

# Principi del *flipped learning* per lo sviluppo dell'interazione orale a livello B1 in italiano come lingua straniera

## Applying *flipped learning* principles to the development of spoken interaction at level B1 in Italian as a foreign language

Darja Mertelj

Univerza v Ljubljani

darja.mertelj@guest.arnes.si

### Abstract

The paper first brings an overview of spoken interaction in FL and flipped learning principles. This overview is followed by a thorough didactic report on how these two processes can be merged, how teaching materials can be prepared, and how the teaching and learning process can be systematically developed in order to extensively support learners' efforts to speak at level B1 in Italian as a FL. Both positive and less positive aspects of a one-semester project are discussed. Finally, some conclusive glotodidactic implications stemming from the experience are proposed.

**Keywords:** spoken interaction, flipped learning, Italian as a foreign language, systematic process

### 1. INTRODUZIONE

Il raggiungimento dell'obiettivo 'interazione orale' in lingua straniera (LS), in particolare in contesti scolastici all'estero (fuori del Paese della LS oggetto dello studio), rappresenta un problema molto sentito e comune agli insegnanti di LS. Chi veramente vuole raggiungere tali competenze nella maggior parte degli apprendenti, sa che bisogna investire un'energia e sistematicità particolari (cf. ad es. Ferroni, 2018, pp. 56-59), per 'rimediare' alla (ancora) potenziale o desiderata immersione linguistica (ingl. linguistic immersion).

Le sfide relative all'odierno sviluppo dell'interazione orale in classe e comuni in modi più o meno implicite a molte metodologie d'insegnamento di lingue, sono state 'sintetizzate' e pubblicate dal sociolinguista Hymes (1972), autore dell'acronimo s-p-e-a-k-i-n-g, con il suo 'ammonimento' che la lingua serve per comunicare tra le persone e ciò dipende da una serie di fattori. In seguito, nel ventennio prima del primo QCER (2001) i linguisti anglosassoni e americani (ad es. Long, 1985; Gass, 1997) hanno ulteriormente contribuito ai concetti sull'interazione, anche nell'ambito glottodidattico, sviluppatasi anche nel ventennio tra la prima (2001) e la recente versione del QCER (2018, p. 81) che spiega il valore comunicativo e glottodidattico dell'interazione orale (e in parte scritta) con:

Interaction, which involves two or more parties co-constructing discourse, is central in the CEFR scheme of language use (...). Spoken interaction is considered to be the origin of language, with interpersonal, collaborative and transactional functions. (...).

In seguito, QCER (2018, p. 82) identifica tre tipi di attività d'interazione (ingl. interaction activities): a) interazione generale parlata (ingl. overall spoken interaction), b) interazione generale scritta, e c) interazione online. All'interno del primo gruppo vi sono nove sub-categorie, tra cui alcune che presuppongono anche l'argomentazione orale, competenza che va sviluppata e raggiunta all'interno del livello B (e maggiormente ancora a livello C). L'argomentazione sarà presente in particolare nella competenza valutativa (ingl. evaluative): discussione informale (con gli amici) e formale (incontri formali) nonché collaborazione orientata verso un obiettivo comune (QCER, 2018, p. 83, per una rassegna dei descrittori v. invece pp. 86-88).

Poiché il nostro contributo mette a fuoco il saper dialogare (d'ora in poi senza virgolette singole) a livello B1 con un *focus* particolare sul saper includere passi argomentativi, quindi esporre e difendere gli argomenti riguardanti una tematica in comune tra i due interlocutori (contesto informale e formale), in seguito si espongono i tratti del QCER, pertinenti al B1 e concernenti le competenze richieste e/o necessarie:

- a) discussioni informali (con amici, ingl. with friends) implicano aspetti interpersonali e valutativi, frequentissimi nella vita reale. Secondo il QCER (2018, pp. 86-87) le funzioni linguistiche a livelli inferiori (A2) includono ad es. esprimere accordo e disaccordo, invece a livelli medi (B1) bisogna saper esprimere convinzioni con precisione: il parlante deve già esprimere argomenti, spiegare le ragioni perché qualcosa è un problema e dare commenti sulle opinioni degli altri, commentare e discutere usando strategie pertinenti agli atti come 'spiegare, convincere gli altri, dissentire in modo educato';
- b) discussioni formali (riunioni, ingl. meetings), tipiche di un ambiente professionale e/o accademico, a livelli medi richiedono competenze supplementari: seguire ed esporre argomenti famigliari e prevedibili, seguire la dis-

cussione e stare al passo con gli altri, esponendo anche il proprio parere, quindi 'contribuire'.

