

# STRATEGIE DI *ENGAGEMENT* NELLA DIDATTICA UNIVERSITARIA DELLA LINGUA STRANIERA

ELENA LANDONE  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO

**Abstract** – The article presents a case study of engagement strategies in university foreign language teaching and learning. A number of communicative (cooperation, interdependence, time management) and emotional (inquiry-project-based learning and climax) engagement tools are illustrated and their integrated effect through observer-participants is reported. The concluding reflection supports the need to create learning environments that are coherent and akin to a pedagogical paradigm that is aware of the connection between the methodologies employed and interpersonal relationships.

**Keywords:** Communicative engagement; Emotional engagement; Learning environments; Inquiry-project-based learning; Didactics based on relationship.

## 1. Cognizione, contesto ed emozioni: un'integrazione urgente e necessaria

Il contesto generale determinato dalla pandemia di Covid-19 ha prodotto evidenti conseguenze sulla condizione emotiva e sull'apprendimento dei discenti universitari. Da un lato, la didattica mediata digitalmente è diventata la norma per diversi mesi; dall'altra tutti gli attori dello scenario educativo hanno dovuto affrontare le conseguenze emotive dell'incertezza quotidiana (personale e professionale) (Kulikowski *et al.* 2021, Wilson, Lengeling 2021; Mihai M. *et al.* 2022; Wang *et al.* 2023; Klusmann *et al.* 2023). Tali condizioni hanno messo in rilievo l'insufficiente integrazione fra stati emotivi, contesti didattici e risultati dell'apprendimento.

La prima risposta istituzionale è stata generalmente di tipo strumentale, ovvero di potenziare i mezzi e le competenze dei docenti nell'ambito delle tecnologie didattiche. L'evolversi del contesto generale ha poi prodotto un ritorno alla didattica pre-Covid, oppure un accomodamento – con diversa gradualità – dell'esperienza della didattica a distanza in nuove pratiche. In entrambi i casi, l'incidenza della sinergia fra cognizione, contesto ed emozioni non può più essere sottovalutata e richiede maggiore studio e sperimentazione nell'aula universitaria (Dewaele 2015; Dörnyei, Ryan 2015; Xolocotzin *et al.* 2016; Beseghi 2022).

In particolar modo, laddove si mantiene, anche parzialmente, una didattica tramite comunicazione digitale, urge considerare la questione anche alla luce dei rischi esposti in Hew e Cheung (2012, pp. 20-21) e in Starr-Glass (2013), sintetizzabili come scarsa presenza nelle relazioni educative e bassa qualità dei prodotti comunicativi dell'apprendimento *online*. In questa sede, ci dedichiamo al rischio di scarsa partecipazione degli studenti, in quanto registra un'alta incidenza nei contesti universitari in cui prevale la lezione frontale centrata sulla trasmissione di contenuti (Landone 2018). Presentiamo uno studio di caso che si propone di esaminare alcune strategie di coinvolgimento degli studenti (*engagement*) per compensare tale rischio, principalmente tramite l'attenzione alla sfera emotiva e alla qualità

della comunicazione interpersonale. L'assunto socio-costruttivista che sottende le azioni didattiche sperimentate è che la partecipazione con coinvolgimento permetta un apprendimento più efficace (per es. più rapido, con meno senso di fatica o frustrazione da parte degli studenti, con una media di eccellenza più ampia della classe, con il raggiungimento di obiettivi più ambiziosi, etc.).

Sappiamo che non è possibile dimostrare una relazione diretta tra clima emotivo e apprendimento o tra comunicazione didattica e apprendimento, perché le variabili di un contesto di insegnamento/apprendimento formano configurazioni emergenti e complesse, in cui l'influsso di una singola variabile non è isolabile da quello delle altre (Larsen-Freeman, Cameron 2008; Larsen-Freeman 2011). Tuttavia, ci pare significativo documentare nelle prossime pagine un'esperienza in cui il coinvolgimento emotivo e comunicativo è stato percepito dagli studenti universitari come un elemento distintivo del processo di apprendimento. In altri termini, nel momento in cui l'apprendimento è passato *online* e il contesto quotidiano è stato sottoposto alla pressione dell'incertezza della pandemia Covid-19, studenti e studentesse hanno risposto positivamente a una didattica centrata sui rapporti comunicativi e sul coinvolgimento personale. Le strategie di *engagement* adottate nella programmazione del corso non solo hanno contrastato la dispersione degli studenti resi fragili dalla situazione collettiva o dalle vicissitudini personali, ma hanno incluso pienamente anche quelle categorie di studenti universitari che tipicamente non frequentano i corsi accademici per impegni famigliari o lavorativi.

Fra le possibili opzioni a disposizione dei docenti per stimolare l'*engagement* ne abbiamo selezionate alcune specifiche per incidere sulle dinamiche comunicative ed emotive. In sé, sono pratiche studiate da diversi anni in vari ambiti formativi, tuttavia la specificità della presente riflessione risiede nel fatto che le osserviamo in ambiti universitario e di comunicazione digitale. Tale scelta nasce dal fatto che la sfera emotiva è trascurata nella didattica accademica italiana, così come il coinvolgimento comunicativo, che può essere problematico rispetto alla numerosità di un'aula universitaria. Si tratta dunque di due tipiche carenze dei contesti accademici, identificate come rilevanti perché, con il passaggio all'*online*, se ne prospettava un aggravamento, con il conseguente impatto negativo sul rendimento degli studenti.

In sintesi, questo studio si propone di documentare alcune pratiche poco frequenti nei corsi accademici italiani e di contribuire alla discussione circa nuovi paradigmi per la didattica universitaria. La didattica accademica è variegata e si attua in situazioni molto diverse, a seconda di disciplina, obiettivi, numerosità del corso, disponibilità di materiali e spazi, etc. Pertanto, il caso che riportiamo non riveste interesse in quanto generalizzabile o trasferibile ad altri contesti, ma in quanto esplorativo, poiché l'esperienza riportata sperimenta strategie che raramente sono rilevabili nei corsi universitari. Inoltre, la sua significatività risiede nel fatto di superare l'applicazione di singole tecniche, per proporre invece l'architettura integrata di un ambiente di apprendimento, con un profilo coerente. Per questo, come esporremo nelle conclusioni, il caso in oggetto suggerisce un paradigma di didattica universitaria fondato sulle relazioni interpersonali. La giustificazione del tema in analisi risiede nell'urgenza di sperimentare vie di integrazione fra condizioni di contesto, sfera emotiva e apprendimento, soprattutto in una prospettiva di maggior impiego della comunicazione mediata digitalmente nella didattica (Landone 2018).

## 2. Descrizione del caso: un corso accademico di lingua spagnola

In questa sezione descriviamo le modalità di svolgimento del corso; le stesse saranno giustificate e discusse nella sezione successiva. Il corso oggetto di studio ha registrato 98 studenti partecipanti ed è stato tenuto dalla docente autrice del presente articolo nell'a.a. 2020-21 per il Corso di laurea magistrale in Lingue e Letterature Europee ed Extraeuropee dell'Università degli Studi di Milano (Corso monografico di Lingua spagnola - livello QCER C1-C2). Il percorso è stato strutturato in due fasi, entrambe integralmente *online*: una prima parte della durata di un mese destinata alla formazione dei contenuti/competenze in modalità di *flipped classroom* e una seconda parte della stessa durata dedicata a un lavoro di gruppo cooperativo con un approccio per progetti e inchiesta.

Nella prima fase gli studenti hanno ricevuto settimanalmente istruzioni di lavoro tramite una breve presentazione in videoconferenza sincrona della docente (in gruppi di circa 25 discenti, per 30 minuti) e, tramite una piattaforma *online*, hanno svolto in asincrono una sequenza di attività con consegna settimanale in un portfolio digitale personale. A questo processo si è affiancato un incontro settimanale in videoconferenza sincrona per una discussione in piccoli gruppi relativa all'attività svolta. Tali gruppi di discussione, di massimo 12 studenti, si sono formati casualmente, variando di settimana in settimana, a seconda degli orari scelti da studenti e studentesse tramite un'agenda condivisa di appuntamenti in una ampia scelta di orari predefiniti dalla docente. Il momento di condivisione delle attività costituiva l'occasione per costruire i contenuti tematici del corso, il quale era dedicato all'argomentazione in lingua spagnola.

Nella seconda fase del corso, gli studenti/esse sono stati suddivisi dalla docente in modo casuale in venti gruppi di quattro membri, e sono stati esplicitamente istruiti sulle modalità dell'apprendimento cooperativo. Gli studenti/esse hanno affrontato il lavoro di gruppo con compagni/e sconosciuti, anche nell'ottica di una specifica professionalizzazione alla collaborazione lavorativa. I gruppi hanno utilizzato i seguenti canali di comunicazione digitale: piattaforma online didattica tradizionale con le funzioni di avvisi, comunicazioni della docente e area per la consegna individuale dei lavori (portfolio *online*); posta elettronica; programmi di elaborazione testi sia condivisi, sia individuali; programmi di videoconferenza e *chat*; *app* di messaggistica istantanea tramite *smartphone*.

