

UN APPROCCIO ORIENTATO AL GENERE NELLA DIDATTICA A DISTANZA DELLA PRODUZIONE SCRITTA IN LINGUA STRANIERA

Simone Torsani
Università di Genova
simone.torsani@unige.it

Sabrina Scistri¹
Università di Genova
sabrina.scistri@gmail.com

Abstract

The recent pandemic experience has shown the advantages, but also the drawbacks of online language teaching. Given the growing importance of this educational mode, the paper addresses the issue of distance language education by advocating a genre-based approach for the online teaching of written production in the foreign language. It is argued in the paper that, based on its success in different areas of language education, the teaching/learning cycle adopted within a genre-oriented pedagogy has a strong potential with respect to distance learning. This might be especially true when the cycle's stages are allocated between the virtual classroom and autonomous work depending on their nature (e.g., the modelling phase requires a scaffolding action on the part of the teacher and is therefore best accomplished in the virtual classroom). Such genre-based approach to second language writing is being currently used in an online course of Italian language and the paper reports on the first outcomes of an ongoing action-research aimed at assessing and improving. Implications for teaching are discussed.

Keywords

Writing Skills; E-learning; Genre-Oriented Approach to Learning; Language Teaching Technologies.

1 Introduzione

Negli ultimi tempi, come noto, la didattica a distanza ha conosciuto una diffusione senza precedenti, divenendo per un periodo addirittura l'unica opzione possibile per le istituzioni educative. In un momento storico come quello attuale, nel quale la marea della distanza non si è ancora del tutto ritirata e il futuro dell'educazione è ancora pieno di incognite, la riflessione metodologica su questo ambito costituisce dunque una priorità per la ricerca nel settore dell'educazione linguistica. All'interno di tale ambito, il presente contributo indaga i possibili vantaggi derivanti dall'adozione di un orientamento al genere nella didattica a distanza della produzione scritta.

La pandemia legata al virus Covid-19, durante la quale la didattica si è spostata forzatamente in rete, è stata per molti un'opportunità per verificare sul campo l'efficacia della distanza (v. l'abbondante letteratura in merito, tra gli altri in Italia, Izzo e Ciurnelli 2020;

¹ Il presente lavoro nasce dalla collaborazione tra i due autori ed è frutto del lavoro di entrambi. Simone Torsani è autore dei paragrafi 1, 2 e 3; a Sabrina Scistri il paragrafo 4. Le conclusioni sono comuni.

Molina, Michini e Gaudiello 2021 e Zannoni 2020). Come noto, i risultati non sono sempre soddisfacenti. Tra le diverse indagini in merito, quella condotta dall'Istituto Toniolo, dal titolo DIDACTA – “Didattica a distanza, un anno dopo. Una fotografia della scuola italiana”, presenta numeri che rispecchiano le preoccupazioni espresse a più riprese dagli attori del sistema educativo. I risultati dell'inchiesta mostrano come molti apprendenti abbiano avuto difficoltà a seguire le lezioni a distanza, percepito un peggioramento nelle relazioni con gli insegnanti e nello studio in genere. Un altro dato importante, almeno nell'ambito delle lingue straniere, è la percezione prevalentemente logistico/organizzativa delle tecnologie da parte degli apprendenti, nei quali è molto diffusa l'idea che esse, al pari di un servizio di streaming video, siano soprattutto utili per recuperare lezioni perse. Nel campo più specifico delle lingue Fragai, Fratter e Jafrancesco (2020) riportano altri dati su cui riflettere. Prendendo qui in esame solo la parte del lavoro dedicata alla gestione della classe, emergono difficoltà nel controllare il livello di attenzione degli alunni e la difficoltà per alcuni a prendere la parola (su questo punto v. anche Hampel 2003 e *infra* §3.1).

Insomma, pur riconoscendone spesso il valore di fondo, diverse ricerche e inchieste attribuiscono alla distanza criticità non secondarie. A questo proposito va osservato, limitatamente al campo delle lingue, che, mentre la letteratura glottotecnologica è in genere incentrata sulle potenzialità (per esempio, perché o come usare un dato strumento), uno dei temi principali della ricerca sulla didattica a distanza delle lingue è costituito invece proprio dalle criticità. Ciò è, almeno in parte, riconducibile al fatto che essa è stata fin da subito oggetto di grandi aspettative in virtù dei suoi vantaggi logistici: è tecnicamente semplice da realizzare, riduce i costi e facilita l'accesso a corsi e materiali (v. White 2017 per una panoramica). Vantaggi talmente evidenti da mettere quasi in secondo piano questioni invece centrali per l'educazione linguistica, come la partecipazione e la motivazione. Tali questioni sono però da tempo note nel settore, anche prima della didattica a distanza di massa (v. su questo punto già Harrell 1999) e non è un caso, quindi, che il quadro teorico proposto da Lamy (2013) per la didattica a distanza delle lingue sia incentrato proprio su problemi come la partecipazione degli apprendenti e la loro difficoltà a tenere il passo durante un corso in rete. Né è un caso che White concluda la propria panoramica del settore ricordando che (2017:140 trad. nostra): “l'apprendimento delle lingue a distanza implica un cambiamento sostanziale rispetto agli approcci pedagogici sviluppati per ambienti più tradizionali [cioè in presenza, N.d.T.] e richiede ad apprendenti e docenti di ripensare le loro pratiche didattiche”.

