

‘Di necessità, virtù’: insegnamento linguistico, tecnologia e ricerca-azione al tempo del COVID-19

Uno studio di caso

Daria Coppola

Università per Stranieri di Perugia, Italia

Abstract The long lockdown period has forced the world of education to work from home, a circumstance that created inconveniences and considerable problems. At the same time, however, distance education has proved to be an opportunity to explore and exploit the potential of technology, engaging teachers and students in the search for creative solutions in response to contingent difficulties. An emblematic experience is presented in this case study, as representative of the vocation of some teachers to take on the role of researcher as well, starting from the concrete problems and needs of the classroom and drawing on theory to find appropriate answers, through a bottom-up process. In this specific case, the need to deliver an Italian L2 course online became an opportunity to pave a systematic constructivist action-research path, focused on the innovative solutions that technologies can offer to improve the teaching practice and enhance the cooperative and social aspects of language learning.

Keywords Action-research. Language teaching. Digital resources. Pandemic effects. Socio-constructivist theories. Case study.

Sommario 1 Fare di necessità virtù: dal disagio all’opportunità. – 2 La ricerca-azione: una sfida sempre nuova per l’insegnante. – 3 Lo studio di caso. – 3.1 Le tappe del percorso di ricerca dell’insegnante. – 4 Conclusioni.

1 Fare di necessità virtù: dal disagio all'opportunità

Gli effetti negativi che il periodo di lockdown¹ e le restrizioni imposte dalla pandemia da COVID-19 hanno avuto sugli studenti sono attestate dai risultati di diversi studi: disagi psicologici, spesso anche gravi e di tipo depressivo, disturbi alimentari, perdita di concentrazione e disinteresse per lo studio, aumento della dispersione scolastica esplicita (abbandoni) e implicita (competenze di base inadeguate per il prosieguo del percorso scolastico). Nel rapporto annuale 2021 del CENSIS, l'81,0% dei 572 dirigenti scolastici di scuola secondaria di secondo grado intervistati segnala che tra gli studenti sono sempre più diffuse forme di disagio esistenziale e di depressione, dovute non solo all'isolamento sociale ma anche alla didattica a distanza (DAD), ridotta il più delle volte a una semplice trasposizione online della lezione frontale tradizionale, in assenza di adeguate competenze informatiche che consentano di sfruttare al meglio le potenzialità offerte dalla tecnologia. I risultati delle Prove INVALSI 2021 relative all'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado documentano nelle prove di italiano e di matematica un calo di circa 10 punti rispetto ai risultati pre-pandemia del 2019, con valori quasi doppi tra gli studenti provenienti da contesti socio-culturali svantaggiati.

I disagi hanno interessato ovviamente anche gli insegnanti che, con la chiusura delle scuole e delle università, hanno dovuto garantire, in tempi brevi e spesso senza una preparazione tecnologica adeguata, lo svolgimento del programma attraverso la DAD. Non a caso, in un recente studio italiano (Gentile et al. 2020), si affronta in modo unitario l'effetto psicologico che la pandemia ha avuto sugli operatori sanitari e sui docenti: in entrambi i casi, la necessità di riorganizzare in modo repentino e radicale l'attività lavorativa, con importanti cambiamenti, ha avuto un impatto negativo sul benessere psicologico di entrambe le categorie, aumentando la pressione psicologica e il disagio emotivo sotto forma di ansia e sintomi depressivi.

Focalizzando l'attenzione sui docenti, possiamo però affermare che in alcuni casi il disagio ha costituito anche uno stimolo a riflettere sul proprio stile educativo e sull'adeguatezza delle proprie scelte metodologiche, e a cercare modalità didattiche più rispondenti, fino a intraprendere veri e propri percorsi di ricerca-azione. È quanto è successo nel caso di studio che viene presentato qui di seguito, subito dopo aver analizzato alcuni principi e caratteristiche di questo particolare tipo di ricerca, che vede il protagonista nel duplice ruolo di insegnante e ricercatore.

¹ Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 9 marzo 2020. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/09/20A01558/sg>.