La docente ha assunto un ruolo coadiuvante (*scaffolding*) e ha mantenuto un controllo costante, ma invisibile, del progresso del lavoro di tutti gli studenti, delle dinamiche psicologiche, delle scadenze delle consegne, della comprensione delle istruzioni di lavoro, dell'uso adeguato delle schede di programmazione e di riflessione, della reperibilità dei materiali, etc. Il compito finale del corso prevedeva la preparazione in gruppo dell'intervento individuale a un dibattito pubblico in lingua straniera su un tema a sorpresa di interesse accademico. Circa una settimana prima del dibattito, è stato rivelato il tema dello stesso e ad ogni gruppo è stata assegnata casualmente una posizione da difendere. Il dibattito, della durata di mezz'ora, si è svolto a coppie di gruppi con posizioni contrastanti.

Dei venti gruppi, tredici sono stati affiancati da un membro osservatore aggiuntivo, assegnato in modo casuale dalla docente. Si è trattato di tutti gli studenti/esse che l'anno accademico precedente avevano sperimentato un analogo lavoro di gruppo e che, inoltre, erano stati introdotti alla metodologia della ricerca sociale empirica. In altri termini, si è trattato di tutti gli studenti che stavano iterando il corso, pertanto gli osservatori/trici hanno partecipato al processo come attività accademica formativa per affinare le proprie abilità di comprensione delle dinamiche gruppali. L'osservatore/trice partecipante è stato un membro silenzioso con il solo ruolo di seguire un protocollo di osservazione analitica fornito dalla docente per tutte le attività del gruppo (Tavola 1). Tale metodologia ha permesso

un'osservazione di campo di gruppi impegnati in processi paralleli, che non sarebbe stata possibile da parte di un solo ricercatore/trice (Hine 2017).

A fine corso, ogni osservatore/trice ha redatto una relazione scientifica; i tredici report sono stati poi analizzati dalla docente e sono la fonte dei dati che citeremo a seguire. Pertanto, il caso che riportiamo è stato oggetto di un'osservazione di campo guidata (Tavola 1), condotta da studenti osservatori/trici partecipanti, che hanno posteriormente autorizzato l'impiego delle loro relazioni anonimizzate per il presente studio. Hanno operato con la finalità esplicita di compiere un compito accademico e non di contribuire al presente studio, di cui sono stati informati in un secondo momento.

I dati forniti dagli osservatori/trici sono qualitativi e, anche se le relazioni hanno presentato gradi di approfondimento diverso, sono da considerarsi sufficientemente omogenee. Infatti, i gruppi sono stati formati in modo casuale con studenti/esse che avevano seguito lo stesso percorso della prima fase del corso; i tredici gruppi con osservatore/trice sono stati scelti in modo casuale fra i venti disponibili; tutti gli osservatori/trici hanno avuto la stessa formazione accademica in quanto a lavoro di gruppo cooperativo e metodologia della ricerca e, infine, hanno seguito lo stesso protocollo di osservazione.

Come illustrato nella Tavola 1, l'osservazione è stata indirizzata al cogliere comportamenti visibili considerati indicatori di dinamiche comunicative *online* (per es. equilibri di partecipazione dei membri), relazionali (per es. gestione dei conflitti) e cooperative (per es. efficienza del tempo di lavoro rispetto ai risultati) (Ädel 2011; Starr-Glass 2013; Chu *et al.* 2017).

<b>Comunicazione</b>	<p>I/Le partecipanti in video o audioconferenza...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parlano tutti insieme o usano turni regolati</li> <li>- Vi sono spesso momenti di silenzio</li> </ul> <p>In generale...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quanto parla/invia messaggi ogni membro? (quantità di comunicazione procapite)</li> <li>- La messaggistica si distribuisce regolarmente nel tempo o vi sono fasi in cui i membri perdono il contatto?</li> <li>- La messaggistica è interattiva (a ogni messaggio segue una risposta di qualcuno) (“tasso di risposta”)?</li> <li>- L'interattività è distribuita? Tutti rispondono sempre a tutti oppure si creano coppie privilegiate di risposta con un membro che interviene poco (“tasso di relazionalità”)?</li> <li>- Vi sono coppie che parlano parallelamente alla discussione collettiva?</li> <li>- Usano lo spagnolo?</li> <li>- In generale, la comunicazione è sovrabbondante ed eccessiva oppure scarna (quantità di messaggi a seconda dei vari canali)?</li> <li>- La messaggistica è sempre collettiva (non dimentica nessun membro, osservatore compreso)?</li> <li>- Vi sono spesso malintesi o incomprensioni?</li> </ul>
<b>Contenuti</b>	<p>Quantifica se i partecipanti...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Esprimono opinioni</li> <li>- Esprimono accordo o disaccordo all'opinione di altri</li> <li>- Esprimono aggressioni verbali</li> <li>- Avanzano proposte e idee</li> <li>- Citano o riprendono gli interventi di altri membri</li> <li>- Fanno domande ad altri membri</li> <li>- Postano interventi lunghi ed elaborati</li> </ul>

<b>Clima emotivo-sociale</b>	<p>Quantifica se i/le partecipanti...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Durante la videoconferenza sorridono / ridono (o piangono) / sono silenziosi</li> <li>- Durante la comunicazione digitale, usano formule di cortesia o scortesia (compresi emoji)</li> <li>- Il tono nei messaggi vocali è allegro/neutro/nervoso o scocciato</li> <li>- Esprimono sentimenti o emozioni</li> <li>- Esprimono comprensione per i sentimenti/emozioni di altri</li> <li>- Esprimono giudizi per i sentimenti/emozioni di altri</li> <li>- Condividono commenti a temi personali o estranei al lavoro</li> <li>- Affrontano esplicitamente disagio, preconflittualità e conflittualità</li> </ul>
<b>Tutor (docente del corso)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quanto spesso il gruppo sente la necessità di contattare il tutor?</li> <li>- Quante volte il gruppo contatta effettivamente il tutor?</li> <li>- Quando il gruppo contatta il tutor è al completo?</li> </ul>
<b>Gestione del tempo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il gruppo usa l'incontro collettivo per decisioni, programmazione e compilazione schede o <i>brainstorming</i>?</li> <li>- Il gruppo usa l'incontro collettivo per "fare insieme" (per es. redigere un testo)?</li> <li>- Gli/Le assenti avvisano per tempo?</li> <li>- Le consegne sono puntuali?</li> <li>- I documenti postati sono accurati?</li> </ul>
<b>Divisione dei compiti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gli/Le assenti propongono di farsi carico di un compito sostitutivo?</li> <li>- Ognuno/a rispetta il compito che è stato assegnato?</li> <li>- I compiti sono divisi in base alla quantità di lavoro?</li> <li>- I compiti sono divisi in base alle competenze?</li> <li>- Qualcuno/a si dimentica del proprio compito?</li> </ul>

Tavola 1

Guida all'osservazione degli studenti/esse osservatori/trici.

Gli osservatori/trici hanno integrato rilevazioni e note di campo (*online* oppure di videoconferenze registrate dal loro gruppo) con dei corpora testuali di messaggistica del gruppo (orale e scritta). Hanno potuto anche consultare i materiali di lavoro del proprio gruppo (principalmente le schede testuali di programmazione e valutazione finale che venivano richieste al gruppo per scandire le fasi di lavoro). In un caso, un'osservatrice ha deciso spontaneamente di triangolare i dati sottoponendo un questionario autoprodotta al proprio gruppo e li ha integrati nella propria relazione. Ogni osservatore/trice ha infine analizzato i propri dati e ha redatto un elaborato, che doveva rispettare i canoni del genere dell'articolo scientifico in quanto, come detto, obiettivo didattico previsto per la loro seconda annualità di corso.

Tali relazioni finali di osservazione costituiscono i dati che informano le considerazioni della sezione che segue. Ne consideriamo interessante il valore emico, che deriva anche dal fatto che trattandosi di osservatori-studenti si è evitata la presenza di una figura più invasiva, come avrebbe potuto essere un docente-ricercatore. Va però ricordato che gli elaborati degli osservatori/trici sono basati su dati di percezione. Il loro ruolo di membri, sebbene di osservatori silenziosi, ha creato comunque familiarità con il gruppo: da un lato, i membri attivi facevano, occasionalmente, esplicito riferimento all'osservatore/trice; dall'altro, gli osservatori/trici hanno esperito la partecipazione emotiva

a un gruppo che vedevano formarsi, superare diverse difficoltà e crescere (così come loro stessi avevano vissuto l'anno precedente). L'osservazione ha dunque restituito ciò che ogni osservatore/trice ha percepito come saliente, anche in base all'analoga esperienza vissuta in precedenza. Per questo motivo non vi è un controllo sulla desiderabilità sociale che può avere condizionato le relazioni degli osservatori/trici; è quindi possibile che essi siano stati particolarmente reticenti a evidenziare eventuali debolezze del gruppo osservato (un gruppo di pari con cui l'osservatore/trice può essersi identificato per via del fatto di aver condiviso le stesse difficoltà in un corso precedente). Per contro, per gli stessi motivi, potrebbero essere stati particolarmente critici. Ad ogni modo, in questa sede è di interesse la salienza percepita dagli osservatori/trici per la sua validità di prospettiva emica.

