frase	Intento espressivo della frase (dichiarazione , comando, ecc.)
Significato letterale	Significato metaforico
Varianti stilistiche	Umorismo verbale

Ecco come queste caratteristiche modali si esprimono nei comportamenti

Individuo predisposto verso l'M/SN	**Individuo predisposto verso l'M/DS**
È più propenso a comunicare verbalmente.	È meno propenso a parlare correttamente e più propenso ad usare la comunicazione corporea (gesto, espressioni del viso, ecc.).
Ha un repertorio lessicale variato e ricco.	Ha un repertorio lessicale scarso.
Riconosce facilmente le discriminazioni fonetiche.	Trova difficile discriminare i suoni verbali.
Ha un controllo limitato degli elementi prosodici del linguaggio.	Ha un controllo elevato degli elementi prosodici.
Riconosce difficilmente i dettagli nelle figure incomplete.	Riesce facilmente a completare una figura incompleta nei suoi dettagli.
Ha maggior capacità di decifrare un input verbale.	Ha maggior capacità di decifrare un input visivo.
Ha maggior capacità di memorizzare nozioni grammaticali astratte.	Ha maggior capacità di memorizzare concetti anziché strutture grammaticali.
Preferisce compiti logici.	Preferisce compiti intuitivi.

(Tratta da Wilkinson, J. A., (1993). Drama, Brain and Meaning. *In* Wilkinson, J. A. (a cura di) *The Symbolic Dramatic Play-Literacy Connection: Whole*

Brain, Whole Body, Holistic Learning. Needham Heights, Mass.: Ginn, pp.59-68. Citato in Danesi (1998), p.163.)

X. è palesemente una persona il cui emisfero destro partecipa in maniera determinante, da protagonista, all'apprendimento della lingua, alla produzione verbale e più in generale ai processi comunicativi.

Un apprendente come X. troverebbe e ha in effetti incontrato difficoltà durante gli anni di studio all'università dove l'approccio didattico non prendeva in alcuna considerazione i presupposti delle teorie della bimodalità e della direzionalità, sottoutilizzando le formidabili potenzialità di X.

1.8 I sistemi di rappresentazione della realtà

Per iniziare

Nella versione disponibile *online* troverà un brano musicale da associare a questa attività. Nel caso non riuscisse a scaricarla, potrebbe comunque procurarsi e ascoltare per un minuto un brano dalle Quattro stagioni di Vivaldi, possibilmente la Primavera, seguendo le indicazioni che seguono.

Hai voglia di lasciarti accompagnare in un piccolo viaggio? Leggi il breve testo che segue, poi fai partire la musica e chiudi gli occhi e immagina la scena. Quando la musica finisce apri gli occhi e mettiti a scrivere subito una descrizione di quanto vissuto.

È primavera, una bella giornata, decide di salire sulla collina in fiore, da lì, in lontananza il mare…

I due emisferi funzionano in maniera diversa nell'elaborazione delle informazioni che giungono al cervello. E in maniera diversa l'essere umano le riceve. Rileggi il testo che hai scritto: a quali sensi fanno riferimento i verbi, gli aggettivi, i sostantivi che hai usato? Quali sensazioni hai descritto? Ci sono profumi e odori, sapori, rumori, sensazioni sulla pelle (il calore del sole, la brezza, ecc.), sensazioni a livello emotivo?

La percezione della realtà passa attraverso i nostri sensi: noi apprendiamo attraverso i nostri sensi ed essi influenzano non solo la percezione di un *input* esterno, ma anche una molteplicità di attività legate al pensiero a livello interiore. Quando pensiamo, mettiamo in funzione uno o più sensi, così come quando ricordiamo attiviamo modalità di pensiero strettamente legate alle percezioni sensoriali. Pensiamo a una lezione di lingua straniera che abbiamo svolto o ricevuto o a qualsiasi altra situazione vissuta: qualcuno di noi ricorderà prima di tutto i volti, altri ricorderanno ciò che è stato detto, altri ancora le sensazioni ricevute, qualcuno i gusti e gli odori. Il tipo di lingua che usiamo spesso denuncia le nostre inclinazioni, perché è certo che ogni individuo possiede capacità di utilizzare i propri sensi e quindi modalità di rappresentazione della realtà che si fondono in un equilibrio del tutto particolare: ognuno di noi esprime anche in questo la propria unicità.

Accettare questo semplice dato di fatto e spostarlo su un piano didattico può contribuire a meglio conoscere i propri studenti e ad aiutarli a mettere in atto un più proficuo processo di apprendimento.