2 **La ricerca-azione: una sfida sempre nuova per l'insegnante**

Con il *Progetto Lingue 2000*,² destinato alle scuole di ogni ordine e grado, il Ministero della Pubblica Istruzione ha inteso potenziare, all'inizio del nuovo millennio, l'insegnamento delle lingue, non solo in senso quantitativo, prospettando l'introduzione di una seconda lingua comunitaria, ma anche qualitativo, attraverso un massiccio piano di formazione dei docenti attuato con modalità tipiche della ricerca-azione. Questo tipo di ricerca ha origini ben più lontane, che risalgono al modello proposto da Lewin (1946) e successivamente mutuato in ambiti diversi, dalla ricerca sociale a quella psico- e socio-analitica e a quella educativa, con gli inevitabili adeguamenti ai contesti di applicazione (Barbier 2008). Con gli anni Ottanta la ricerca-azione penetra nelle scuole dei Paesi anglofoni a opera di studiosi che ne mettono in luce le caratteristiche basilari, tra queste il suo carattere pratico e auto-riflessivo e l'obiettivo di migliorare l'azione didattica di chi la intraprende (Henry, Kemmis 1985). Anche se già negli anni Settanta e Ottanta troviamo esperienze di ricerca-azione in Italia, nell'ambito della pedagogia istituzionale, solo a partire dagli anni Novanta essa si diffonde nelle scuole, seguendo per lo più un modello trifasico: 1) individuazione del problema, che viene accuratamente descritto in modo da facilitarne la comprensione; 2) diagnosi, basata su ipotesi di partenza da validare attraverso la raccolta di dati basata su strumenti qualitativi e quantitativi (schede di osservazione, *checklist*, diari, registrazioni audio e video, questionari, interviste, profili ecc.); 3) verifica della diagnosi, che porterà all'adozione di opportune strategie nella prassi didattica (Elliot, Giordan, Scurati 1994; Ciliberti 1996).

Partendo dalle numerose definizioni che sono state date nel tempo, Coonan (2001) identifica alcuni concetti chiave, utili per comprendere lo specifico della ricerca-azione. Secondo la studiosa, già nella definizione di Ebbutt (1985) si possono cogliere alcune caratteristiche fondamentali, come ad esempio il fatto che i protagonisti della ricerca siano gli insegnanti stessi, che l'ambito situazionale nel quale essa si svolge sia la classe, che l'indagine sia caratterizzata da un costante atteggiamento di riflessione da parte dell'insegnante sulla propria azione didattica (*reflection in action*). Altri concetti chiave riguardano: la sistematicità della ricerca, che non è estemporanea e improvvisata, bensì meditata, rigorosa e critica; il suo carattere diagnostico (identificare un problema) e terapeutico (trovare una soluzione al problema); il suo percorso concreto, del tipo *bottom-up*, dove

² <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/progetti/lingue.htm>.

l'azione pratica diventa punto di partenza e di arrivo dell'indagine, e dove la teoria trova collocazione solo nel momento intermedio della riflessione sull'azione, contrariamente a quanto avviene di frequente nella formazione professionale degli insegnanti, nella quale si tende a seguire un percorso *top-down*, partendo dalla teoria, spesso senza adeguati collegamenti con la prassi didattica; infine il carattere empirico e etnografico dell'indagine, che si evince proprio dal percorso incentrato sull'azione e dagli strumenti prevalentemente qualitativi e interpretativi utilizzati dall'insegnante.

Molti di questi concetti permeano lo studio di caso preso qui in esame, che rappresenta, a mio avviso, una testimonianza di come questo tipo di indagine costituisca ancora oggi una risorsa importante per quei docenti che accettano le sfide che quotidianamente si presentano in classe e sono disposti a mettersi in gioco per migliorare la propria professionalità. Lo studio si basa su un'intervista non strutturata e sul resoconto redatto da un'insegnante che, dovendo affrontare i disagi del lockdown, lo ha fatto avviando un fecondo percorso di ricerca strettamente collegato con la prassi didattica.