I concetti in base ai quali sono realizzati i descrittori a livello B1 sono: essere indipendenti dall'interlocutore (che parla in un linguaggio standard, non dialettale), nel nostro caso 'italiano standard o neo-standard', e prendere anche l'iniziativa gestendo diverse situazioni tra cui due che abbiamo scelto per la nostra ricerca-azione: un dibattito familiare con i pro e i contro (discussione informale), e un colloquio di lavoro (discussione formale), in modo effettivo.

## 2. ASPETTI METODOLOGICI

Il nostro mini-progetto entrerebbe nella categoria ricerca-azione poiché tra le sue definizioni di Piccardo e Benozzo (2010) ne sono soddisfatte due: a) un modo di intervenire all'interno del contesto organizzativo, con un intervento trasformativo e di costruzione di conoscenza; e b) una metodologia di ricerca soprattutto qualitativa (nei limiti di un solo gruppo di apprendenti), quindi come insegnanti abbiamo intervenuto in una classe di principianti d'italiano senza alcuna esperienza del *flipped learning* pre-esistente, con l'obiettivo di farli lavorare su materiali didattici specifici ed 'esterni' (collaborare per la preparazione di due testi interattivi orali), e seguire lo sviluppo delle nuove conoscenze tra le matricole in modo qualitativo.

Un'ulteriore caratteristica della nostra ricerca-azione è stato anche un alto livello di apprendimento in coppia mirato allo stesso obiettivo, il che si riferisce ai concetti dell'insegnamento/apprendimento collaborativo (cf. Nunan, 1992), ormai diffuso e ben 'integrato' nelle varianti eclettiche dell'approccio comunicativo dell'ultimo ventennio, compreso il *task-based teaching/learning* (Ellis, 2003).

Tra i principi metodologici applicati e nuovi per tutti è stato soltanto l'insegnamento/apprendimento di una LS seguendo i principi dell'insegnamento 'capovolto' (ingl. *flipped learning*), piuttosto recente (Bergamnn e Sams, 2012; per lingue straniere v. Basal, 2015): l'insegnante e l'osservatrice (eseguendo osservazione con partecipazione) hanno sperimentato con i materiali didattici a livello B1 e con l'organizzazione delle attività fino alla simulazione orale dei dialoghi argomentativi (discussione informale e formale) tra gli apprendenti.

Considerando l'ordine dall'*input* verso l'*output* orale, abbiamo deciso di avvalerci del suddetto principio 'capovolto' che ci pareva un approccio adatto nel nostro contesto educativo poiché caratterizzato dall'inversione (parziale o totale) della distribuzione del lavoro 'a casa' vs 'a scuola'. L'insegnamento 'tradizionale' inizia con i processi sul 'conoscere il nuovo' a scuola, spesso in modo frontale, in cui l'insegnante espone fenomeni e/o testi nuovi per renderli conosciuti agli apprendenti da cui sono richiesti, inizialmente, soltanto processi cognitivi inferiori (ingl. *lower-order thinking skills*, cf. Bloom's taxonomy), invece i processi cognitivi superiori

(ingl. higher-order thinking skills) si impiegano ‘a casa’, durante un apprendimento autonomo e di solito individuale.

Invece secondo il *flipped learning*, i processi cognitivi vanno ‘capovolti’: prima, ‘a casa’, gli apprendenti vengono a conoscenza del nuovo contenuto da apprendere tramite testi e/o presentazioni dell’insegnante videoregistrate, per poi risolvere problemi ‘a scuola’, lavorando in gruppo: discutere, ricercare, collaborare, creare e produrre, con l’insegnante itinerante che può adeguarsi ai bisogni degli apprendenti, anche individuali (per tappe e tempistiche, intese per una qualsiasi materia scolastica, v. Tab. 1).

Tab. 1. Tappe e tempistiche tra una classe ‘classica’ e ‘capovolta’ (Bergmann e Sams, 2012)

Traditional Classroom		Flipped Classroom	
<i>Activity</i>	<i>Time</i>	<i>Activity</i>	<i>Time</i>
Warm-up activity	6 min.	Warm-up activity	5 min.
Go over previous night’s homework	20 min.	Q&A time on video	10 min.
Lecture new content	30-45 min.	Guided and independent practice and/or lab activity	75 min.
Guided and independent practice and/or lab activity	20-35 min.		