Per approfondire

Un contributo interessante ci giunge dalla PNL, la Programmazione Neurolinguistica, che definisce sistemi di rappresentazione i modi in cui assumiamo, immagazziniamo e codifichiamo l'informazione nelle nostre menti.

Il sistema visivo, spesso abbreviato in "V", può essere usato esternamente (e) quando guardiamo il modo esterno (V^e) o

internamente (i) quando visualizziamo mentalmente (V^i). Allo stesso modo, il sistema auditivo (A) può essere diviso in ascolto di suoni esterni (A^e), o interni (A^i). Il tatto è chiamato il sistema cinestesico (C). Le percezioni cinestesiche esterne (K^e) includono le sensazioni tattili quali il toccare, la temperatura, il bagnato. Le sensazioni cinestesiche interne (K^i) includono le sensazioni ricordate, le emozioni, e le sensazioni interiori di equilibrio e di consapevolezza del proprio corpo, il cosiddetto senso della percezione di sé, che ci forniscono il controllo dei nostri movimenti. Senza di esse non potremmo controllare i nostri corpi nello spazio a occhi chiusi.
[...] Il visivo, l'auditivo e il cinestesico sono i principali sistemi di rappresentazione usati nelle culture occidentali. Il senso del gusto (G) e dell'olfatto (O) non sono così importanti e vengono spesso inclusi nel cinestesico.
[...] Noi usiamo sempre tutti e tre i sistemi primari anche se non siamo coscienti di tutti allo stesso modo e tendiamo a favorirne alcuni rispetto ad altri. [*nostra traduzione*].

(Da O'Connor, J., SEYMOUR, J. (1990). *NLP, Neuro-linguistic Programming*. The Aquarian Press, Londra, p.27.)

I sistemi di rappresentazione non si escludono a vicenda, si può allo stesso tempo visualizzare ad esempio un ricordo e associarvi le sensazioni che esso suscita o i suoni e perché no, i sapori e gli odori anche se può risultare difficile farlo a livello conscio.

Alcune persone hanno una forte predominanza di un sistema di rappresentazione sugli altri; nel nostro caso si tratta spesso di studenti in difficoltà così come già visto per gli emisferi del cervello. La didattica tradizionale non aiuta certo né a comprendere, né a proporre metodologie di intervento che aiutino questi casi.

In quest'ottica risulterà opportuno e didatticamente utile riflettere su come il mondo della multimedialità, con le innumerevoli occasioni di interazione che lì vengono offerte, fornisca gli *input*, le informazioni al nostro cervello. Certamente le sollecitazioni del modello tradizionale di lezione frontale favoriscono gli individui che hanno sviluppato particolarmente il sistema di rappresentazione auditivo. Il professore che parla e si aspetta che l'informazione possa essere ugualmente compresa da tutti coloro che conoscono la lingua usata nella lezione è una modalità d'insegnamento che in realtà può portare all'esclusione di molti apprendenti, di quelli che sono prevalentemente visivi e soprattutto dei cinestesici.

La multimedialità invece è per definizione un ambito in cui si esplorano spesso contemporaneamente varie modalità di trasmissione delle informazioni: le immagini e i testi per i visivi, le registrazioni audio per gli auditivi. Oltre a questo, attraverso le possibilità di interazione con sistemi di puntatori fisici quali il mouse, l'utente sollecita in certa misura il proprio tatto e ancora di più, sempre per i cinestesici, fortemente guidati dalle emozioni, le sensazioni che molti strumenti multimediali generano fanno sì che anche questo sistema di rappresentazione, particolarmente negletto in altri casi, possa concorrere all'apprendimento in maniera più attiva ed efficace che non in una situazione didattica tradizionale.

Spingendo oltre questo ragionamento, balza agli occhi un ulteriore contributo che la multimedialità può dare alla didattica in generale e nel nostro caso alla glottodidattica. Se obiettivo dell'intervento didattico è anche, o forse prioritariamente, contribuire a far nascere uno studente che sia, tra l'altro, autonomo e in grado di applicare strategie di apprendimento efficaci, l'azione

dell'insegnante dovrà anche tendere a fornire gli strumenti affinché l'apprendente possa sviluppare al meglio le capacità del proprio cervello, non solo per quanto riguarda la bimodalità. Nel caso dei sistemi di rappresentazione, uno studente che presenti tratti esclusivamente auditivi o visivi o cinestesici dovrà essere portato a concentrarsi su un riequilibrio tra i tre sistemi e da questo punto di vista la presentazione di materiali multimediali che stimolano contemporaneamente più ambiti sensoriali offre prospettive ben più interessanti della didattica basata su strumenti tradizionali.