3 Lo studio di caso

La protagonista di questo studio di caso lavora da dieci anni in una scuola privata della provincia di Macerata che propone corsi di lingua italiana a giovani stranieri che, terminate le scuole superiori, vengono in Italia per vacanza-studio o per iscriversi a università italiane.³ Le sue lezioni si svolgono nell'ambito del corso di italiano L2 propedeutico allo studio universitario, nel quale sono impegnati altri quattro insegnanti. Dalle sue risposte a un'intervista non strutturata, con domande aperte sul tema dell'impatto professionale e psicologico della pandemia, si evince che anche lei, come i suoi colleghi, ha attraversato momenti di grande disagio e preoccupazione.⁴ Per quanto riguarda il corso, dice di essersi sentita 'spiazzata', quando, in seguito al lockdown, ha dovuto riprogrammare online, assieme ai suoi colleghi, tutte le attività didattiche iniziate in presenza nei mesi precedenti: non avendo mai utilizzato la DAD, temeva soprattutto di impoverire il proprio insegnamento, di privarlo dell'aspetto sociale e relazionale. Tuttavia, dopo i primi momenti di sbandamento, si è resa conto che proprio la ricerca di una soluzione ai problemi contingen-

³ L'insegnante, Rosanna Serafini, insegna nel Campus Magnolie di Castelraimondo (Macerata). Nel periodo della pandemia era iscritta al Corso di laurea magistrale ITAS (Insegnamento dell'italiano a stranieri) dell'Università per Stranieri di Perugia e ha seguito i miei corsi di Glottodidattica e Linguistica educativa.

⁴ Ho intervistato la prof.ssa Serafini in data 8 luglio 2022, in modalità telefonica.

ti le dava la possibilità di riflettere più approfonditamente sulla propria azione didattica e di vagliare l'appropriatezza e l'efficacia delle proprie scelte metodologiche. Ha inoltre preso coscienza del fatto che le veniva offerta l'occasione di conoscere più a fondo le potenzialità della tecnologia, di indagare i punti forti e le criticità dell'insegnamento virtuale, anche nel confronto con quello in presenza, di scoprire e sperimentare nuove strategie e attività.

Dal tentativo di trovare soluzioni ai problemi che si presentavano di giorno in giorno in classe è nato il progetto, attuato in collaborazione con i suoi colleghi, di trasformare il corso di italiano L2 in presenza in un corso virtuale che non fosse una mera trasposizione online di modalità didattiche in presenza di tipo tradizionale e trasmissivo, bensì strutturato in modo da mettere realmente a frutto le molteplici possibilità offerte dalla rete e da impegnare gli studenti in un percorso cooperativo e motivante. Per fare questo, ha ritenuto indispensabile approfondire aspetti della tecnologia che conosceva poco, non solo di tipo tecnico e strumentale ma anche di tipo teorico, a partire dalle teorie costruttiviste, punto di riferimento metodologico del web 2.0.

Nel suo resoconto sulle attività svolte, ho identificato un tipico percorso di ricerca-azione, condotto con perseveranza e sistematicità, che cercherò di analizzare nei suoi tratti essenziali.⁵

3.1 Le tappe del percorso di ricerca dell'insegnante

Nella narrazione che l'insegnante fa della propria esperienza sono, a mio avviso, facilmente rintracciabili le seguenti tappe fondamentali:

1. all'inizio, l'insegnante definisce il campo d'indagine, e cioè la scuola in cui insegna, il corso di italiano L2, gli studenti che lo frequentano, i suoi colleghi di corso, i manuali in dotazione;
2. si sofferma poi sui problemi che la scuola ha dovuto affrontare subito dopo l'emanazione dei decreti legislativi che hanno comportato la chiusura delle scuole e delle università;
3. successivamente, prospetta le soluzioni possibili attraverso la predisposizione di un piano d'azione, concordato con i colleghi, nel quale elenca i passi da compiere, le attività da svolgere, gli strumenti, i tempi e le modalità di verifica: interessante notare come durante l'implementazione del piano d'azione,

⁵ Il resoconto è stato successivamente inglobato dall'insegnante nel capitolo quinto della sua tesi di laurea magistrale, che ho seguito (come primo relatore) assieme alla collega Luciana Forti (controrelatore). La tesi, discussa il 18 novembre del 2021, è stata autorizzata per la pubblicazione sul sito web del Sistema Bibliotecario e Documentale dell'Università per Stranieri di Perugia. Ringrazio la prof.ssa Serafini (2021) per avermi autorizzato a pubblicizzare i dati provenienti dall'intervista e dal resoconto.