### 3. L'*engagement* nella didattica universitaria

In termini generali, l'*engagement* a cui ci riferiamo nel presente articolo è un effetto sugli studenti che scaturisce da proposte didattiche significative, ovvero dotate di un obiettivo in grado di stimolare un alto livello di impegno degli apprendenti. L'agentività e l'autonomia dello studente/ssa implicate da questa prospettiva sono le fonti del coinvolgimento e sono sostenute dalla pregnanza esperienziale che l'attività accademica riveste per la sua vita personale. La didattica attenta al coinvolgimento dei discenti afferisce alla famiglia delle pedagogie a base socio-costruttivista, le quali vedono nell'esperienza significativa per lo studente il movente di un reale processo di apprendimento, che deve avvenire in termini sociali (o, meglio, situati) e collaborativi (Vygotsky 1978; Lave 1993; Watson-Gegeo 2004; Biggs, Tang 2007; Bohle Carbonell et al. 2013; Coffman 2009; Leat 2017).

A seguire, presentiamo due aree di intervento – processi comunicativi e dimensione emotiva – in cui abbiamo sperimentato alcune strategie di stimolo del coinvolgimento. Tramite i dati di osservazione raccolti dagli osservatori/trici valutiamo gli effetti rilevabili nei discenti dell'*engagement* stimolato.

#### 3.1. L'*interdipendenza in piccoli gruppi e la comunicazione necessaria*

Le prime strategie che commentiamo miravano a creare le condizioni didattiche affinché la comunicazione fra studenti fosse indispensabile (e non solo accessoria o facoltativa). Ci interessava che gli studenti/esse dovessero comunicare fra loro con una finalità reale, concreta e necessaria rispetto al raggiungimento di un obiettivo di apprendimento. In altri termini, abbiamo didatticamente creato la *necessità reale* di comunicare fra loro, superando l'assenza di contatto interpersonale che si osserva spesso nelle aule universitarie. L'ipotesi alla base di questo intervento è che la comunicazione interpersonale sostiene la partecipazione attiva durante le attività didattiche ma, soprattutto, facilita la creazione di relazioni più o meno durature fra studenti e fra docenti e studenti. Tali relazioni coadiuvano l'atmosfera positiva dell'ambiente di apprendimento e, con essa, producono sostegno reciproco, affezione e motivazione (*relational capital*) (Hew, Cheung 2012). Tali condizioni sono state realizzate tramite il ricorso a piccoli gruppi per favorire spazi più raccolti rispetto alla classe plenaria e tramite la struttura delle attività secondo un principio di interdipendenza.

In particolare, le due fasi del corso si sono avvalse di gruppi ridotti e i 98 studenti del corso hanno avuto solo due appuntamenti plenari (la presentazione e la chiusura *online*). In tutti gli altri momenti si sono incontrati in gruppi casuali *online* di circa venticinque studenti per l'assegnazione dell'attività, di circa dodici studenti per la discussione delle

attività svolte (prima fase del corso) e di quattro studenti per il lavoro di gruppo (seconda fase del corso). La scelta del dispositivo del gruppo *online* afferisce al *computer-supported collaborative learning* (Miyake 2007) e, per le lingue straniere, è specificamente utile per il potenziale comunicativo che ha un gruppo di lavoro.

Inoltre, i piccoli gruppi di quattro membri della seconda fase del corso sono stati improntati ai principi dell'apprendimento cooperativo. È infatti importante sottolineare che il solo dispositivo del gruppo, in sé, non è sufficiente ai fini dell'*engagement*, in quanto in tal caso la dinamica del gruppo viene lasciata alla casualità e spesso produce tensioni e disequilibri nel gruppo che sono deleteri per il coinvolgimento. Si rende quindi necessaria l'esplicita formazione degli studenti a lavorare insieme e, con questo fine, l'apprendimento cooperativo propone principi e regole che permettono l'autoregolazione positiva del gruppo, come: divisione esplicita dei compiti, visibilità del lavoro individuale, autogestione dei conflitti, patto di aiuto reciproco, compensazione delle assenze, etc.

Rimandiamo a Dörnyei e Murphey (2003) e Landone (2018) sul valore aggiunto che i gruppi in apprendimento cooperativo rivestono per la competenza comunicativa del discente di lingue straniere. Basti accennare al fatto che il gruppo cooperativo è un mezzo di potenziamento dell'apprendimento perché riproduce in piccolo molte dinamiche sociali e comunicative che lo studente affronta in lingua straniera, con motivazioni e finalità comunicative tali da creare un contesto naturale di apprendimento della stessa.

I compiti assegnati ai piccoli gruppi della seconda fase del corso sono stati strutturati secondo il principio dell'interdipendenza, tecnica nota nell'apprendimento cooperativo. Tale principio indica di strutturare un compito in modo che ogni membro del gruppo necessiti dell'apporto degli altri membri per raggiungere il risultato richiesto. In tal modo, il prodotto richiesto dall'attività è un *puzzle*, di cui ogni membro ha una tessera: la condivisione e la necessità di congiunzione delle parti che formano il tutto coesiona la cooperazione interna al gruppo e, con essa, stimola lo scambio comunicativo.

Per osservare l'effetto prodotto dalla combinazione di attività in interdipendenza in ambienti di piccoli gruppi, abbiamo estrapolato dalle tredici relazioni degli osservatori/trici tutte le affermazioni relative alla efficacia del gruppo, alla dinamica complessiva del gruppo e alla comunicazione (Tavola 2). La dinamica di gruppo è basata sugli indicatori del clima socio-emotivo; l'efficacia si avvale degli indicatori della gestione del tempo, ricorso al tutor, divisione dei compiti, qualità del risultato finale e uso della lingua madre o della lingua straniera; la comunicazione è riferita ai dati quantitativi della messaggistica (Tavola 1). Le osservazioni relative ai tredici gruppi osservati sono state tabulate utilizzando citazioni letterali tratte dai report degli osservatori/trici (e tradotte dallo spagnolo all'italiano dall'autrice).

	Comunicazione	Dinamica di gruppo	Efficacia
Gruppo 1	<p>Il livello di comunicazione è stato abbastanza elevato: nelle 4 fasi si è registrata una certa costanza della comunicazione: l'ultima fase ha comportato un incremento dovuto all'avvicinarsi del dibattito e all'aumento di dubbi e indecisioni.</p> <p>I membri hanno usato lo spagnolo come lingua di</p>	<p>Il gruppo ha dedicato molto tempo a parlare di temi personali e privati.</p> <p>I membri sono riusciti a lavorare efficacemente in un clima di accoglienza e di reciproca fiducia, che ha garantito il rispetto dei principi dell'apprendimento cooperativo.</p>	<p>Il gruppo ha rispettato tutti i termini di consegna del lavoro, anche con consegne anticipate.</p> <p>Il gruppo ha gestito il tempo in modo irregolare: la prima settimana riesce a ottimizzare il tempo con la divisione dei compiti, la seconda settimana effettua riunioni troppo lunghe e senza dividere i compiti, nell'ultima fase non si organizzano per tempo e il</p>

	<p>comunicazione in modo diseguale: due membri la usano con difficoltà a causa della timidezza / paura dell'errore; due lo usavano con più spontaneità. Nella comunicazione WhatsApp usano solo l'italiano. In diverse occasioni commentano questioni metalinguistiche della lingua spagnola.</p>	<p>Non si sono rilevate carenze di comunicazione, efficacia e dinamiche personali, le quali hanno invece favorito co-responsabilità, interazione e inclusione di tutti i membri, nonché rispetto delle scadenze.</p>	<p>lavoro diventa costantemente frenetico.</p> <p>Le attività consegnate sono state sempre esaustive, ad eccezione dell'ultima di preparazione del dibattito.</p> <p>Durante il dibattito il gruppo mostra un brillante spirito di cooperazione, una attitudine moderata e rispettosa dell'interlocutore. Si distingue anche per combattività, per forza emotiva e passione e una buona capacità autocritica e di riflessione.</p> <p>I membri del gruppo riportano che il lavoro cooperativo ha cambiato il proprio modo di apprendere, di considerare le relazioni personali e di valutare i punti di vista e le opinioni degli altri.</p>
Gruppo 2	<p>I membri partecipano molto alla comunicazione e in egual misura.</p> <p>L'uso dello spagnolo è sporadico.</p>	<p>Il gruppo è molto coeso soprattutto nell'affrontare difficoltà di tipo tecnico-informatico, intellettuale e personale. Risolve tutti i problemi in modo autonomo.</p> <p>Ogni membro è molto responsabile e consapevole dell'impegno a dare il proprio contributo al gruppo.</p> <p>Dopo le difficoltà iniziali, il gruppo crea un ambiente di lavoro tranquillo e produttivo, aperto allo scambio di idee e opinioni, senza atteggiamenti di giudizio e supportando la negoziazione e il dibattito interno al gruppo. Crea un ambiente di inclusione e di scambio molto positivo.</p>	<p>Dividono i compiti con difficoltà quindi decidono spesso di fare tutto tutti e poi di mettere in comune il lavoro, oppure di fare il lavoro collettivamente. Il gruppo non ottimizza il tempo quando utilizza gli incontri per lavorare insieme, per prendere decisioni o accomunare il lavoro.</p>
Gruppo 3	<p>La comunicazione avviene in italiano.</p>	<p>Il gruppo sperimenta momenti di sconforto iniziale che via via lasciano posto a maggiore sicurezza e alla fine vi è accordo sulla grande utilità dell'esperienza come</p>	<p>Dopo il dibattito i membri del gruppo mostrano molta soddisfazione rispetto al risultato.</p> <p>Il gruppo ha saputo collaborare in modo eccellente e lo</p>