1.9 Un approccio basato sui compiti

Traduciamo la parola inglese *task* con *compito* e vediamo come D. Nunan (1989, p.10. Si veda nota a seguire) spiega il concetto [*nostra traduzione*]:

> Un lavoro in classe che impegna gli apprendenti nei processi di comprensione, manipolazione, produzione o interazione nella lingua obiettivo, mentre la loro attenzione è principalmente focalizzata sul significato piuttosto che sulla forma.

Si veda Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. CUP, Cambridge. Rimandiamo a questo testo per una puntuale e completa trattazione del tema da molti punti di vista, teorici e pratici.

Per un ulteriore approfondimento consigliamo di prendere visione di due lavori che si inseriscono nell'ambito del *Task-based Learning*, proposta metodologica di sicuro interesse sorta a partire dagli anni '90 in ambito anglosassone:

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*, Longman, Harlow.
E
Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. OUP, Oxford.

Nel contesto della moderna classe di lingua l'applicazione di un approccio basato sui compiti si profila come indispensabile. L'apprendente è al centro del processo educativo e promuovere le condizioni per avere successo nell'apprendimento di una lingua straniera è obiettivo ineludibile di qualsiasi insegnante e sistema formativo. I risultati positivi producono motivazione in una sorta di cerchio che si chiude a ogni intervento didattico. Alla base del concetto di compito troviamo un principio pedagogico utile non solo all'apprendimento linguistico: "si impara facendo".

Questa idea ha conseguenze enormi sulla didattica della lingua, infatti da qui deriva che attività strutturate in questo modo: *1 Ascolta il dialogo. 2 Ascolta nuovamente il dialogo e poi rispondi alle domande.*, non hanno senso. Il primo ascolto non mette in atto le strategie necessarie per promuovere l'apprendimento linguistico e stimolare l'attivazione dei meccanismi della comprensione. Va poi aggiunto che la conoscenza linguistica non è fine a se stessa, visto che la lingua è comunicazione e comunicare significa usare la lingua per uno scopo. Occorre dunque agire didatticamente in modo da attivare ogni risorsa d'apprendimento dello studente sempre nel nome del *fare con la lingua*.

Le attività possibili sono numerose: dai semplici esercizi di lingua a attività ben più complesse e lunghe come progetti di gruppo, attività *problem solving*, simulazioni, negoziazioni per prendere decisioni, ecc.

1.10 Autonomia di apprendimento

Per iniziare

L'autonomia di apprendimento dello studente è un obiettivo per te? Se sì, come lo persegui? Quali tecniche utilizzi e quali attività proponi in modo consapevole a questo fine?

Se invece non sei d'accordo, per quali ragioni non accogli questa impostazione?

Uno studente responsabile o quanto meno co-responsabile del proprio percorso ha bisogno di molte più conoscenze rispetto al passato. Gli ambiti sono molteplici: dalla consapevolezza dei meccanismi di funzionamento della lingua alla consapevolezza di come si impara una lingua, a una competenza di tipo metodologico (ad esempio una competenza metalinguistica, ma anche glottodidattica di base). Il raggiungimento dell'autonomia è da intendersi come un processo acquisitivo al pari di quanto avviene per altre componenti dell'educazione linguistica (il lessico, la grammatica, le abilità). È per questo che sezioni dedicate alle strategie di apprendimento e alle abilità di studio, oltre a percorsi di sensibilizzazione sui processi di apprendimento, sono entrati a far parte dei corsi di lingua più recenti.

Hanno spinto a queste scelte metodologiche tra gli altri contributi i progetti europei quali il *Threshold Level 1990* e il più recente *Quadro comune* europeo: in quest'ultimo testo uno dei quattro saperi generali è il *saper apprendere.* In questo senso la multimedialità induce a un ulteriore salto di qualità: lo studente che da solo o in gruppo affronta parte dello studio della lingua e della cultura attraverso le nuove tecnologie necessita di un bagaglio di conoscenze e di strategie di apprendimento che la classe tradizionale spesso non prevedeva. In altre parole l'uso della multimedialità ancora una volta rende insostenibile un atteggiamento didattico scorretto che non prende in considerazione l'importanza dell'autonomia dell'alunno. Si veda l'attività *Alla ricerca delle condizioni per una didattica multimediale possibile.*

L'autonomia dello studente è dunque frutto di un processo d'insegnamento vero e proprio e l'insegnante deve agire in questo ambito nella piena consapevolezza del suo ruolo. L'obiettivo è l'autonomia, ma per giungervi è indispensabile il contributo dell'insegnante che agisce per determinare con l'apprendente gli obiettivi e le strategie per l'apprendimento, contribuisce a modificare e ottimizzare i meccanismi e gli approcci dell'apprendente, consigliando e mettendo a disposizione le proprie conoscenze .