Nello specifico di una classe di LS, il *flipped learning* significa (cf. Basal, 2015) che l’insegnante utilizza il tempo in classe per controllare, ripetere e consolidare la comprensione di vari aspetti dei testi dell’*input* su cui gli apprendenti hanno lavorato a casa, per poi trasformare le nuove conoscenze ‘passive/ricettive’ in vari tipi dell’*output* comunicativo: compiti di comunicazione interattiva, orale e scritta, creando nuovi testi ‘personalizzati’, individuali e/o collettivi in LS (il che nell’approccio comunicativo ‘classico’ era spesso destinato ai compiti a casa). Nella metodologia del *flipped learning* l’apprendimento è davvero centrato sullo studente (ingl. student centred), a casa e a scuola, dove incita anche il team-work (apprendimento collaborativo), co-creazione dei testi, ricerca di soluzioni dei problemi usando LS oggetto. Lo scopo principale è quello di sostenere gli apprendenti a diventare autonomi nello sviluppo delle competenze ricettive ‘a casa’ (comprensione dei testi, del lessico, delle strutture morfosintattiche, tramite un’apposita serie di task) e prepararsi in tal modo a contribuire ai vari aspetti della tematica, approfondita in classe in collaborazione tra pari e con l’insegnante.

Il presente contributo si basa su una prima esperienza semestrale che segue anche i principi di ricerca-azione, svoltasi sotto guida della docente di glottodidattica che aveva un triplice ruolo: a) supervisione del lavoro in ‘classe capovota’ dell’insegnante pre-servizio e interventi concreti nella preparazione dell’intero materiale

didattico, b) osservatrice in classe (dell'insegnamento della giovane insegnante e delle reazioni delle matricole), c) osservatrice, fornitrice del feedback e valutatrice, insieme alla laureanda, delle simulazioni, e d) intervistatrice informale degli studenti (che hanno riposto oralmente e in breve su tre domande riferite all'intera esperienza (modalità di lavoro, dinamica del loro stato emotivo, spunti e spinte motivazionali). Pertanto, i commenti sulle esperienze (presentati nell'ultima parte dell'articolo) non si basano sulla somministrazione di un questionario scritto agli apprendenti o interviste semi-strutturate (registrate e codificate), bensì agli appunti dell'osservatrice e paragone della conoscenza linguistica tra l'inizio degli studi e alla fine del secondo semestre<sup>1</sup>. Il campione era costituito da ventisette (27) matricole del corso di studio Lingua e letteratura italiana alla Facoltà di Lettere di Lubiana, nel semestre estivo del 2019. All'inizio degli studi gli apprendenti sono stati sottoposti a un breve test diagnostico (15 minuti) per stabilire il loro livello ricettivo iniziale (per tutti gli *item* bastava la comprensione dell'italiano) e nella ricerca-azione del secondo semestre sono stati inclusi tutti gli studenti (circa metà senza conoscenze pregresse o livello ricettivo A1, l'altra metà circa livelli A2 e B1 poiché reduci dalle scuole superiori con l'italiano come LS). Tutto il gruppo seguiva le stesse fasi della metodologia *flipped*: 1) prima il lavoro autonomo e individuale sui materiali didattici forniti in anticipo, 2) 90 minuti di contatto 'a scuola', 3) lavoro in coppia autonomo (stesura di due script, per una discussione informale e una formale, tra due interlocutori), 4) tre cicli di correzione di essi, e infine 5) simulazione in coppia in classe.

Le domande guida della presente ricerca-azione sono state formulate in accordo con gli obiettivi dell'esperimento con il concetto del *flipped learning*:

- a) quali effetti esso avrà sul processo di apprendimento riguardo lo sviluppo dell'interazione orale degli studenti, in varie fasi del processo,
- b) quali effetti avrà la simulazione sugli apprendenti?
- c) quali saranno le implicazioni glottodidattiche per una (futura) ripetizione del progetto?

### 3. IL 'COME' NEL PROCEDERE VERSO IL 'SAPER DIALOGARE'

Balboni (2014, pp. 113-114) descrive la capacità di interagire oralmente come abilità più difficile e complessa da padroneggiare: richiede prima la comprensione dell'interlocutore dopo la quale segue immediatamente la produzione linguistica. Per l'interlocutore è necessario avere familiarità con la sceneggiatura (e diventare consapevoli del genere del testo, ad es. colloquio di lavoro *vs* discussione in

---

<sup>1</sup> Dopo la ricerca-azione svolta non è stato applicato un post-test di competenza, la maggior parte invece è stata promossa all'esame in *Italiano 1* (dopo i due semestri del primo anno) che richiede il pieno livello A2 per voti bassi e livelli B1 e B2 per i voti medi e alti, rispettivamente.

famiglia); essere in grado di assumere il proprio ruolo in una situazione sociale in cui avviene il dialogo; prepararsi a comunicare le proprie intenzioni ed essere in grado di guidare e di organizzare il discorso al fine di raggiungere gli obiettivi prefissati; cercare di interpretare le intenzioni e le strategie dell'altro interlocutore per vedere se riescono a raggiungere un punto di accordo.