		mezzo di arricchimento accademico e personale.	dimostra con il risultato ottenuto durante il dibattito.
Gruppo 4	<p>Non si sono mai verificate situazioni di discussione polemiche. Due membri parlano più frequentemente (anche durante il dibattito), due sono più introversi.</p> <p>Usano l'italiano.</p>	<p>Si stabilisce una relazione positiva, serena e produttiva.</p> <p>Nonostante la presenza di due leader, ogni membro ha partecipato attivamente.</p>	<p>Il gruppo ha sempre raggiunto tutti gli obiettivi.</p>
Gruppo 5	<p>La comunicazione è distribuita equamente, anche se alcuni membri sono più attivi in videoconferenza, altri nella messaggistica.</p> <p>Usano poco lo spagnolo</p>	<p>In ogni incontro tutti i membri si sono sentiti liberi di esprimere idee e opinioni, e di condividere paure e ansia.</p> <p>Non ci sono mai stati momenti di tensione fra i membri del gruppo, sono sempre riusciti a raggiungere un accordo confrontandosi serenamente e tranquillamente.</p> <p>Hanno considerato l'esperienza di gruppo come positiva.</p>	<p>I membri hanno sempre rispettato la divisione dei compiti e la presenza è sempre stata costante. Hanno sempre avvisato di eventuali ritardi.</p> <p>Il gruppo ha raggiunto un ottimo risultato durante il dibattito finale (si sono dimostrati sicuri, hanno esposto in modo chiaro i propri argomenti e sono stati rispettosi dei turni del dibattito) e si considera una dimostrazione del fatto che hanno lavorato con atteggiamento professionale, una buona dinamica relazionale e una buona capacità organizzativa.</p>
Gruppo 6	<p>La comunicazione è abbondante e distribuita in modo omogeneo.</p> <p>Un membro del gruppo ha una evoluzione evidente durante il lavoro: da membro in ascolto all'inizio passa a membro fondamentale per il raggiungimento dell'obiettivo finale. Nelle prime fasi ha ruoli passivi (per es. trascrivere) mentre nelle ultime partecipa in modo brillante con interventi tecnici, opinioni, con domande e proposte che permettono di ampliare il repertorio argomentativo del gruppo.</p> <p>Sono frequenti gli scambi di idee, le proposte e le domande.</p>	<p>Il gruppo risulta molto unito. Nei momenti di incertezza e tensione emotiva i membri si sostengono e incoraggiano a vicenda, contrastando ogni tipo di inquietudine.</p> <p>Si percepisce la tranquillità di poter esprimere le proprie impressioni senza essere giudicati. Predomina un clima di dialogo che facilita i più insicuri, è molto inclusivo.</p> <p>Si crea una vera e propria amicizia.</p> <p>Predomina una attitudine di collaborazione, interesse, determinazione e alta capacità organizzativa.</p>	<p>La partecipazione è costante e produttiva, a volte le videoconferenze sono troppo lunghe, pare si perda il tempo, ma non comporta particolari conseguenze, perché i membri si organizzano bene individualmente e recuperano. Raggiungono sempre gli obiettivi pianificati.</p> <p>Sfruttano gli incontri collettivi per mettere in comune il lavoro svolto individualmente, sono efficaci.</p> <p>Svolgono lavori corretti in modo serio e approfondito, rispettano sempre le scadenze. Tutti contribuiscono con molta responsabilità e professionalità, il lavoro finale (intervento al dibattito) è eccellente.</p>

	L'uso dello spagnolo è saltuario, prediligono l'italiano.		
Gruppo 7	<p>Vi è un progresso comunicativo, si arriva a una comunicazione perfettamente funzionale, con un numero di scambi che vanno omogenizzandosi e intensificandosi animatamente (con sovrapposizione di turni e scambi di opinioni e idee) nella seconda metà del lavoro.</p> <p>Usano l'italiano.</p>	<p>Il miglioramento progressivo della comunicazione è in diretta relazione con le dinamiche interpersonali: aumentano via via scambi su temi personali proporzionalmente all'intensità comunicativa generale.</p> <p>L'ansia della parte finale del lavoro, in vista del dibattito, rende il gruppo meno dinamico nelle relazioni.</p> <p>Nel momento di difficoltà di un membro, tutti i partecipanti intervengono ad aiutarlo.</p>	<p>La mancanza di un coinvolgimento personale non disturba il lavoro, che è minuzioso e completo. La gestione del tempo è buona, si rispettano le scadenze, ogni membro compie la sua parte di lavoro, vengono usate bene le schede di riflessione e programmazione.</p>
Gruppo 8	<p>L'uso dello spagnolo è costante, tranne nell'ultima fase in cui interviene di più l'italiano per parlare di questioni personali o chiarire informazioni non chiare.</p> <p>Gli apporti individuali vengono discussi e negoziati costruendo sugli apporti degli altri membri.</p>	<p>Il gruppo stringe una relazione forte, intima, che va oltre il lavoro accademico e ha mantenuto i contatti oltre la fine del corso.</p> <p>Il gruppo ha saputo superare un conflitto con una mediazione autonoma ed esplicita.</p> <p>Il clima del gruppo risulta tranquillo, rispettoso e coeso.</p>	<p>La stretta relazione ha permesso al gruppo di fare un buon lavoro. Si nota una metodologia di lavoro molto efficace, tutti apportano il proprio contributo in ugual misura.</p>
Gruppo 9	<p>La comunicazione è scarsa, in alcune fasi si notano silenzi protratti nella messaggistica. Aumenta un po' verso la fine, i membri non comunicano più dopo il lavoro.</p>	<p>I membri non mostrano interesse a una relazione di amicizia, ma considerano il gruppo come un modo per entrare in contatto con i compagni in un periodo di isolamento.</p> <p>Il clima di lavoro è sempre positivo e rilassato, si comunica anche di temi più personali a inizio e fine delle riunioni. Prima del dibattito si riunisce per sostenersi prima della prova.</p>	<p>La gestione del tempo non è efficace perché il gruppo ritarda a capire l'attività che deve svolgere (e che poi svolge di fretta). Il gruppo perde tempo perché non utilizza strumenti di condivisione dei documenti. Non vi è divisione dei ruoli di lavoro.</p> <p>Alla fine il risultato del lavoro è raggiunto in modo positivo.</p>

		Il gruppo ha superato un conflitto.	
GRUPPO 10	<p>La comunicazione è abbondante, collettiva e costante nelle varie fasi. Nella seconda fase si genera un conflitto ma grazie alla risoluzione rapida, la comunicazione torna condivisa e distribuita.</p> <p>Usano principalmente l'italiano.</p>	Il gruppo crea un clima sereno e tranquillo, grazie all'attitudine disponibile e propositiva di tutti i membri. Due membri, sono più cauti e l'apertura emozionale avviene nella seconda parte del lavoro.	<p>In tutte le fasi, la cooperazione si mantiene efficace grazie a una corretta pianificazione del lavoro e un buon processo decisionale rispetto a strategie di lavoro differenziate a seconda dell'attività. Suddividono il lavoro con modalità diverse: in base all'equità o in base alla preferenza e competenza individuali.</p> <p>Il lavoro svolto è preciso ed esaustivo e rispettano le scadenze.</p>
Gruppo 11	<p>La comunicazione via chat al principio è difficoltosa, con pochi messaggi e lunghi silenzi. Verso la fine del lavoro si intensifica e si introducono messaggi su temi personali.</p> <p>La comunicazione avviene raramente in spagnolo.</p>	I membri del gruppo manifestano una rapida evoluzione personale ed emotiva, passando dalla timidezza a una maggiore consapevolezza di se stessi e fiducia nei compagni. Il lavoro ha portato ampie riflessioni e apprendimento in diversi ambiti della vita.	<p>I compiti non vengono suddivisi bene fra i membri, tutti vogliono fare tutto e questo avviene tramite gli incontri collettivi del gruppo. Si nota una rapida evoluzione nell'organizzazione del lavoro nella seconda fase e in parallelo un miglioramento dell'efficacia del lavoro.</p> <p>Il gruppo si impegna molto nella preparazione del dibattito, si sforzano molto e i contributi individuali sono fondamentali nel momento del dibattito.</p> <p>Alcuni lavori consegnati avrebbero potuto essere più dettagliati e curati.</p>
Gruppo 12	<p>Nei primi minuti degli incontri i membri paiono inibiti e si notano momenti di silenzio.</p> <p>Usano principalmente l'italiano.</p>	<p>Il gruppo manifesta poco spirito di iniziativa.</p> <p>Non sperimentano conflitti e verso la fine del lavoro il clima si fa più rilassato e amichevole, anche se non si crea una relazione di amicizia profonda.</p>	<p>Il gruppo ha molti dubbi sulle attività da svolgere, manifesta indecisione e non suddivide il lavoro. Le riunioni sono quindi molto lunghe.</p> <p>Nonostante il poco spirito di iniziativa, consegnano in tempo le attività, lavorano equamente e conducono il dibattito in modo soddisfacente.</p> <p>Raggiungono gli obiettivi del corso.</p>
Gruppo 13	<p>Vi è un membro completamente silenzioso. Vi è evitamento della discussione dei problemi.</p> <p>La comunicazione avviene in italiano.</p>	<p>I membri sono molto seri: due membri stimolano la convivialità, ma gli altri tre non reagiscono.</p> <p>Manca coesione.</p>	<p>Ci sono due leader responsabili e tre membri che non si responsabilizzano.</p> <p>Non riescono a gestire bene il tempo e a organizzarsi.</p>

		I membri vengono identificati come: leader pragmatico disinteressato, leader anarchico per caso, aiutante positivo, membro lavoratore, e membro alienato isolato.	In sede di dibattito finale perdono perché non si sono preparati adeguatamente alla controargomentazione.
--	--	---	---

Tavola 2  
Valutazioni degli studenti-osservatori relative ai processi comunicativi, alla dinamica e all'efficacia dei gruppi.