Holec definisce l'*autonomia* come "l'abilità di farsi carico del proprio apprendimento" (Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. OUP, Oxford, p.3). Sono parole impegnative per un percorso spesso lungo e complesso che accompagna l'alunno negli anni della crescita e oltre, i cui tempi solo in parte possono essere programmati esternamente, ad esempio dal docente o dal percorso curricolare, ma che devono essere verificati dallo studente stesso che ha bisogno di sviluppare, tra le altre competenze proprie dell'autonomia, anche la capacità di autovalutare le fasi del proprio percorso, dove possibile o se necessario avvalendosi dell'aiuto dell'insegnante.

Sempre per riportare il discorso all'uso della multimedialità è sufficiente aver navigato un paio di volte all'interno di un ipertesto per rendersi conto come la capacità di programmare e valutare il percorso sia indispensabile per evitare diverse insidie che gli strumenti multimediali, in particolare le pagine *web*, nascondono: perdita del percorso, difficoltà a focalizzarsi sull'obiettivo, ecc.

L'autonomia di apprendimento risponde anche a un'altra necessità, allo stesso tempo uno dei più alti obiettivi di molte società contemporanee: la "costruzione" di individui/cittadini critici in grado di cogliere, comprendere e condividere le scelte e i valori di fondo della società. Nel nostro caso le scelte democratiche possono essere sostenute e aiutate attraverso un'educazione mirante all'autonomia critica, allo sviluppo di valori legati alla collaborazione, alla cooperazione e alla solidarietà, al miglioramento di capacità cognitive di alto livello, alla crescita di competenze comunicative e di abilità tecniche legate all'uso delle nuove tecnologie, ecc.

Per approfondire

Nel *Quadro comune europeo* a p. 4 si legge: Il secondo summit [*dei capi di stato* europei] ha identificato nella preparazione alla cittadinanza democratica un obiettivo educativo prioritario, accrescendo in tal modo l'importanza di un altro obiettivo perseguito con progetti recentemente attivati, e precisamente promuovere metodi di insegnamento delle lingue moderne che rafforzino l'indipendenza di pensiero, giudizio e azione, integrata con abilità e responsabilità sociali.

In un mondo come quello della multimedialità e in particolare di Internet in cui l'informazione non è controllata dall'esterno, il filtro deve venire dall'utente stesso che apprenderà a decidere in base alle proprie convinzioni come comportarsi di fronte a *input* lontani e spesso contrari ai valori condivisi.

È questa, crediamo, la via maestra per potersi affacciare a questa risorsa con fiducia e senza i timori e le ansie censorie che troppo spesso hanno caratterizzato l'azione didattica. Ancora una volta l'insegnante può innescare, monitorare, valutare e rettificare il processo d'apprendimento, ma è lo studente che autonomamente riempie di contenuti e di significati il percorso, seguendo gli stimoli proposti.

2.1 Le strategie d'apprendimento

Prima di entrare nel vivo della determinazione di quali strategie d'apprendimento siano importanti per le lingue straniere e per un loro insegnamento attraverso la multimedialità si impone la necessità di definirne il concetto.

Scrive R. Oxford [*nostra traduzione*]:

> le strategie d'apprendimento linguistico [sono] azioni specifiche, comportamenti, *step* o tecniche che gli studenti (spesso intenzionalmente) usano per migliorare il loro progresso nello sviluppo delle abilità nella L2. Queste strategie possono facilitare l'interiorizzazione, l'immagazzinamento, il recupero o l'uso delle nuove conoscenze linguistiche.

(Oxford, R. (1992/1993). Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. In *TESOL Journal*, 2, p.18).

Prendendo in esame più in dettaglio alcune loro caratteristiche, la stessa autrice in un lavoro precedente (Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.* Newbury House, New York, p.9) scriveva che esse consentono agli apprendenti di diventare più autonomi, sono dirette alla soluzione dei problemi e coinvolgono molti aspetti non solo quelli cognitivi. Altra caratteristica interessante è che possono essere insegnate e che quindi espandono il ruolo dell'insegnante.