Dalla descrizione di Balboni (2014, pp. 113-114) si evince che si tratti di un'interazione orale 'ideale', nel senso che soltanto un parlante nativo (colto) sarà in grado di soddisfare in pochi secondi o minuti tutte le 'mosse' prima esposte, con scioltezza e disinvoltura, il che però non è il caso di una classe di LS. Anche se un'apprendente d'italiano LS (a livello B1) è conscio delle mosse necessarie, la sua interazione orale sarà 'disturbata' per vari fattori e, pertanto, saranno necessarie delle tappe glottodidattiche ben strutturate. Le proposte di autori anglosassoni (ad es. Bilbrough, 2007, p. 11), per livelli iniziali e intermedi, ci ricordano di due considerazioni iniziali riferite a dialoghi in classe:

- a) 'uso ricettivo': gli studenti comprendono i dialoghi, comprese le mosse tipiche, in LS *target*, considerandoli come modelli testuali e linguistici nonché fonti di informazioni e idee, e pertanto un potenziale 'trampolino di lancio';
- b) 'uso produttivo': l'insegnante impiega in classe di LS una modalità di insegnamento graduata e graduale, con lo scopo di incoraggiare e sviluppare l'interazione tra gli apprendenti, facendoli anche riflettere (pre- o post-) sulla LS che stanno usando (Bilbrough, 2007, p. 13).

Nella scelta e progettazione di dialoghi da usare in classe, vari fattori vanno presi in considerazione, soprattutto lo scopo dell'utilizzo del dialogo di cui devono essere consapevoli l'apprendente e l'insegnante, al quale spetta indicare caratteristiche testuali, spiegare come funzionano e fornire modelli discorsivi, badando alla naturalezza dei dialoghi. Pertanto, non basta solo esporre gli apprendenti ai dialoghi (e lasciarli soli per arrangiarsi con essi in modo intuitivo) bensì, secondo Bilbrough (2007, p. 14), richiedere da loro di prendere in considerazione tre tappe: a) pianificazione, b) effettiva conversazione, c) riflessione.

Riguardo alle prime due fasi, gli apprendenti spesso non sono in grado di 'intrecciare' in modo proficuo le loro conoscenze passive con quelle attive, spesso non percepiscono o intuiscono la connessione tra i due tipi di conoscenze. In questi casi, l'insegnante interviene proponendo delle attività che fungono da ponte tra la conoscenza passiva e la capacità di usare LS in un dialogo (ad es. Thornbury, 2005). Una delle tecniche per farlo è dividere gli apprendenti in coppie e dargli le istruzioni per costruire un dialogo scrivendolo prima come uno *script*, inteso come testo scritto per un futuro uso orale, in cui i pensieri diventano chiaramente modellati e strutturati, non lasciati al caso, quindi sintesi tra preparazione mentale e linguistica.

Inoltre, uno 'sguardo metalinguistico' sul linguaggio utilizzato nei dialoghi dell'*input* può facilitare la stesura dello *script*: durante questa fase l'insegnante può porre l'attenzione degli apprendenti su: prosodia, elementi lessicali, strutture

morfosintattiche più salienti, funzioni comunicative, caratteristiche del genere. Infine, se l'insegnante prende appunti anche durante il monitoraggio del dialogare degli apprendenti, si possono in seguito chiarire ancora altri aspetti.

Come si evince da ormai onnipresente formazione degli insegnanti di LS (comprese le guide glottodidattiche per singoli libri di testo), far praticare le presentazioni orali è un *must*, compito indispensabile per gli apprendenti di LS. Le consegne agli apprendenti come ad es. *Scrivetevi gli appunti o l'intero testo 'da parlare', mandatemelo magari in correzione, però durante la simulazione orale non lo dovete usare, quindi preparatevi bene!*, sono frequentissime ed effettivamente sono piuttosto eufemismi con il significato di imparare la propria presentazione orale (quasi) a memoria. Gli insegnanti di LS esitano<sup>2</sup> a esprimersi in favore del 'a memoria' come se ricordasse troppo un apprendimento all'antica, appartenente ai tempi prima dell'approccio comunicativo (per una rassegna v. Kaliska, 2019).