	<b>Presenza di tutti i membri</b>	<b>Turni di parola</b>	<b>Dedizione al lavoro</b>	<b>Inclusione</b>
Gruppo 1	Un membro è distante nelle prime tappe a causa di un altro impegno accademico, ma a partire dalla seconda metà del lavoro incrementa la sua partecipazione.	Tre membri mantengono scambi comunicativi costanti, un membro al principio appoggia semplicemente le opinioni altrui senza impegno personale, ma a partire dalla terza fase diventa una presenza fondamentale e apporta interventi lunghi ed elaborati.	Il gruppo ha un alto indice di risposte a fronte di una domanda e gli interventi arrivano con solerzia anche in orari serali/molto mattutini.  Il giorno del dibattito le partecipanti curano particolarmente la loro immagine.	Un membro sta terminando la propria tesi di laurea e risulta meno presente al principio. Compensa però questa fase successivamente con una partecipazione molto attiva.
Gruppo 2	Un membro si ritira prima dell'inizio del lavoro.	Il flusso comunicativo scritto aumenta nell'ultima fase del lavoro, la più impegnativa, con contatti quotidiani. Le chiamate in videoconferenza estendono la loro durata. Un membro è poco attivo nella messaggistica ma molto attivo nelle videochiamate.	//	//
Gruppo 3	//	//	Tutti lavorano molto bene, con scrupolo e passione; il livello di responsabilizzazione è molto alto.	I membri del gruppo sono molto eterogenei per necessità e impegni: due sono studenti lavoratori e gli altri due membri si adeguano alle loro esigenze in un clima di totale collaborazione e disponibilità.
Gruppo 4	//	Un membro presenta un profilo silenzioso, e	Un membro non si propone attivamente per i compiti, come gli	//

		si adatta alle decisioni del gruppo .	altri membri. Tuttavia, porta sempre a termine i compiti che gli vengono attribuiti con impegno.	
Gruppo 5	Un membro risulta meno interattivo degli altri	Due membri sono più attivi in videoconferenza, mentre gli altri due sono più attivi in WhatsApp. Tutti intervengono con regolarità e senza prevaricare gli altri. Tutti si sono espressi liberamente e apertamente.	//	Un membro è studente lavoratore e risulta meno interattivo degli altri. Il gruppo si adatta alle sue esigenze.
Gruppo 6	//	Nella seconda metà del lavoro la comunicazione aumenta considerevolmente per tutti i membri, a causa dell'aumento della tensione in vista del dibattito finale. Si registra abbondanza eccessiva di idee e proposte.	//	//
Gruppo 7	//	Con il procedere del lavoro aumentano i temi di tipo personale e questo crea un ambiente in cui due membri esprimono di più le proprie idee.	//	//
Gruppo 8	Un membro comunica meno sul canale scritto ma è attivo in videoconferenza.	A tratti la comunicazione pare calare, ma è in realtà dovuto al fatto che i membri stanno lavorando intensamente ai compiti individuali che hanno ripartito.	L'attenzione e la partecipazione sono state costanti.	Alcuni membri hanno problemi di salute legati al Covid ma non smettono di lavorare con il gruppo, anche se diminuiscono i loro interventi. Il gruppo è stato comprensivo e disposto all'aiuto.
Gruppo 9	Un membro permane passivo.	Due membri sono costanti e attivi, un membro aumenta progressivamente la sua interattività e uno permane passivo.	//	//
Gruppo 10	//	Un membro permane scarno nella comunicazione scritta, ma aumenta progressivamente il suo intervento in videochiamata.	//	Un membro lavoratore permane scarno nella comunicazione scritta, ma aumenta progressivamente il

				suo intervento in videochiamata.
Gruppo 11	//	//	//	//
Gruppo 12	Sono sempre presenti tutti agli incontri.	Un membro è silenzioso e un membro fatica a prendere il suo turno di parola. ma migliora con il tempo. Un membro è estroverso ma appesantisce il lavoro con la sua indecisione.	//	Il gruppo è comprensivo e disponibile con le esigenze di un membro lavoratore e con un membro ansioso.
Gruppo 13	//	Un membro è molto silenzioso, un altro gli chiede direttamente se ha idee da integrare, ma non risponde. Un terzo membro interviene cambiando argomento per interrompere il silenzio imbarazzante che si crea.	Un membro non rispetta gli orari e mostra segnali di disattenzione e noia, di alto disinteresse.	//

Tavola 3

Valutazioni degli studenti-osservatori relativi a presenza, turni di parola, dedizione al lavoro e inclusione.

Da questi primi estratti emerge complessivamente che la maggior parte dei gruppi ha seguito effettivamente un protocollo di apprendimento cooperativo, quindi si conferma che gli interventi didattici della docente sono stati effettivamente applicati. In media si osserva congruenza fra i commenti sulla comunicazione, sul clima del gruppo e sulla sua efficacia. Generalmente, si produce una sinergia fra queste aree e, anche laddove è stata rilevata una debolezza di efficacia (tipicamente, la gestione del tempo rispetto al *medium* di lavoro o la suddivisione dei compiti), si nota una dinamica di compensazione che fa sì che l'inefficacia non abbia conseguenze sul prodotto finale. I gruppi più deboli a livello di dinamica complessiva e di efficacia mostrano tipicamente una valutazione negativa dell'osservatore/trice rispetto al livello comunicativo; tutti gli altri gruppi mostrano un livello comunicativo buono, sebbene a volte con un avvio lento dovuto al fatto che il gruppo è formato da persone che non si conoscevano ancora nella fase iniziale.

Il gruppo cooperativo è stato combinato per tutta la durata del corso a una gestione flessibile degli spazi e del tempo, sfruttando una caratteristica precipua degli ambienti *online*. Come anticipato, tutto il corso è avvenuto *online* e i tempi sono stati programmati a misura di discente. Lo studente/ssa poteva scegliere di settimana in settimana fra diverse fasce orarie per la videoconferenza di assegnazione della attività da parte della docente e per la successiva discussione in gruppo; nella parte di lavoro autonomo della seconda metà del corso, ogni gruppo concordava internamente i propri incontri. Nel dettaglio, questa scelta didattica si è avvalsa nella prima parte del corso della *flipped classroom* (Reidsema, Hadgraft, Kavanagh 2017): la docente assegnava un compito di approfondimento individuale la cui soluzione a risposta aperta richiedeva la documentazione bibliografica autonoma da parte degli studenti/esse e la consegna di un breve elaborato che veniva poi discusso nei successivi gruppi *online*. In questo modo, il tradizionale contesto frontale di classe plenaria è stato sostituito da un rapporto diretto e di alta dialogicità con i compagni e con la docente. Per approfondire le conseguenze di questa impostazione, ci avvaliamo dei

seguenti ulteriori estratti, così come elaborati dagli osservatori/trici nei propri *report*: presenza di tutti i membri agli incontri, turni di parola, dedizione al lavoro, partecipazione degli studenti lavoratori/con famiglia/in isolamento Covid-19. Nella Tavola 3 riportiamo tali valutazioni degli osservatori/trici.

Sebbene le categorie in analisi non sempre risultino complete, questi stralci esplicitano alcuni indicatori utili a valutare gli interventi didattici rispetto al livello di coinvolgimento attivo dei discenti. La presenza di tutti i membri attesta che sul numero iniziale di studenti/sse coinvolti solo due hanno rinunciato a procedere, quindi si può affermare che la frequenza è stata costante e senza inflessioni (gli studenti che hanno sostenuto l'esame come "non frequentanti" sono stati circa quindici e non hanno mai assistito a nessun incontro del corso). La distribuzione dei turni di parola unitamente alla dedizione al lavoro raffina il concetto di "frequenza", dimostrando che nella maggior parte dei casi non si tratta di mera assistenza, ma di partecipazione attiva con contributi responsabili e produttivi. Questo dato si arricchisce con un indicatore di inclusione, ovvero di partecipazione degli studenti lavoratori/con famiglia/in isolamento Covid-19: questo profilo di studente – generalmente invisibile o saltuario alle lezioni presenziali accademiche in epoca pre pandemica – ha potuto partecipare alla stregua degli altri membri e con il supporto dei compagni/e.