La finalità dell'insegnamento/apprendimento di queste strategie non si limita al miglioramento della competenza comunicativa, è stato infatti suggerito da varie ricerche che un tale addestramento può aiutare gli apprendenti a diventare studenti di lingua migliori, più efficaci. (Si veda Lessard-Clouston, M. (1997). Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers. *In Essays in Languages and Literatures*, 8, Kwansei Gakuin University, dicembre 1997.)

Sono molte le strategie di apprendimento possibili e negli ultimi anni si sono moltiplicati i sistemi di classificazione. Ne presentiamo qui due quali esempi possibili e autorevoli, nella convinzione che anche questo sia un ambito di riflessione degno di essere sviluppato da parte del moderno insegnante di lingua.

Per approfondire

Oxford (1990, p. 17) propone una classificazione in cui le strategie vengono divise in due gruppi principali *dirette* e *indirette* e sei sottogruppi: strategie metacognitive, affettive, sociali, cognitive, mnemoniche, compensative.

Strategie dirette

1 *Mnemoniche*
a Creare collegamenti mentali.
b Applicare immagini e suoni.
c Ripassare bene.
d Mettere in atto le azioni.

2 *Cognitive*
a Esercitarsi.
b Strategie per ricevere e inviare messaggi.
c Analizzare e ragionare.
d Creare strutture per l'input e l'output.

3 *Strategie di compensazione*
a Indovinare in modo intelligente.
b Superare le limitazioni nel parlato e nello scritto.

Strategie indirette

1 *Metacognitive*
a Tarare l'apprendimento.
b Organizzare e progettare l'apprendimento.
c Autovalutare l'apprendimento.

2 *Affettive*
a Abbassare l'ansia.
b Autoincoraggiarsi.
c Rendersi conto del proprio stato emotivo.

3 *Sociali*
a Fare domande.
b Cooperare con gli altri.
c Entrare in rapporto con gli altri.

Un'altra classificazione è quella di H. Stern (Stern, H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. OUP, Oxford) in cui sono cinque le aree delle strategie principali.

1 Strategie di gestione e di programmazione
L'apprendente deve farsi carico del proprio processo d'apprendimento, con l'assistenza dell'insegnante che funge da consigliere e da punto di riferimento. L'apprendente deve prendere decisioni sull'importanza che vuole assegnare all'esperienza formativa e quindi fissarsi obiettivi che siano raggiungibili, scegliere la via, la metodologia per raggiungerli, valutare poi il percorso alla luce di quanto prefissato.
2 Strategie cognitive
Eccone alcune: chiarificazione/verifica, inferenza induttiva e previsione, ragionamento di tipo deduttivo, pratica, memorizzazione, monitoraggio.
3 Strategie comunicative esperienziali.
Sono le strategie necessarie per poter comunicare in caso di difficoltà o come completamento della comunicazione verbale: gesticolare, parafrasare, riformulare le frasi, chiedere di ripetere o chiedere spiegazioni, utilizzare la mimica facciale, ecc.
4 Strategie interpersonali
Si riferiscono alla capacità di entrare in contatto con la cultura della lingua obiettivo, di sviluppare strategie per una comunicazione appropriata nel rispetto della cultura del paese, nonché di monitorare e valutare quando prodotto.
5 Strategie affettive
Sono le strategie che permettono di superare i filtri affettivi che possono insorgere nel percorso di apprendimento linguistico: demotivazione e frustrazione, problemi di accettazione della cultura della L2. L'apprendente deve imparare a mettere in atto le strategie che possano prevenire, conoscendone i tratti, situazioni di stress affettivo che impediscono un corretto processo di apprendimento.

Sempre secondo Oxford (relazione preparata per l'Office of Educational Research and Improvement, U.S. Dept. of Education, contratto no. RI88062010), l'addestramento all'uso delle strategie d'apprendimento dovrebbe essere basato sui bisogni e le attitudini degli studenti che dovrebbero avere a disposizione molto tempo per le attività che promuovono queste strategie.

Nel corso di questo processo di insegnamento/apprendimento l'insegnante ricopre un ruolo di primaria importanza in quanto gli viene richiesto di osservare attentamente i comportamenti degli studenti alla ricerca di quelle indicazioni che possano far scegliere le giuste strategie di apprendimento.