Il presente saggio intende contribuire al dibattito sulla didattica a distanza delle lingue, concentrandosi sulla produzione scritta e individua nell'approccio basato sul genere (Hyland 2004) un modello operativo in grado di favorire la partecipazione degli apprendenti. Il contributo illustrerà quindi un caso concreto nel quale tale modello è stato adottato, un corso di lingua italiana a distanza realizzato dagli autori, e riporterà anche i primi risultati di una ricerca-azione condotta su tale corso.

2 Genere e didattica a distanza della produzione scritta

2.1 Vantaggi dell'orientamento al genere per la didattica a distanza

Sebbene relativamente recente rispetto ad altri approcci alla scrittura in lingua straniera (Badger, White 2000), la didattica incentrata sul genere vanta una buona diffusione nel campo della produzione scritta (v. tra gli altri Hyland 2019; Nordin 2017; Paltridge 2014). La didattica orientata al genere si differenzia dagli altri approcci per l'enfasi che pone sugli obiettivi comunicativi di un testo (si veda la definizione di Martin, 1992, per il quale un genere è un processo sociale) e sull'appropriazione degli strumenti linguistici necessari al raggiungimento di tali obiettivi (Hyland, 2004). Una definizione nella quale non è difficile cogliere i profondi

legami con i fondamenti teorici dell'Approccio Comunicativo. Oltre a ciò, è anche per la sua natura pratica che il genere ha avuto successo in ambiti diversi, come i linguaggi di specialità (Paltridge 2013) e il CLIL (*Content and Language Integrated Learning*, Coonan 2002; Llinares et al. 2012), nei quali si lavora sulla decostruzione e sull'appropriazione del testo, specialistico e/o disciplinare. Lavorare sul genere nella didattica della scrittura implica, infatti, non tanto un focus sulle strutture linguistiche, quanto piuttosto sulla relazione tra strutture/fraseologia e comunicazione. In altre parole, il focus di tale approccio è lo sviluppo della capacità di produrre un testo secondo i caratteri di un genere.

Si prenda il caso del "racconto" (Hyland, 2019). In un approccio orientato al genere la didattica prende le mosse da attività volte alla scoperta e alla comprensione della funzione sociale del racconto, della sua struttura (es. informazioni di sfondo ^ eventi in ordine cronologico ^ commento) e, infine, alla manipolazione delle strutture linguistiche necessarie a realizzare le funzioni delle diverse fasi della struttura (es. uso dei connettivi temporali nella narrazione degli eventi). Un approccio, in sintesi, che guida l'apprendente nei passaggi necessari all'appropriazione di un genere e che si sviluppa, di norma, tramite il cosiddetto *teaching/learning cycle* (Feez 1998), che si può suddividere in diverse fasi:

1. *Definizione del contesto*. La prima fase è introduttiva e consiste nella scoperta del genere, cioè del suo contesto e dei suoi obiettivi comunicativi;
2. *Modellizzazione*. Lo scopo di questa fase è la decostruzione e l'appropriazione delle caratteristiche e della struttura dei testi propri del genere in questione;
3. *Produzione guidata*. In questa fase gli apprendenti iniziano a produrre un testo insieme e sotto la guida dell'esperto;
4. *Produzione autonoma*. Questa fase consiste nella realizzazione di un testo in maniera indipendente a partire da quanto appreso nelle fasi precedenti;
5. *Confronto con altri testi/generi*. L'ultima fase è dedicata all'esplorazione dei rapporti tra il testo in esame e altri testi dello stesso genere o, addirittura, altri generi collegati alla stessa situazione comunicativa;

Viste le criticità della didattica a distanza citate in precedenza, tra i motivi per cui riteniamo tale approccio proficuo per questo ambito vi sono quelli esposti da Hyland (2004), in particolare:

- è esplicito, sia perché illustra la struttura e le finalità comunicative di un testo, sia perché definisce, per ogni fase del lavoro, obiettivi chiari e concreti – questo aspetto può consentire agli apprendenti un costante monitoraggio del corso e del proprio percorso;
- è sistematico, perché collega il discorso con il contesto e porta gli apprendenti a ragionare sul rapporto tra strutture e significato/uso – questa caratteristica favorisce la riflessione metalinguistica e giustifica agli apprendenti le attività di preparazione alla scrittura, anche quelle più incentrate sulla forma;
- conferisce al docente la funzione di supportare gli apprendenti nella scoperta e nell'appropriazione del genere – questa caratteristica può rafforzare un legame che la distanza tende a indebolire (v. *supra*, l'introduzione);
- fornisce strumenti concreti, cioè la capacità di esprimere un significato in un contesto specifico - questa caratteristica fa leva sulla motivazione strumentale;

A tali vantaggi va aggiunto il fatto che il ciclo appena descritto è caratterizzato da fasi ben definite e ciò è importante nel contesto della distanza per due motivi. Il primo è che fasi distinte e con obiettivi chiari vanno nella direzione della trasparenza, cioè è più facile per gli

apprendenti seguire il processo didattico. Ciò può limitare il senso di spaesamento tipico della distanza, che è causa di scarsa partecipazione, quando non di dispersione. Il secondo motivo è che ognuna delle fasi illustrate può, con le proprie caratteristiche, adattarsi meglio al lavoro autonomo (per esempio, la produzione libera, v. *infra*) oppure a quello in presenza (per esempio, la modellizzazione). Poiché, come visto, tali fasi sono logicamente collegate tra loro, alternarle tra distanza e presenza crea una sorta di continuità che favorisce e semplifica la partecipazione.

Inoltre, una tale suddivisione sfrutta i vantaggi delle diverse modalità (in aula virtuale o in autonomia) per gli obiettivi di ciascuna fase. Per esempio, attività di lettura guidata svolte a distanza forzano tutti gli apprendenti alla lettura dando loro, inoltre, il tempo necessario per lavorare sul testo, mentre, se l'attività fosse svolta in presenza gli apprendenti meno partecipativi potrebbero non impegnarsi a fondo. Al contrario, attività più riflessive, come per esempio la contestualizzazione del genere, nelle quali l'interazione con l'esperto (sia durante le lezioni sia durante il tutorato) rivestono un ruolo importante, sono meglio svolte in presenza.

Dal punto di vista delle tecnologie, infine, alcune fasi prevedono attività che possono essere meglio svolte con il supporto di applicazioni e strumenti in rete, come per esempio traduttori automatici nella fase di scrittura autonoma. Avendo più tempo a disposizione - e un'adeguata preparazione - è possibile che gli apprendenti integrino meglio tali strumenti nel processo della produzione, superando di fatto la concezione logistica delle tecnologie di cui si parlava prima.

2.2 Il teaching/learning cycle nella didattica a distanza

È presentata di seguito una rielaborazione per la distanza del *teaching/learning cycle* appena illustrato, nella quale, come anticipato, le diverse fasi del ciclo sono alternate tra lavoro autonomo e in aula virtuale.

Tale distribuzione ha due obiettivi. Il primo è permettere lo svolgimento in presenza tutte le attività che prevedono un confronto con il docente/esperto (per esempio, la modellizzazione o la restituzione), e di svolgere invece in autonomia le attività più meccaniche (come esercizi) e quelle che richiedono un tempo di esecuzione variabile (come lettura, la ricerca documentale o la scrittura autonoma). Il secondo è creare una sorta di continuità tra presenza e distanza (o tra lavoro sincrono e asincrono) al fine di favorire la partecipazione e costituire un argine per la dispersione.

Fase	In autonomia	In aula virtuale
1	Lettura guidata di testi modello Preparazione alla scoperta del genere	
2		Scoperta del genere Modellizzazione Attività di pre-scrittura Produzione guidata/congiunta
3	Produzione autonoma Tutorato e attività di supporto	
4		Restituzione

Tab. 1 Le fasi del *teaching/learning cycle* riadattato per la distanza

Tale continuità implica che le diverse attività siano integrate in una sequenza logica e coerente. La prima fase, in autonomia, è caratterizzata da attività di lettura guidata, che hanno l'obiettivo di far conoscere agli apprendenti il genere e di stimolare in loro ipotesi su di esso. Le attività di questa fase hanno come primo obiettivo quello di guidare alla comprensione. Il secondo obiettivo consiste nell'indirizzare l'attenzione degli apprendenti verso schemi,

strutture e lessico tipici del genere, che saranno elaborati nella fase successiva. Per esempio, nella lettura di un *curriculum vitae* una domanda sul titolo di studio porta il lettore a notare che con titolo di studio diploma o laurea utilizza spesso il verbo “conseguire”.