In sintesi, la riduzione dell'aula plenaria in piccoli gruppi *online* con una gestione autonoma del tempo unitamente all'interdipendenza dei membri tramite i compiti da portare a termine hanno creato le condizioni preliminari per una partecipazione attiva di tutti gli studenti del corso. Tali condizioni possono essere considerate di infrastruttura, hanno quindi predisposto un contesto facilitante. Nella sezione seguente, commentiamo invece le strategie di *engagement* dirette alle dinamiche emotive dei discenti.

### **3.2. Project-based learning con una progressione coesiva di sfide intellettuali**

Come detto, l'*engagement* beneficia del fatto che l'esperienza significativa per l'apprendente avvenga in termini sociali. Abbiamo quindi programmato i contenuti del corso secondo principi di progettualità e ricerca (*inquiry-project-based learning*) (Chu et al. 2017).

Generalizzando, l'espedito didattico è identificare - in sintonia con i discenti - una meta da realizzare (un prodotto, una presentazione o una *performance*) che abbia pregnanza esistenziale nel quotidiano dello studente, e non solo nel percorso accademico (*project-based learning* o *task-based approach*) (Willis 1996; Nunan 2004; Schrooten 2006; Hampel 2010; Long 2015). Aggiungiamo che la visibilità pubblica del risultato finale costituisce una molla motivazionale molto forte (Littlefield 2017). Nel caso in esame, il progetto proposto agli studenti/sse consisteva nell'affrontare, a fine corso, un dibattito argomentativo in lingua spagnola alla presenza di una giuria composta da studenti di diverse classi di scuola secondaria di secondo grado. Poiché la proposta era coordinata a una iniziativa di PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento – ex Alternanza Scuola-Lavoro), per gli studenti/sse universitari del corso costituiva un momento di condivisione sociale del proprio percorso universitario, un offrire un momento conoscitivo che loro stessi avrebbero trovato interessante e utile in fase di orientamento pre-università.

Nella versione del *inquiry-project-based learning*, alla progressione del corso verso la concretizzazione di un risultato di progetto, si affiancano fasi di ricerca e di analisi di problemi con risoluzione aperta. Le attività che costruiscono l'esito finale sono state quindi sequenziate dalla docente come percorsi di scoperta, come dispositivi di pensiero riflessivo (o *higher-order thinking* in Tan 2003) e, nel nostro caso, anche come stimolo comunicativo

in lingua straniera (Ansarian, Lin 2018). Si è dunque progettato il corso con una progressione coesiva di sfide: le attività di tutto il corso sono state congeniate in modo da implicare stati “[...] di dubbio, esitazione, perplessità, difficoltà mentale [...]” (Dewey 2019, pp. 11-15). In tal modo, i contenuti disciplinari non sono stati forniti dalla docente, ma sono stati veicolati dalla soluzione di un problema intellettuale posto come attività settimanale. Ogni studente/ssa ha dovuto analizzare la questione posta (basata su un tema controverso della vita quotidiana, per es. le discussioni in famiglia), ha dovuto documentarsi e approfondire bibliograficamente la questione, ha in ultimo potuto proporre la propria personale ipotesi di soluzione tramite la consegna di un testo scritto argomentativo, che poi è stata discussa in gruppi ridotti e con l’insegnante (che poneva domande di stimolo del ragionamento elaborato e in particolare del pensiero critico) (Brookhart, 2010).

In aggiunta, nella prima parte del corso, si è utilizzata una struttura a climax: dopo una sequenza di attività a difficoltà crescente è stata richiesta una attività con un grado di difficoltà eccessivo, che comportava l’elaborazione in pochi giorni di una bibliografia molto corposa. Questa attività è stata prevista per generare uno snodo critico nel corso, un momento di particolare difficoltà. In questa prima fase del corso, lo ricordiamo, gli studenti lavoravano individualmente e partecipavano poi a una discussione sincrona in gruppi di dodici persone. Il fatto di avere superato compiti sfidanti in solitaria ha portato successivamente lo studente/ssa ad affidarsi con più cognizione di causa alla collaborazione in un gruppo della seconda parte del corso, in cui le difficoltà potevano essere condivise. Questo ha reso chiara la funzionalità della cooperazione: non un esercizio accademico ma una necessità di mutuo supporto indotta dalla fatica dell’esperienza individuale – divenuta gravosa nel momento del climax – e dall’apprezzamento della forza della collaborazione.

Tale struttura combinata di inchiesta (*inquiry*) con un climax di difficoltà e un obiettivo finale socialmente utile ha generato un innalzamento del livello emozionale della seconda parte del corso, inducendo la disponibilità affettiva verso i compagni del gruppo con cui si è stabilita rapidamente l’interdipendenza. Se ben calibrata, la progressione di difficoltà si rivela una tecnica utile per creare gruppi efficaci in corsi di breve durata, perché produce un’accelerazione della dinamica del gruppo. È ovviamente una scelta delicata perché il climax deve mantenere un livello di pressione adeguato tale da non inibire l’apprendimento, e questo è possibile solo se il docente promuove un costante clima rassicurante, di appoggio e non giudicante nell’ambiente di apprendimento.

Un dato utile per valutare gli effetti delle azioni volte a stimolare l’*engagement* emotivo proviene dalle annotazioni degli osservatori/trici riferite alla frequenza con cui i gruppi hanno introdotto commenti extra-accademici nelle loro interazioni comunicative. Tali commenti possono essere considerati un indicatore di strategie di cameratismo e supporto emotivo per far fronte all’impegno che richiedeva il corso (Tavola 4).

Gruppo 1	La comunicazione si estende a temi vari accademici e anche a temi personali. Spesso nel gruppo si parla rilassatamente di altro rispetto al lavoro da compiere
Gruppo 2	Sono scarsi messaggi su temi personali al principio, ma la distanza emotiva si va riducendo e alla fine e all’inizio degli incontri il clima informale delle videochiamate porta la conversazione a temi umoristici e molto personali
Gruppo 3	Alla fine il gruppo auspica di ritrovarsi presencialmente per una uscita conviviale. Il gruppo WhatsApp si mantiene attivo dopo la fine di corso per scambi di opinioni su altri corsi accademici. Il gruppo ha alternato il lavoro a momenti di socializzazione e divertimento
Gruppo 4	//

Gruppo 5	Nei primi incontri il gruppo parla solo del lavoro, ma con l'aumentare della tensione del lavoro il gruppo comincia a parlare di esperienze personali (soprattutto relative all'ambito universitario) e questo produce momenti di buonumore. All'inizio delle videochiamate i membri commentano brevemente il modo di vivere il periodo di emergenza Covid e poi iniziano subito a lavorare
Gruppo 6	Via via aumenta la familiarità fra i membri e parlano di temi personali, condividendo anche questioni profonde, preoccupazioni e incertezze come supporto emozionale. Un membro in particolare condivide foto della sua vita quotidiana che aumentano la complicità e il cameratismo.
Gruppo 7	Il gruppo al principio non condivide temi personali ed emozioni, nonostante alcuni membri ne offrano occasionalmente lo spunto. Con il procedere del lavoro aumentano i temi di tipo personale e a fine lavoro i temi personali sono molto diffusi, le videochiamate si allungano per dare spazio a temi privati
Gruppo 8	//
Gruppo 9	//
Gruppo 10	Al principio il gruppo si attiene al lavoro, ma via via inizia a introdurre temi personali e di vita quotidiana
Gruppo 11	Via via il gruppo si apre a questioni personali
Gruppo 12	Verso la fine del lavoro si raccontano esperienze personali
Gruppo 13	Sì, verso la seconda parte del lavoro

Tavola 4

Valutazione degli studenti-osservatori relativa alle tematiche extra-accademiche sorte nella comunicazione dei gruppi di lavoro.

Dalla Tavola 4, si rileva che in diversi casi gli osservatori notano che alcune dinamiche comunicative e di condivisione del quotidiano accelerano a partire da metà lavoro e culminano alla fine del corso: dopo una freddezza iniziale dovuta a professionalità e/o riservatezza, diversi gruppi sbloccano una relazione emotiva, che diventa funzionale al supporto reciproco di fronte alle difficoltà. Per contro, non diminuisce l'efficacia lavorativa dei gruppi (Tavola 2). Va aggiunto che la conflittualità dei gruppi è stata bassa (ha riguardato solo due gruppi su venti, con risoluzione autonoma e consapevole del conflitto) e che il ricorso alla consulenza della docente-tutor è stato quasi nullo; questo dimostra che l'impegno richiesto non è sfociato in conflitti incontrollati nei gruppi.

Quanto appena osservato è un processo naturale nella vita di un gruppo, ma probabilmente la struttura del corso l'ha accelerato; in altri termini, una progressione di sfide con intensità crescente e volta a un obiettivo finale pubblico ha permesso che i gruppi evolvessero nelle loro naturali dinamiche nell'arco di un mese. Questo passaggio è confermato dai commenti specifici degli osservatori/trici rispetto all'effetto che la programmazione ha prodotto nei gruppi (Tavola 5).