Torniamo, così, ancora una volta agli stili di apprendimento: ad esempio uno studente prevalentemente visivo preferirà apprendere attraverso le mappe mentali, la lettura, prendere appunti, tenere un diario, organizzare i concetti sotto forma di tabelle. Di conseguenza l'insegnante dovrà privilegiare le strategie che possono mettere in pratica queste forme: visualizzazione, esempi concreti, tabelle, griglie, metafore.

Per uno studente auditivo invece saranno più importanti gli esercizi di ascolto, le discussioni in classe e di conseguenza le strategie d'insegnamento saranno le spiegazioni orali di tabelle e diagrammi, i riassunti e le esposizioni orali, fasi di brainstorming orale prima delle attività di lettura, ascolto, scrittura.

Il cinestesico, invece, preferirà il role-play e le drammatizzazioni, gli approcci problem-solving. I compiti saranno dunque orientati alla performance, all'uso dell'evidenziazione e del disegno.

Come abbiamo già più volte avuto modo di sottolineare, l'obiettivo di qualsiasi intervento didattico non è quello di consolidare e sviluppare le tendenze naturali dell'apprendente a scapito delle altre forme di apprendimento, bensì di potenziare e ottimizzare tutte le possibili risorse. Ne consegue l'enorme importanza delle strategie di apprendimento.

2.2 Le strategie per la multimedialità

In questo paragrafo presentiamo una proposta circa le strategie d'apprendimento che riteniamo importanti per l'acquisizione delle lingue straniere attraverso la multimedialità.

Le strategie coinvolte e sviluppate dall'uso di strumenti multimediali sono numerose, eccone alcune tra le principali con valore puramente esemplificativo: ascoltare, chiarire i significati, coinvolgersi in discussioni autentiche e reali, creare immagini o file sonori, creare documenti, disegnare, dibattere, fare ricerca, fare sondaggi, formulare delle ipotesi, giocare, guardare, intervistare, negoziare, organizzare, paragonare, persuadere, presentare, pubblicare, recensire, relazionare, riassumere, richiedere informazioni, richiedere spiegazioni, simulare, trovare compromessi, valutare.

Per una più comoda applicazione didattica vale la pena di tentare di tradurre questi dati in competenze per un profilo dell'utente consapevole. Scrivendo l'elenco che segue si è tenuto in mente un profilo per così dire alto, che può essere adattato a seconda dei bisogni a un pubblico di docenti in formazione o di alunni.

La lettura

Leggere ipertesti su cd-rom e online:
sa applicare le strategie di lettura necessarie (*skimming*, *scanning*, ecc.);
sa navigare all'interno degli ipertesti e è in grado di non perdersi nell'ipertesto.

Interpretare le applicazioni multimediali:
conosce i concetti alla base dell'ipertesto (i nodi, i collegamenti multimediali, le aree e le parole calde);
sa applicare le strategie necessarie per fruire del testo non in maniera sequenziale e lineare;
sa scegliere strategie e percorsi di lettura;
sa interpretare criticamente gli ipertesti.

La ricerca

Iniziare la ricerca:
sa predisporre le domande che lo portano a inferire e preparare il percorso di ricerca;
sa procedere a una corretta fase di *brainstorming*;
sa delimitare il campo della propria ricerca;
sa immaginare, ricercare e utilizzare le parole chiave per una ricerca efficace attraverso gli strumenti messi a disposizione dal cd/dvd-rom e i motori di ricerca o altri strumenti di ricerca in Internet.

Trovare informazioni:
sa trovare informazioni attraverso gli strumenti messi a disposizione dal cd/dvd-rom, i motori di ricerca o altri sistemi;
sa individuare i siti *web* specializzati che permettono di delimitare la ricerca e assistono nella ricerca (ad esempio siti specialistici per l'apprendimento della lingua straniera);

sa catalogare le informazioni trovate usando le funzioni "preferiti", "cronologia", le catalogazioni dei motori di ricerca, ecc.;
sa copiare le informazioni per creare documenti nel proprio computer;
sa rendere disponibili le risorse per una fruizione *offline*;
sa usare *e-mail*, liste di discussione, *chat*, ecc. come strumento di ricerca attraverso la collaborazione di altri;

La scrittura
Scrivere gli ipertesti:
sa scrivere ipertesti con l'aiuto di programmi per la facilitazione del linguaggio HTML o per la presentazione;
conosce i presupposti tecnici e grafici che rendono un ipertesto efficace da un punto di vista comunicativo;
sa combinare i diversi media e fonti di vario tipo (sonore, testuali, video, testi sequenziali, lineari e ipertesti);
sa manipolare le informazioni reperite, per riscriverle e adattarle alle esigenze.