- l'insegnante proceda a una costante revisione e modifica delle soluzioni adottate, tenendo conto del feedback degli studenti (piano d'azione progettato/implementato);
4. infine, riflette criticamente sulla validità del percorso attuato.

Per quanto concerne il campo d'indagine (punto 1), l'insegnante procede con una descrizione ad ampio spettro delle caratteristiche della scuola, della sua *mission*, dei corsi erogati, prima di soffermarsi sul corso di italiano L2 nel quale insegna e che, al momento del lockdown, si sta svolgendo in presenza da un paio di mesi. Successivamente, la sua attenzione si concentra sugli studenti, dei quali esamina il profilo e le competenze linguistiche e informatiche: 64 frequentanti di nazionalità israeliana, in maggioranza siriani o palestinesi, di età compresa tra 19 e 22 anni, che hanno terminato la scuola secondaria e si accingono a iscriversi a una delle università italiane; tutti dichiarano di essere bilingui arabo/ebraico, di avere una competenza intermedia dell'inglese, studiato a scuola, e di essere principianti in italiano. Il loro livello di partenza è quello A1 del QCER per quanto concerne le competenze linguistiche in italiano e si profila piuttosto basso anche sul versante delle competenze informatiche.⁶ Riguardo ai suoi quattro colleghi, l'insegnante ne mette in luce le capacità collaborative e ne documenta il tipo di formazione dal quale si evince un'esperienza d'insegnamento almeno decennale e una solida preparazione di base, con buone competenze informatiche. Infine, l'insegnante prende in esame il manuale adottato, evidenziandone le caratteristiche metodologiche e le proposte didattiche, tutte funzionali a un apprendimento linguistico orientato all'azione, e soffermandosi sul materiale di corredo, fruibile online sul sito web della casa editrice.

Una volta definito il campo d'indagine, la docente passa in rassegna i problemi che ha dovuto affrontare insieme ai suoi colleghi nel momento della riorganizzazione del corso in modalità virtuale (punto 2): scegliere gli strumenti tecnologici e informatici adeguati, reperire, progettare e condividere i materiali didattici, gestire in modo ottimale i tempi, pensando anche all'evenienza di un ridimensionamento dei contenuti del corso, infine predisporre una verifica e una valutazione adeguate al percorso online.

Dalla ricerca di una soluzione ai problemi nasce un piano d'azione (punto 3), messo a punto dall'insegnante assieme ai suoi colleghi, la cui realizzazione ha consentito lo svolgimento del corso in modalità online, già a partire dal 16 marzo 2020, con gli studenti che, nel

⁶ Questi dati sono ricavati da *The National Digital Program of the Government of Israel* (periodo 2017-20): https://www.gov.il/en/departments/news/digital_israel_national_plan.

frattempo, erano tutti ritornati in Israele. Con molta concretezza, si è cercato di attingere in primis alle risorse digitali che corredevano il manuale in uso: i ragazzi hanno potuto così servirsi della versione digitale del loro libro di testo nonché della piattaforma educativa fornita dalla casa editrice, che si è rivelata un utile strumento per affiancare il lavoro individuale degli studenti in modalità asincrona e per consentire ai docenti di mantenere traccia del percorso formativo di ciascuno.