D'altronde, un (rarissimo ed esplicito) consiglio di imparare a memoria aiuterebbe l'apprendente a prepararsi per un'estesa oralità (presentazioni, simulazioni di conversazioni e discussioni) in cui può *includere e mantenere* le strutture specifiche, appartenenti a un livello superiore rispetto al suo attuale della LS (secondo principi Vygotskijani: entrare nella zona di sviluppo prossimale), quindi abbandonare quanto fattibile un livello di conoscenza inferiore. Pertanto, uno *script* (imparato quasi a memoria) gli offre la possibilità di diventare più sicuro di sé a livelli elementari e intermedi, nonché ottenere la tanto desiderata scioltezza, disinvoltura e naturalezza (anche se ancora in classe), un'attività che risulta rara anche in classi polacche d'italiano come LS (cf. Kaliska, 2019).

L'obiettivo principale legato allo sviluppo dell'abilità dell'oralità è la scioltezza nell'esprimersi in modo comprensibile, corretto e senza esitare troppo nella ricerca di espressioni in LS. Per raggiungere tale obiettivo Skela (1999, p. 101) raccomanda che gli apprendenti imitino testi modello, personalizzandoli con informazioni a propria scelta, e si esercitino nel parlato sciolto e corretto; spetta però all'insegnante mantenere un adeguato equilibrio tra la scioltezza e l'accuratezza (Skela, 1999, p. 107).

#### 4. PARTE EMPIRICA

Dopo l'analisi dei libri di testo per l'italiano LS (e per l'inglese, come fonte di un'ulteriore ispirazione glottodidattica) e altro materiale didattico disponibile sul

---

<sup>2</sup> Da dieci anni l'autrice segue la produzione scritta/orale di due apprendenti d'inglese e di tedesco come LS, entrambi da una nulla conoscenza delle due LS verso C1-C2 (ricettivo) e B2 (produttivo). La loro esperienza nei confronti delle presentazioni orali a livelli da A1 a B1 è sintetizzabile con *Le nostre insegnanti non lo dicono mai in modo esplicito, ma prepararsi bene per una presentazione orale significa scriversi lo script, farlo correggere, e poi leggerlo ad alta voce tante volte da raggiungere un 'praticamente a memoria', solo così il livello raggiunto (e anche il voto) sarà quello desiderato.*

mercato editoriale, mirata agli elementi per lo sviluppo del parlato a livelli A2 e B1 (testi d'*input*, compiti, spiegazioni metalinguistiche, esercizi) si è potuto constatare che i materiali didattici prescelti sviluppano il parlato interattivo in modo graduale e graduato, lasciando però gli apprendenti soltanto *esposti* ai dialoghi con brani argomentativi, senza offrirgli spunti per diventare consapevoli dei tratti linguistici del genere argomentativo (ad es. spiegazioni sulle frasi condizionali, causali, finali, cf. Godzich, 2018). Nelle unità selezionate ci sono dialoghi da utilizzare dall'apprendente come testi modello che a nostro avviso andrebbero completati con una rassegna (adeguata al livello) degli elementi più comuni dell'argomentazione tramite dialogo.

Il primo passo dopo la suddetta analisi sono stati gli studi, mirati alle proposte dell'approccio comunicativo su come procedere nell'insegnamento dell'oralità a livelli bassi-intermedi. Su di loro si basano le scelte delle docenti coinvolte, mirate alla preparazione del materiale glottodidattico per trattare a) i pro e i contro del tenere animali domestici in casa, e b) un colloquio di lavoro con il saper esporre le proprie qualità da candidati, quindi due dialoghi, informale e formale, con passi argomentativi. È seguita la scelta o la stesura dei dialoghi modello da parte dell'insegnante, nonché la preparazione di compiti di comprensione, esercizi lessicali e grammaticali, con cui gli apprendenti potevano da soli eseguire la prima tappa del processo: il lavoro a casa. I testi (dialoghi modello) da leggere e/o da ascoltare, accompagnati da una serie di esercizi e compiti, avevano un denominatore comune: guidare gli apprendenti a riconoscere l'argomentazione nei dialoghi e diventare sensibili alle espressioni 'argomentative' utili e tipiche, per i loro due (futuri) dialoghi.

Per la tappa seguente, ore di contatto (90 minuti) 'in classe', i compiti miravano a far parlare gli apprendenti, ormai familiarizzati con i due temi: si è parlato, discusso e scambiato opinioni con le espressioni relative su 'animali in casa' per 45 minuti e altri 45 minuti su 'colloquio di lavoro', con un'alta dinamica resa possibile in base a tutto ciò che è stato il lavoro 'a casa'.