Per approfondire
Si veda Teeler, Gray e Shetzer, Warschauer (Teeler, D., Gray, P. (2000). *Use the Internet in ELT*. Longman, Harlow.
E: Shetzer, H., Warschauer, M. (2000). An electronic literacy approach to network-based language teaching. In Warschauer, M. e Kern, R. (a cura di), *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge University Press, New York.. Inoltre proponiamo qui un elenco di competenze informatiche che riassumono obiettivi formativi trasversali non eludibili nella scuola di oggi, tarati sul profilo di un alunno di 11-12 anni.
Si tratta di competenze di base importanti per poter sviluppare percorsi didattici multimediali come sono proposti da questo progetto.

Competenze informatiche di base

- Sa utilizzare tutte le componenti hardware del computer: mouse, tastiera, microfoni, stampante, scanner, dischetti, cd/dvd.
- Sa usare gli strumenti messi a disposizione dal sistema operativo (cartelle, gestione risorse, icone, finestre, menù).
- Sa salvare i file e accedervi.
- Sa copiare file dal computer al disco floppy e trasferirli ad altro computer.
- Sa scrivere testi usando programmi di videoscrittura.
- Sa modificare i testi, impaginarli e stamparli, rendendone più piacevole la lettura.
- Sa disegnare, colorare e ritoccare immagini.
- Sa gestire e creare file sonori.
- Sa fare ricerche all'interno di cd/dvd-rom didattici, per acquisire informazioni e svolgere operazioni guidate (tecniche, matematiche, ecc.).
- Sa navigare all'interno di pagine *web* di cui conosce l'indirizzo.
- E' in grado di muovere i primi passi con strumenti di ricerca sul *web*.
- Sa creare piccoli progetti ipertestuali e multimediali tramite programmi di facilitazione, elaborando testi scritti, immagini, suoni e organizzandoli in un ipertesto.
- Sa usare la posta elettronica.

Per approfondire

Le mappe concettuali per l'organizzazione della ricerca

Riteniamo opportuno introdurre una breve riflessione sulle mappe concettuali. Si tratta nella definizione di Novak di strumenti per organizzare e rappresentare la conoscenza che da tempo si utilizzano nelle scuole italiane a fini didattici. Secondo Petrucco (2002) esse appartengono alla categoria dei "visual organizer" che si sono dimostrati utili per rappresentare, condividere e manipolare la conoscenza. Infatti, organizzare i concetti in strutture visive facilmente riconoscibili rende più facile il loro recupero ed elaborazione. Questo tipo di approccio visuale è stato messo a punto da J. D. Novak (Novak & Gowin, 1989 e Novak, 1998) sulla base delle teorie di Ausubel (Ausubel, 1998) e degli studi sulle reti semantiche di Quillian (Quillian, 1968).
che costituiscono uno strumento potente da usare per rendere più efficace la gestione delle informazioni reperite in Internet o con altri strumenti multimediali (Novak, 2001; Petrucco 2002).

Un loro impiego per la realizzazione di ricerche in Internet può legarsi a un approccio noto nell'ambito della gestione della qualità come PDCA (o Ruota di Deming), cioè Plan, Do, Check, Act come sequenza di azioni da intraprendere per un miglioramento continuo dei processi.

Applicando tale schema alla ricerca in Internet o all'interno di strumenti quali i cd/dvd-rom di consultazione (ad esempio un'enciclopedia) in ambito didattico, la prima fase porta alla realizzazione di un momento di *brainstorming*, da condurre secondo le modalità proposte dall'insegnante (individualmente, a coppie, in gruppo o in plenaria), in cui le preconoscenze e le aspettative in merito a un determinato problema oggetto di successiva ricerca vengono proposte, valutate e negoziate al fine di giungere alla stesura di un'ipotesi iniziale di mappa concettuale che servirà alla prima fase di ricerca. In questo momento di *brainstorming* si farà molta attenzione alla condivisione dei significati e alla riflessione sulle aree semantiche dei termini trovati, relativi alla tematica oggetto di ricerca. La specializzazione semantica di molti termini può portare a creare confusione nella ricerca o ad aprire nuovi filoni di approfondimento. Si pensi a titolo d'esempio al caso possibile di una ricerca effettuata con un motore convenzionale in cui la parola oggetto di ricerca è *romanticismo*: i diversi ambiti artistici e gli usi linguistici in cui tale termine ricorre espone al rischio di trovarsi schiacciati sotto un'eccessiva mole di informazioni, spesso divergenti dal campo iniziale della ricerca.