Gli insegnanti hanno tuttavia rilevato numerose difficoltà da parte degli studenti nell'uso delle risorse digitali funzionali all'apprendimento; queste difficoltà, sommate ad altre di carattere tecnico (problemi di connessione), hanno spesso rallentato le attività. Proprio la necessità di arricchire le competenze digitali e l'esperienza formativa dei ragazzi ha spinto i docenti a cercare e sperimentare nuove risorse che consentissero non solo di fruire di materiali sempre più adeguati, ma anche di crearne di nuovi. Tra le applicazioni web utilizzate, LearningApp, Kahoot, Wordwall e alcune web app di Google, come Google Drive, Google Form, Google Doc. L'esigenza di potenziare l'apprendimento collaborativo ha fatto ben presto rilevare anche i limiti della piattaforma utilizzata inizialmente. Scrive infatti l'insegnante:

[G]li strumenti sociali e collaborativi predisposti dalla piattaforma sono minimi e si limitano alla sola possibilità di scambiarsi messaggi. Non sono presenti funzioni per creare *wiki*, *forum* di discussione o bacheche dove postare, condividere e discutere sui lavori svolti. Non è inoltre possibile per lo studente creare direttamente sulla piattaforma attività. Considerando dunque, in prospettiva costruttivista, l'importanza dell'aspetto sociale e collaborativo dell'apprendimento, diventa necessario integrare l'uso della piattaforma con strumenti che permettano attività formative maggiormente attente a questi aspetti. (Serafini 2021, 119)

Di qui la scelta di Zoom, che si è rivelato uno strumento utile per le attività sincrone di condivisione delle esperienze, i lavori di gruppo ecc.

Per quanto riguarda la gestione dei tempi, gli insegnanti hanno deciso di ridurre la durata della lezione in sincrono con tutta la classe, da utilizzare soprattutto per la presentazione dei lavori, la riflessione sulla lingua e la risoluzione di problemi, e di promuovere il lavoro personale dello studente e quello di gruppo in asincrono, fornendo materiali e risorse adeguati; in questo modo è venuta meno la necessità di ridimensionare i contenuti del corso.

Infine, per la verifica, mentre alcuni insegnanti hanno deciso di utilizzare la modalità parzialmente digitale predisposta sulla piattaforma in uso, altri hanno preferito preparare da soli verifiche originali, congruenti con l'esperienza svolta, e affidarsi alla piattaforma Exam.net, ritenuta più valida e affidabile.

Dal racconto dell'insegnante emerge una costante attenzione alla teoria, intesa non in senso astratto, bensì come base e legittimazione delle proprie scelte didattiche: nella progettazione delle attività virtuali, ad esempio, si fa riferimento alle teorie costruttiviste di Jonassen (1994), alla *peer education*, alla costruzione cooperativa delle conoscenze e delle competenze (Coppola 2013; 2014). Le attività e i compiti proposti partono da spunti ripresi dal manuale, ma, nel gruppo, si arricchiscono della dimensione costruttivista e sociale tipica delle *communities of learners*, e questo accade anche grazie alle risorse digitali impiegate.

Nella riflessione critica sul percorso svolto (punto 4), l'insegnante sottolinea come lo studio di questi modelli teorici e il tentativo di tradurli in buone pratiche didattiche abbia scongiurato il pericolo di ridurre il corso virtuale di italiano L2 a una serie di lezioni frontali tradizionali. Grazie alla tecnologia, è stato possibile svolgere tutte le attività in remoto senza grossi disagi, integrando il lavoro individuale con quello collaborativo. Nel complesso, l'insegnante si ritiene soddisfatta del percorso intrapreso, ammette che il timore iniziale verso la tecnologia da parte sua e dei colleghi è dipeso da una scarsa conoscenza delle risorse formative presenti in rete, auspica un potenziamento delle competenze digitali dei colleghi e degli studenti nonché un uso sempre più diffuso della tecnologia in ambito educativo.

4 Conclusioni

Per concludere, nonostante i gravi disagi che la pandemia ha comportato in ambito educativo, in alcuni casi è stata per l'insegnante anche un'occasione per intraprendere un percorso di ricerca-azione, sperimentare nuove strategie d'insegnamento, arricchire la propria prassi didattica.