Durante la terza tappa invece (nell'arco di due mesi dopo le ore di contatto) c'era di nuovo il turno del secondo lavoro autonomo degli apprendenti, stavolta in coppia: processo di scrittura degli *script* (per i propri dialoghi con passi argomentativi) che andavano corretti in base al feedback correttivo scritto ricevuto tre volte: un primo ciclo online (per errori ortografici e morfosintattici, correzione con codici), un secondo ciclo online (per altri miglioramenti morfosintattici e stilistici, correzione esplicita) e un terzo ciclo (su carta, miglioramenti stilistici finali). Solo dopo si è potuta svolgere la simulazione delle due discussioni in coppia, davanti ai colleghi (del primo anno) e docenti.

## 5. RIFLESSIONI SULLE ESPERIENZE E OSSERVAZIONI IN CLASSE

Nella prima tappa (preparazione del materiale glottodidattico da parte dell'insegnante) erano stati elaborati (cioè scelti e modificati) dei dialoghi modello, accompagnati, nelle fasi di pre- e di post- lettura/ascolto, da un'impalcatura di supporto (ingl. scaffolding) di esercizi e compiti mirati al sostegno sistematico del lavoro autonomo degli apprendenti. Per non lasciare a caso l'impiego di linguaggio argomentativo, per gli apprendenti è stata adattata una rassegna delle caratteristiche del dialogo come genere testuale, di locuzioni fisse e costrutti sintattici argomentativi (cf. Vincis, 2012).

Il risultato della prima tappa sono stati quindi due completi del materiale glottodidattico, strutturati per il livello tra A2 e B1. Il materiale didattico non ha creato problemi agli apprendenti, agli insegnanti invece sì poiché era stata una vera sfida creare ad. es. rassegne delle espressioni utili per l'argomentazione a livello B1, il che presupponeva un abile adattamento rispetto alle informazioni nelle grammatiche scientifiche.

L'adeguatezza si è dimostrata nella seconda tappa (elaborazione del materiale 'a scuola'): gli apprendenti (presenti 12 su 27, per forze maggiori; gli assenti dovevano recuperare da soli i contenuti delle ore di contatto) hanno collaborato in modo attivo e sciolto, percettibilmente preparati per le due tematiche prescelte, un segno positivo per le docenti di avergli fornito materiali a livello adeguato. Prima si è verificata la comprensione dei testi e del lessico, seguita da una discussione *in plenum* con domande aperte sui due argomenti. Gli apprendenti, nella maggior parte, parevano talmente familiari con il lessico e strutture pertinenti ai due temi che partecipavano alla discussione con considerevole disinvoltura. Anche l'osservatrice (eseguendo l'osservazione con partecipazione) non poteva non notare la prontezza degli apprendenti a collaborare, proporre le proprie idee, completare o sviluppare le proposte dei colleghi, in base al materiale glottodidattico su cui avevano lavorato a casa. L'efficacia e la motivazione intrinseca degli apprendenti per le attività sull'*output* orale è stata considerevolmente più alta rispetto alle modalità d'insegnamento non 'capovolte' (cioè quando la lezione comincia da un *input* testuale e tematico ancora sconosciuto).

Alla fine delle ore di contatto sono state distribuite le istruzioni per la terza tappa, un successivo lavoro autonomo in coppia (preparare gli *script* per la simulazione): 1) un dialogo con lo scambio degli argomenti *pro e contro* sul tenere un animale in casa, e 2) un colloquio di lavoro in cui dovevano esporre anche tre argomenti sulla propria preparazione per il posto di lavoro. I due compiti sono stati accettati con un'atmosfera di leggerezza tra gli apprendenti che emanavano la soddisfazione per aver ricevuto un'ulteriore sfida, apparentemente percepita da loro come piacevole e adeguata alle loro competenze, sviluppate nelle due tappe precedenti. In base alle osservazioni potremmo sostenere che i principi del *flipped*

*learning*, in cui gli insegnanti avevano proposto agli apprendenti il lavoro di *lower-order thinking skills* per la prima tappa (a casa), e diviso il lavoro sulle *higher-order thinking skills* tra le ore di contatto e un'ulteriore tappa a casa, sono stati accettati dagli apprendenti come positivi.