La capacità di analizzare i termini e collegarli a conoscenze pregresse o ipotizzarne gli ambiti di utilizzo costituisce di per sé un'abilità cognitiva di livello superiore che ben si sposa con le finalità di autonomia d'apprendimento dello studente. Alla base vi è l'indispensabile approccio a *problem-solving* che sottende a qualsiasi tipo di ricerca in Internet o con altri strumenti multimediali.

Alla fine di questa fase si arriva ad ottenere una mappa concettuale in cui i termini sono raggruppati e costituiscono delle unità utili a condurre una prima ricerca. Ad esempio se l'oggetto della ricerca è il *romanticismo del Manzoni* si eviterà almeno in un primo momento di digitare come termini per la ricerca le parole *romanticismo, poesia, inglese, Wordsworth* che saranno state comunque raggruppate per dar vita a un'altra unità, a un altro riquadro della mappa concettuale.

Al Do del PDCA di Deming corrisponde la ricerca vera e propria in Internet da realizzare tramite motore di ricerca, quale strumento più diffusamente utilizzato a questo fine oppure con gli strumenti per la ricerca messi a disposizione all'interno del cd/dvd-rom.

I documenti reperiti dovranno essere valutati attraverso tecniche di lettura che portano a un'iniziale comprensione del contenuto. Si tenga

presente che spesso già questa fase di lettura iniziale finalizzata alla comprensione globale dei testi e all'analisi dei termini ricercati costituisce un ostacolo e un momento di ansia e stress per i navigatori, nonostante l'aiuto grafico che i motori di ricerca solitamente forniscono attraverso la colorazione differenziata dei termini ricercati quando è disponibile una versione *cache* del testo.

Le informazioni ottenute in questa prima fase porta al controllo e alla valutazione di quanto realizzato finora, il Check del PDCA. Possono essere così ampliate o ridotte le aree semantiche individuate nella fase di *brainstorming* iniziale e di costruzione della prima versione della mappa concettuale.

L'azione seguente conduce a una nuova ricerca più affinata e specializzata in cui chi naviga è chiamato a cercare di comprendere i nuovi significati sempre sulla base del ruolo attivo fondato sulla formulazione di ipotesi, valutazione e validazione delle stesse che coinvolge molteplici abilità cognitive e strategie d'apprendimento.

Il processo può continuare sempre riproducendo le fasi proposte, cioè alla fine di un primo ciclo così impostato si può, sulla base dei risultati ottenuti, tornare a pianificare le azioni, rivedendo e ampliando lo schema della mappa concettuale con l'integrazione tra gli elementi informativi generati dalla ricerca e le conoscenze pregresse che porteranno alla creazione di una mappa nuova in cui i collegamenti tra i diversi elementi e le diverse aree semantiche risulteranno modificati e approfonditi.

Oltre a uno strumento utile per guidare la ricerca, la mappa concettuale diventa un modo per riorganizzare le informazioni reperite che ripropone la logica reticolare per associazioni dell'ipertesto. Con l'uso delle mappe si crea così una convergenza metodologica nell'approccio al testo superiore a quanto si può verificare attraverso forme differenti di riorganizzazione del testo.

Bibliografia di riferimento

Ausubel, D. P. (1998). *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*. Franco Angeli, Milano, 8a ed.; titolo originale: Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York, Holt, Rinehart & Winston Inc.

Novak, J.D., Gowin, D.B. (1989). *Imparando a imparare*. SEI, Torino; titolo originale: Novak, J.D., Gowin, D.B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge University Press, New York.

Novak, J. D. (1998). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Mahwah (NJ).

Novak, J.D. (2001). *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Erickson, Trento; titolo originale: Novak, J.D. (1998). *Learning, creating and using knowledge: Concept Maps as facilitative tools in schools and corporations*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Mahwah (NJ).

Petrucco, C. (2002). Costruire mappe per cercare in rete: il metodo Sewcom. In TD-Tecnologie Didattiche n. 25 - Numero 1-2002.

Quillian, M. R. (1968). Semantic Memory. *In* Minsky, M. (a cura di), *Semantic Information Processing*. MIT Press, Cambridge (Mass.).