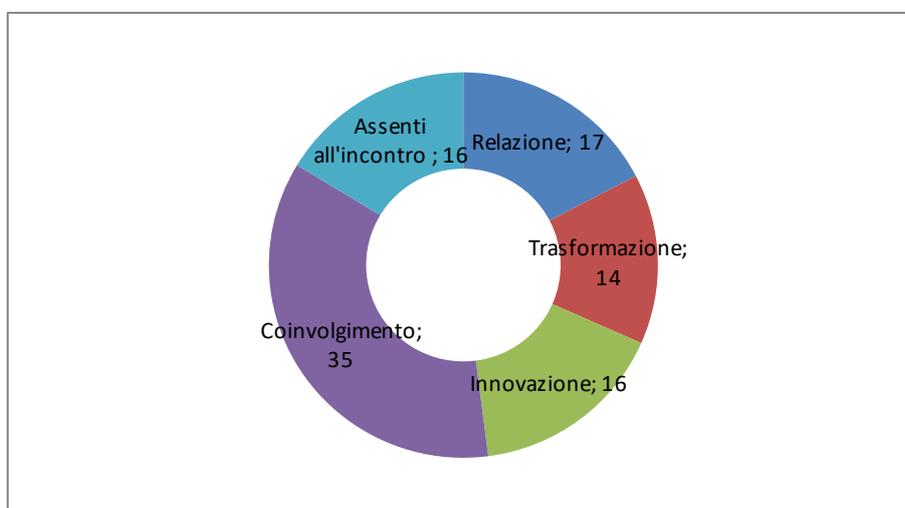
Gruppo 1	Durante la fase finale tutti i membri del gruppo ridono e sorridono durante gli incontri, con un particolare momento di allegria nel momento in cui interviene a video un familiare di un membro. La distanza emotiva è ridotta, non vi sono momenti di silenzio. Si nota il ricorso alla cortesia verbale (in particolare, ai complimenti personali e appellativi diminutivi affettuosi). Anche i membri introversi e riservati, alla fine del lavoro manifestano emozioni intime (inquietudine, ansia e insoddisfazione per il proprio contributo al gruppo). Dopo il dibattito, i membri si scambiano complimenti di gruppo e personali.
Gruppo 2	Nelle fasi finali del lavoro il gruppo ha conquistato fiducia reciproca e due membri mostrano un aumento di espressioni emotive per dare supporto esplicito ai compagni. La distanza emotiva si annulla e diminuisce l'uso di cortesia verbale formale, soprattutto da parte di un membro introverso. Dopo il dibattito il gruppo manifesta soddisfazione, ringraziamenti reciproci e l'auspicio di potersi incontrare presencialmente.
Gruppo 3	Si percepisce un ambiente di amicizia nel gruppo e senza tensioni anche nelle fasi intense del lavoro. Il gruppo ha creato un clima di fiducia e di amicizia che a distanza di più di un mese dalla fine del corso si manifesta ancora nel mantenimento virtuale della relazione.
Gruppo 4	Il gruppo perviene a un equilibrio di lavoro sereno e serio. Non si presentano situazioni di conflitto, e il confronto di idee è sempre mediato e risolto pacificamente.
Gruppo 5	Si sono osservati molti momenti di ilarità e di condivisione della preoccupazione, anche se non si è sviluppata amicizia. Il gruppo ha mantenuto cordialità, ma non intimità, ha preferito una strategia di lavoro volta al compito. Non si sono mai verificati momenti di tensione e l'accordo è sempre stato conseguito in modo sereno.
Gruppo 6	Il gruppo ha una esplosione comunitaria in prossimità del momento del dibattito per manifestare entusiasmo, soddisfazione e complicità. Fra loro si crea una coesione rapida che li sostiene nel raggiungere l'obiettivo del lavoro. Il gruppo si ripromette di incontrarsi in presenza dopo la fine del corso e dimostra esplicitamente avere creato legami di forte amicizia.
Gruppo 7	I membri restano in contatto anche dopo la fine del lavoro.
Gruppo 8	A metà del lavoro un membro commenta esplicitamente la sensazione di poca collaborazione durante la fase del lavoro in corso: usa un tono pacato e non aggressivo e il gruppo concorda. Prendono atto che la causa è la difficoltà dell'attività e non lo scarso interesse a collaborare. Concordano sull'utilità formativa del conflitto. Il gruppo va oltre la mera collaborazione e strige un legame forte e di supporto sia per il lavoro del gruppo, sia per le contingenze personali.
Gruppo 9	Il gruppo dimostra volontà di riuscita comune e ricorre a contributi non solo professionali ma anche emotivi a livello interpersonale.
Gruppo 10	I membri condividono sensazioni ed emozioni rispetto alle attività e sentono emozioni molto forti prima del dibattito finale, che per loro è una prima esperienza di questo tipo. Non vi sono mai commenti valutativi sui sentimenti altrui e il dialogo è molto aperto. Stringono una vera relazione di amicizia e dopo la fine del corso continuano ad essere in contatto.
Gruppo 11	I membri del gruppo si distinguono per timidezza, ma hanno sperimentato via via un ribaltamento emotivo e personale. Il dibattito è stato vissuto con un livello di stress molto alto ma riescono comunque a intervenire con decisione e con coraggio, senza lasciarsi intimorire dalla forza aggressiva del gruppo avversario.
Gruppo 12	Il gruppo sviluppa verso la fine un clima amichevole, manifesta uno spirito unito e i membri si complimentano dopo il dibattito, con gratitudine e soddisfazione.

Gruppo 13	Il gruppo accumula nelle prime due settimane problemi comunicativi che si aggravano alla terza settimana portando alla rassegnazione collettiva per la mancanza di coesione. Solo due membri, i leader, sviluppano una forte relazione emotiva e di cooperazione per affrontare il dibattito.
-----------	---

Tavola 5

Valutazione degli studenti-osservatori relativa al crescendo dell'emotività dei gruppi.

Apportiamo infine un ultimo dato che ci pare dimostrare come i gruppi abbiano sviluppato strategie di resilienza ed efficacia anche sul piano emotivo, che li hanno portati a superare con soddisfazione una prova per loro nuova (il dibattito finale). In un incontro plenario a fine corso – avvenuto il giorno seguente al dibattito – la docente ha chiesto a tutti gli studenti presenti di scrivere nella *chat* della videoconferenza una parola rappresentativa dell'esperienza vissuta durante il corso, a modo di congedo. I termini indicati dagli studenti – che riportiamo integralmente e raggruppiamo in aree tematiche con la singola menzione dei termini nominati più volte – ci paiono molto rappresentativi della loro percezione del vissuto (Grafo 1). L'assenza di alcuni studenti all'incontro finale è significativa: il corso non ha mai registrato assenze perché il tempo è stato gestito in modo flessibile, le assenze si producono in occasione dell'unico incontro con orario fisso.



Relazione	<i>Condivisione, fiducia, gratitudine, coesione, armonia, certezza, solidarietà, interdipendenza, collaborazione, arricchente, unione</i>
Trasformazione	<i>Crescita, consapevolezza, carattere, varcare, superare, maturità, vita, metamorfosi ed eureka, formativo, riscoperta [di sé e degli altri]</i>
Innovazione	<i>Scoperta, imprevedibile [il corso], libertà, rivoluzione, avventura, futuro, opportunità, ispirazione, innovazione, umano [l'approccio], unicità, moderno, novità, spettacolare, ultramoderno</i>
Coinvolgimento	<i>Energico [il corso], stimolo, comunicazione, emozionante, partecipazione, intenso [il corso], unione, sfida, passione, determinazione, critica [come attività del pensiero], catalizzante, strabiliante [il corso], lavoro, inventiva, stimolante, coinvolgente, partecipazione, amicizia, panico e risate, travolgente, compagnia, volontà, centrifuga</i>

Grafo 1  
Percezione finale del corso degli studenti/esse.

Le aree semantiche in cui abbiamo raggruppato le parole spontanee degli studenti/esse offrono due ambiti facilmente riferibili all'*engagement* (coinvolgimento e relazione), rilevati come caratterizzanti del corso da metà dei partecipanti. Emerge per gli studenti/esse anche l'area della trasformazione personale, che denota una consapevolezza degli effetti formativi di un processo di *engagement*. Sedici studenti/esse notano l'innovazione, rilevano quindi il fatto che il corso avesse una didattica specifica che risultava a loro nuova nel contesto accademico. L'effetto novità può avere contribuito, a sua volta, all'*engagement* (indipendentemente dalle tecniche applicate, dunque). In generale, è possibile anche che l'alto coinvolgimento emotivo che si è rilevato non sia specificamente dovuto alla struttura del corso ma a una maggiore disposizione emozionale che, nel complesso, le condizioni di vita emergenziali possono avere indotto negli studenti. Fatta salva questa considerazione, l'osservazione del corso testimonia nell'insieme una mobilitazione alta di energie di apprendimento cognitive ed emotive, in alcuni casi tali da far esperire una trasformazione personale, un'esperienza di scoperta e il superamento dei propri limiti. Si è rilevata inoltre la sussistenza di un clima positivo e di relazioni consapevoli.