Nella terza tappa, tre cicli del feedback correttivo scritto sugli *script* per la simulazione finale sono stati forniti agli apprendenti nel corso di due mesi: il primo ciclo spettava alle laureande in glottodidattica che hanno fornito il feedback correttivo scritto implicito, seguendo un semplice sistema di cinque segni (ingl. error correction codes), intuibile per tutte le matricole. Dopo l'autocorrezione da parte dagli apprendenti, i dialoghi sono stati rinviati per un secondo e terzo ciclo, prima alla docente universitaria e dopo alla lettrice italiana: entrambe hanno usato la correzione esplicita di tutto che risultava ancora sbagliato (morfosintassi, stile). Ogni coppia di apprendenti, dopo aver ricevuto la terza versione dei due *script* ha potuto prepararsi per la simulazione dei dialoghi.

Un esito importante di questa tappa è la deludente constatazione che a livello B1 persistevano, nel primo ciclo del feedback numerosissimi errori grammaticali, lessicali e stilistici nonostante l'esposizione degli apprendenti a dialoghi modello, alla rassegna sistematica di espressioni argomentative essenziali (per i livelli intermedi), e alla prima serie di feedback correttivo individuale (con i cinque codici). L'esperienza permette di osservare che il livello di maturità accademica del gruppo non era ancora abbastanza alto da poter usufruire di ciò che gli era stato messo a disposizione. Inoltre, parevano non aver ancora sviluppato la domestichezza con le strategie per un auto-apprendimento (più) efficace.

La quarta tappa, simulazione dei due dialoghi, si è svolta (anche le recite preparatorie in coppia) senza alcun sostegno delle docenti. Con il processo della scrittura degli *script* dei due dialoghi e con la loro correzione sistematica, si è cercato di sostenere gli apprendenti a raggiungere una simulazione (quasi) senza errori e vicinissima alla varietà dell'italiano standard. Le tre tappe preparatorie avevano contribuito notevolmente a un sostegno linguistico e comunicativo, ma anche psicologico creando un *self* positivo (cf. Dörnyei, 2009) per aver "parlato davvero come un madrelingua", come si sono espressi molti dopo la simulazione, in molti casi sciolta e davvero ben recitata.

Inoltre, in base al breve scambio su emozioni, stato d'animo e motivazione dopo ogni simulazione pare che le tappe abbiano richiesto l'investimento di energia, ma anche incrementato la motivazione degli apprendenti e contribuito alla loro autostima perché "non hanno 'balbettato', ma parlato un italiano decente, a livello". La loro preparazione in base ai due *script* finali, in parte imparati (quasi) a memoria ha fatto sì che 'suonavano' anche per le proprie orecchie come dei veri italiani, un passo in avanti rispetto al loro livello dieci mesi prima, all'inizio degli studi.

Le differenze nell'esecuzione delle simulazioni tra gli studenti deboli vs già abbastanza solidi all'inizio degli studi non sono state notevoli, nella preparazione

invece sì: i primi hanno imparato (quasi) a memoria i loro *script*, portati a un livello adeguato da parecchie correzioni. Chi prima era a livello A1 o A2 doveva, rispettivamente, investire grandi sforzi mnemonici, emotivi e linguistici per eseguire bene la simulazione, in cui solo occasionalmente, nei passaggi da una parte del dialogo all'altra, qualche segnale discorsivo non è stato pronunciato con l'intonazione 'da parlanti nativi'. D'altronde, gli apprendenti con conoscenze ricettive a livello B1 (pregresse) si sono espressi di non aver sentito il bisogno di imparare quasi a memoria i loro *script* che sono stati piuttosto uno spunto per la simulazione in modo sciolto, con la dovuta energia e scioltezza dei 'parlanti nativi'. Nell'improvvisazione però alcuni hanno perso la correttezza linguistica e stilistica, in particolare quella per esprimere gli argomenti.

In comune a quasi tutti gli apprendenti sono stati constatati orgoglio, soddisfazione e autostima dopo aver ricevuto dai colleghi e dalle docenti i meritati complimenti per l'impegno e per lo sforzo. Giudicando dal breve scambio dopo le simulazioni si potrebbe affermare che il saper porre gli argomenti dialogando in italiano LS, un loro obiettivo personale desiderato, abbia contribuito anche alla loro motivazione intrinseca generale.

## 6. IMPLICAZIONI GLOTTODIDATTICHE

Il presente contributo è partito dalla premessa che il processo glottodidattico che porta al cimentarsi nel dialogare (a livello B1), anche se si tratta di una simulazione di ciò che nella vita reale è uno scambio dinamico di informazioni, idee, pareri e atteggiamenti, debba essere ben sostenuto da una serie adeguata di *input*, esercizi, compiti e attività che gradualmente guidino l'apprendente verso l'*output*. Un processo di scrittura degli *script* dei futuri dialoghi, sostenuto con vari tipi di feedback e quindi preparatori per la simulazione, pare esser stato una condizione necessaria per i parlanti a livello medio, che devono saper esprimersi anche con contenuti argomentativi, in modo informale e formale. Una solida sistematicità glottodidattica risulta come carte vincenti, per lo sviluppo di competenze (ed es. anche per la pronuncia, cf. Szafek, 2018).