Nello studio di caso presentato, la ricerca e la sperimentazione di nuove risorse digitali, imposta dal lockdown, ha consentito ai docenti di rendersi conto sia delle potenzialità che la tecnologia offre per la realizzazione di importanti obiettivi educativi sia delle carenze della propria formazione in questo ambito.

Anche gli studenti hanno avuto l'opportunità di accorgersi che essere *digital natives* non significa automaticamente essere anche *digital learners*, e che l'ormai abitudinaria immersione quotidiana nella rete e nei social non garantisce di sapersene servire adeguatamente a fini di studio, ricerca e formazione.

La tecnologia, che è ormai diventata la cifra dei nostri tempi, se impiegata in modo consapevole e competente, può dunque diventare un prezioso alleato per la formazione: in un momento in cui le persone sono state costrette all'isolamento, ha consentito di restare in contatto e di lavorare e studiare assieme; in presenza, soprattutto, può svolgere un importante ruolo nell'apprendimento in generale e in quello

linguistico in particolare, attraverso la creazione di ambienti virtuali ispirati ai modelli didattici di matrice socio-costruttivista, caratterizzati da un elevato livello di autonomia e cooperazione (Coppola 2019).

Bibliografia

- Barbier, R. (2008). *La ricerca azione*. Roma: Armando.
- CENSIS (2021). «Rapporto annuale». <https://www.censis.it/rapporto-annuale/55%C2%B0-rapporto-sulla-situazione-sociale-del-paese2021>.
- Coonan, C.M. (2001). *La ricerca azione*. Venezia: Cafoscarina.
- Ciliberti, A. (1996). «La formazione iniziale dell'insegnante di lingue». *Lingua e Nuova Didattica*, 25, 28-36.
- Coppola, D. (2013). «Realtà aumentata e virtualità pervasiva: ambivalenze e potenzialità della tecnologia dell'insegnamento delle lingue». *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 3, 279-91.
- Coppola, D. (2014). «'Come l'acqua che passa': metafore e metamorfosi dell'insegnamento mediato dalla tecnologia». Cervini, C.; Valdiviezo, A. (a cura di), *Dispositivi formativi e modalità ibride per l'apprendimento linguistico*. Bologna: Clueb, 231-41.
- Coppola, D. (2019). «Educare alla diversità linguistica e culturale: tecniche dialogiche e supporti tecnologici». Coppola, D. (a cura di), *Educazione linguistica e insegnamento*. Pisa: Edizioni ETS, 115-39.
- Ebbutt, D. (1985). «Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Squibbles». Burgess, R.G. (ed.), *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*. London: The Falmer Press.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Elliot, J.; Giordan, A.; Scurati, C. (1994). *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*. A cura di G. Pozzo e L. Zappi. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gentile, E. et al. (2020). «Impatto psicologico della pandemia COVID-19 su operatori sanitari e insegnanti: uno studio italiano». *LINK Rivista Scientifica di Psicologia*, 1, 54-66. <https://www.fisppsicologia.it/impatto-psicologico-della-pandemia-covid-19-su-operatori-sanitari-e-insegnanti-uno-studio-italiano>.
- Henry, C.; Kemmis, S. (1985). «A Point-by-Point Guide to Action Research for Teachers». *The Australian Administrator*, 4, 1-4.
- INVALSI (2021). «Risultati prove INVALSI». <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/>.
- Jonassen, D.H. (1994). «Thinking Technology: Toward a Constructivist Design Model». *Educational Technology*, 4, 34-7. <http://www.jstor.org/stable/44428173>.
- Lewin, K. (1946). «Action Research and Minority Problems». *Journal of Social Issues*, 4, 34-46.
- Lopriore, L. (2002). «La Ricerca Azione». *Perspectives*, 1, 227-51.
- Losito, B.; Pozzo, G. (2005). *La Ricerca Azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci.
- Serafini, R. (2021). *Insegnare italiano L2/LS a distanza durante l'emergenza Covid-19: una prospettiva costruttivista* [tesi di laurea]. Perugia: Università per Stranieri di Perugia.