#### 4. Note finali

Fra i limiti dell'esperienza, va annotato che il corso prevedeva l'autovalutazione degli studenti/esse, volta a facilitare la responsabilizzazione rispetto agli obiettivi di apprendimento. Questo tipo di valutazione non ha permesso di avere un dato di rendimento basato sui parametri accademici tradizionali. Inoltre, come si evince dalla Tavola 2, quasi tutti i gruppi hanno scelto la lingua italiana e non la lingua di apprendimento come mezzo di comunicazione interno del gruppo. Tale scelta è naturale laddove i gruppi condividono la stessa madrelingua, anche in casi in cui i discenti abbiano un'alta motivazione a perfezionare l'idioma in via di apprendimento. Durante il corso, lo spagnolo aveva ampi spazi di impiego, quindi non sorprende che i gruppi abbiano optato per la lingua che massimizzasse la capacità espressiva e minimizzasse il carico cognitivo – nel nostro caso, l'italiano – laddove il compito per loro nuovo presentava di per sé un sovraccarico intellettuale ed emotivo. La

ricaduta in termini di apprendimento dei contenuti disciplinari rimane dunque una correlazione da verificare nelle prossime sperimentazioni.

In conclusione, se si considera il risultato di *engagement* rispetto al numero di studenti, all'assenza di abbandono e alla partecipazione totale e inclusiva in un arco temporale ristretto, si ritiene che l'esperienza meriti di essere approfondita in occasioni future. Si evidenzia che le metodologie menzionate devono necessariamente essere applicate in modo sinergico, cioè volte a creare un ambiente di apprendimento coerente. E in questa sinergia di metodi, mezzi e relazioni il docente deve promuovere un costante clima rassicurante, di appoggio e non giudicante. Infatti, laddove concepiamo un corso come un ambiente di apprendimento fondato su specifiche scelte metodologiche integrate fra loro in un *unicum* coerente, dobbiamo anche concepire la necessità di nuovi paradigmi della docenza universitaria verso pedagogie costruttive in quanto a cognizione e competenze, e anche verso pedagogie umanistico-affettive socialmente significative e ad alta connessione dialogica e relazionale (Zimmerman, Bonner, Kovach 1996; Fratter, Fratter 2000; Sharples, Taylor, Vavolua 2007; Starr-Glass 2013; Landone 2018).

**Bionota:** Elena Landone è Professore Associato presso l'Università degli Studi di Milano, dove insegna Linguistica spagnola e Didattica dello spagnolo. Si occupa di marcatori del discorso, cortesia verbale e metodologia della ricerca pragmatica. È specializzata nella didattica delle lingue straniere esperienziale e relazionale non direttiva, e in ambienti di apprendimento (dall'*online* all'architettura pedagogica). La sua più recente pubblicazione attinente ai temi dell'articolo è *Utopia didattica: l'apprendimento della lingua straniera oltre l'aula* (Mimesis, 2018).

**Recapito autrice:** [elena.landone@unimi.it](mailto:elena.landone@unimi.it)

## Riferimenti bibliografici

- Ädel A. 2011, *Rapport building in student group work*, in “Journal of Pragmatics” 43, pp. 2932-2947.
- Ansarian L., Lin T.M. 2018, *Problem-based language learning and teaching*, Springer, Singapore.
- Beseghi M. 2022, *Emotions and foreign language learning in online classrooms: affective strategy applications*, in “Altre Modernità” 27 [5], pp. 33-47.
- Biggs J., Tang C. 2007, *Teaching for quality learning at University*, Open University Press, Barkshire.
- Bohle Carbonell K. et al. 2013, *Problem-based learning in hybrid, blended, or online courses: Instructional and change management implications for supporting learner engagement*, in Wankel C., Blessinger P. (a cura di), *Increasing students engagement and retention in e-learning environments: Web 2.0 and blended learning technologies*, Emerald, Bingley, pp. 359-386.
- Brookhart S. 2010, *Assess higher-order thinking skills in your classroom*, ASCD, Alexandria.
- Chu K. et al. 2017, *21st century skills development through inquiry-based learning*, Springer, Singapore.
- Coffman T. 2009, *Engaging students through inquiry-oriented learning and technology*, Rowan and Littlefield Education, Plymouth.
- Dewaele J.-M. 2015, *On emotions in foreign language learning and use*, in “The Language Teacher” 39 [3], pp. 13-15.
- Dewey J. 2019, *Come pensiamo*, Raffaello Cortina Editore, Milano [ed. or. 1933].
- Dörnyei Z., Murphey T. 2003, *Group dynamics in the language classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Dörnyei Z., Ryan S. 2015, *The psychology of the second language learner revisited*, Routledge, New York.
- Fratter I., Fratter N. 2000, *Dinamica di gruppo per lo sviluppo delle life skills*, Cleup Sc., Torino.
- Klusmann U. et al. 2023, *Teachers’ emotion exhaustion during the COVID-19 pandemic: Levels, changes, and relations to pandemic-specific demands*, in “Teaching and Teacher Education” 121, pagine digitali.
- Kulikowski K., Przytuła S., Sułkowski Ł. 2021, *E-learning? Never again! On the unintended consequences of COVID-19 forced e-learning on academic teacher motivational job characteristics*, in “Higher Education Quarterly” 76, pp. 174-189.
- Hampel R. 2010, *Task design for a virtual learning environment in a distance language course*, in M. Thomas. H. Reinders (a cura di), *Task-based language learning and teaching with technology*, Continuum, Londra, pp. 131-153.
- Hew K. F., Cheung W. S. 2012, *Student participation in online discussions*, Springer, New York.
- Hine C. 2017, *Ethnographies of online communities and social media: modes, varieties, affordances*, in N. Fielding, R. Lee. G. Blank (a cura di), *The SAGE handbook of online research methods*, Sage, Londra, pp. 401-415.
- Landone E. 2018, *Utopia didattica: l’apprendimento della lingua straniera oltre l’aula*, Mimesis, Milano.
- Larsen-Freeman D., Cameron L. 2008, *Complex systems and applied linguistics* Oxford University Press, Oxford.
- Larsen-Freeman D. 2011, *A complexity theory approach to second language development/acquisition*, in D. Atkinson (a cura di), *Alternative approaches to second language acquisition*, Routledge Abingdon, pp. 48-72.
- Lave J. 1993, *The practice of learning*, in S. Chaiklin, J. Lave (a cura di), *Understanding practice: Perspectives on activity and context*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 3-32.
- Leat D. 2017, *Why we need enquiry and project based learning*, in D. Leat (a cura di), *Enquiry and project based learning*, Routledge, Londra, s.p.
- Littlefield, C. 2017, *The importance of audience in project based learning*, in D. Leat (a cura di), *Enquiry and project based learning*, Routledge, Londra, s.p.
- Long M. 2015, *Second language acquisition and task-based language teaching*, Wiley Blackwell, Malden.
- Mihai M. et al. 2022, *Emotional and Social Engagement in the English Language Classroom for Higher Education Students in the COVID-19 Online Context*, in “Sustainability”, 14 [8], pagine digitali.
- Miyake N. 2007, *Computer supported collaborative learning*, in R. Andrews, C. Haythornthwaite (a cura di), *The SAGE handbook of e-learning research*, Sage, Londra, pp. 248-265.
- Nunan D. 2004, *Task-based language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- QCER – Volume complementare 2020, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, Consiglio d’Europa.
- Reidsema C., Hadgraft R. e Kavanagh L. 2017, *Introduction to the flipped classroom*, in C. Reidsema et al. (a cura di), *The flipped classroom*, Springer, Singapore, pp. 3-14.
- Schrooten W. 2006, *Task-based language teaching and ICT: developing and assessing interactive multimedia for task-based language teaching*, in K. Van den Branden (a cura di), *Task-based language education:*

- From theory to practice*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 129-150.
- Sharples M., Taylor J. e Vavolua G. 2007, *A theory of learning for the mobile age*, in R. Andrews, C. Haythornthwaite (a cura di), *The SAGE handbook of e-learning research*, Sage, Londra, pp. 221-247.
- Starr-Glass D. 2013, *From connectivity to connected learners: Transactional distance and social presence*, in C. Wankel, P. Blessinger (a cura di), *Increasing students engagement and retention in e-learning environments: Web 2.0 and blended learning technologies*, Emerald, Bingley, pp. 113-143.
- Tan O. 2003, *Problem-based learning innovation: Using problems to power learning in the 21st century*, Cengage Learning, Singapore.
- Vygotsky L. 1978, *Mind in society: the development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Harvard.
- Wang C., Feng Teng M. e Liu S. 2023, *Psychosocial profiles of university students' emotional adjustment, perceived social support, self-efficacy belief, and foreign language anxiety during COVID-19*, in "Educational and Developmental Psychologist" 40 [1], pp. 51-62.
- Watson-Gegeo K. A. 2004, *Mind, language, and epistemology: Toward a language socialization paradigm for SLA*, in "The Modern Language Journal" 88 [iii], pp. 331-350.
- Wilson A., Lengeling M.M. 2021, *Language Learning in the Time of COVID-19: ELT Students' Narrated Experiences in Guided Reflective Journals*, in "Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura" 26[3], pp. 571-585.
- Willis J. 1996, *A framework for task-based learning*, Longman, Harlow.
- Xolocotzin U., Yeh C.S.-H., e Erduran S. 2016, *Emotional modulation of perspective taking: Implications for computer-supported argumentation*, in S. Tettegah, D. Espelage (a cura di), *Emotions, technology, and behaviors*, Elsevier, USA, pp. 3-20.
- Zimmerman B., Bonner S. e Kovach R. 1996, *Developing self-regulated learners*, American Psychology Association, Washington.