Tra gli obiettivi di questa ricerca-azione c'era anche l'utilizzo delle espressioni tipiche e locuzioni fisse per negoziare la propria opinione, con argomenti. Benché sollecitati, parecchi studenti non hanno considerato la rassegna delle espressioni utili nel materiale glottodidattico ricevuto, e quindi inizialmente non sono state utilizzate spesso nei loro *script*. In una futura variante del progetto sarà necessario convincere gli apprendenti a usarle più ampiamente (tramite compiti adeguati) per conseguire l'obiettivo della sensibilizzazione, anche per il passaggio dal B1 verso B2, considerando anche alcuni principi messi in rassegna da Ferroni (2018, pp. 56-59) nonché i suoi risultati di ricerca.

Riassumendo i principali disagi riscontrati e mirando al miglioramento di alcuni obiettivi glottodidattici che si evincono dalle esperienze, ci si premette di far lavorare gli apprendenti con ancora più impegno e rigore:

- sull'*input* testuale (in particolare orale e video, anche come modelli prosodici) dello stesso genere testuale che sarà richiesto da loro più tardi;
- sulla *comprensione* di tratti tipici del genere testuale (dialogo), nonché sulle locuzioni tipiche dell'argomentazione;
- sulla traduzione didattica con 'brani preparatori' per i futuri *script*;
- sulla prosodia degli *script*, cioè introdurre una simulazione preparatoria per la simulazione finale, sostenuta dal feedback 'prosodico' delle docenti.

In conclusione bisogna esporre che i principi del *flipped learning* si sono dimostrati come causa di disagi di parecchi apprendenti, non ancora abituati ad assumere la responsabilità del proprio processo di apprendimento di una LS. In alcuni casi soltanto il condizionamento 'a voti' li ha spronati, inizialmente, a una apertura mentale maggiore. Fortunatamente, in molti si è creata anche la sensazione di una sfida piacevole e divertente, riscuotendo successo agli incontri finali.

## BIBLIOGRAFIA

- Balboni, P.E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loescher.
- Basal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16, 28-37.
- Bergmann, J., Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington DC: International Society for Technology in Education.
- Bilbrough, N. (2007). *Dialogue activities: Exploring spoken interaction in the language class*. Cambridge: CUP.
- Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: OUP.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford/New York: Oxford Applied Linguistics.
- Ferroni, R. (2018). *Ma dai!:* proposte operative per l'apprendimento della competenza interazionale in italiano LS. *Cuadernos de Filología Italiana*, 25, 55-78.
- Gass, S.M. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Godzich, A. (2018). La subordinata oggettiva e le due circostanziali: la finale e la causale nelle grammatiche descrittive italiane. In E. Jamrozik, K. Miłkowska-Samul, R. Sosnowski (a cura di), *Il conflitto nella lingua e cultura italiana: analisi, interpretazioni, prospettive* (pp. 97-112). Poznań/Warszawa: Silva Rerum, Uniwersytet SWPS.
- Hymes, D.H. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride, J. Holmes (a cura di), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). London: Penguin.
- Kaliska, M. (2019). Come si insegna l'italiano alle università in Polonia? *Italiano LinguaDue*, 2, 205-221.
- Long, M. (1985). Input and Second Language Acquisition Theory. In S. Gass, C. Madden (a cura di), *Input in second language acquisition* (pp. 377-393). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Nunan, D. (a cura di, 1992). *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: CUP.
- Piccardo, C., Benozzo, A. (2010). Verso una definizione complessa di ricerca-azione. In C. Kaneklin, C. Piccardo, G. Scaratti (a cura di), *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti educativi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Skela, J. (1999). Ustno sporočanje. In L. Čok et al. (a cura di), *Učenje in poučevanje tujega jezika* (pp. 99-114). Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije.
- Szałek, J. (2019). La configuración de ejercicios prácticos en clases de fonética española para alumnos de estudios filológicos (consideraciones metodológicas). *Studia Romanica Posnaniensia*, 45/4, 173-180.
- Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking*. Harlow: Pearson.
- Vincis, V. (2012). *Pronti per scrivere*. Stuttgart: Klett.