La seconda fase, in presenza, prende avvio dalla riflessione sulle attività svolte in autonomia. Dal momento che la scoperta del genere avviene a partire dalle nozioni e dalle ipotesi fatte nella parte precedente, in ciò si realizza l’integrazione tra le diverse fasi di cui si parlava in precedenza. Tra le attività di questa parte vi sono esercizi come associare le diverse parti di un testo modello con i rispettivi obiettivi, ricostruire testi o identificare analogie e differenze tra testi diversi. A questi seguono attività di modellizzazione, come completare frasi simili a quelle dei testi modello, raccogliere e catalogare esempi e/o porzioni di testo da riciclare. Queste, a loro volta, confluiscono in maniera naturale nella fase di produzione guidata/congiunta, durante la quale la costruzione di testi avviene sotto la guida dell’esperto. Costituiscono esempi di attività di questa fase completare testi con parti mancanti o la composizione di testi su traccia.

Fase	Esempi di attività
Lettura	Domande di comprensione Ipotesi guidate (es. dividi il testo in parti e indica la funzione di ciascuna parte)
Scoperta del genere	Identificare le fasi del genere (es. dai titolo a ogni fase) Associare forme e funzioni Concordanza (es. di collocazioni)
Modellizzazione	Completare frasi simili a quelle dei testi modello Ricostruzione di paragrafi Completare frasi con collocazioni
Produzione guidata	Completare un testo Correggere la struttura di un testo Scrivere un brano seguendo uno schema

Tab. 2 Alcune attività nella didattica della produzione scritta orientata al genere

La terza fase, nuovamente a distanza, si concentra sulla sola produzione autonoma. Anche in questo caso, l’attività è integrata e costruita a partire dalle attività svolte nella fase precedente che preparano e guidano l’apprendente alla produzione. Poiché la produzione scritta è un processo che può richiedere un tempo variabile da persona a persona, la scelta di svolgere questa parte in autonomia risolve molti problemi tipici della presenza, tra i quali appunto la gestione del tempo. Come detto, in questa fase gli apprendenti possono utilizzare in autonomia gli strumenti in rete a supporto della produzione scritta, come traduttori automatici e dizionari. L’ultima fase coincide con la restituzione dei testi prodotti in autonomie e la riflessione conclusiva.

3 Il ciclo del genere in pratica

3.1 Il corso “Lingua italiana per gli affari”

Il modello descritto è adottato per parte dedicata alla produzione scritta all’interno del corso “Lingua italiana per gli affari”, erogato totalmente a distanza a partire dalla primavera del 2021 e parte di un più ampio progetto di mobilità virtuale (Movidis) nel quale studenti di

discipline economiche di diversi atenei consorziati seguono a distanza corsi, tra cui corsi di lingua, negli altri atenei. Faremo riferimento qui alla somministrazione pilota del corso, alla quale hanno partecipato apprendenti di livello intermedio-avanzato.

Il curriculum del corso parte dalle specificità del settore, l'economia e gli affari (v. tra gli altri il manuale di Pepe e Garelli 2015 sulla lingua italiana per il lavoro), e, relativamente alla produzione scritta, si concentra su temi come il curriculum vitae, il memorandum aziendale o il report finanziario. Le lezioni, di due ore ciascuna, sono svolte interamente a distanza, su piattaforma Teams, con cadenza settimanale. Le attività in autonomia sono assegnate di settimana in settimana tramite piattaforma Moodle con compiti da caricare nell'ambiente attraverso il modulo "consegna". I materiali delle attività sono costituiti da testi autentici, opportunamente adattati al livello del corso (B2 del Quadro Europeo di Riferimento). Oltre a ciò, il corso prevede anche una breve preparazione all'uso di strumenti come traduttori automatici, corpora e dizionari in rete, da utilizzare durante le attività in autonomia.

3.2 Unità modello

A titolo di esempio, si riportano di seguito alcuni estratti da un'unità, il cui argomento è la lettera di candidatura.

La prima fase, come visto, si concentra sulla lettura, sulla formulazione di ipotesi e sulla preparazione alla scoperta del genere. Questa fase parte dalla lettura guidata di una lettera nella quale una neolaureata presenta la propria candidatura presso una agenzia di *shipping*. La prima parte del compito consiste nel ricercare le informazioni essenziali del testo. L'obiettivo dell'attività, come della seguente, è stimolare la costruzione di ipotesi sul contenuto. La seconda parte segue logicamente la prima e consiste in domande a risposta aperta (es. perché la donna scrive la lettera?), che hanno l'obiettivo di dare forma alle ipotesi emerse durante l'attività precedente. L'ultima attività richiede di provare a definire la funzione di ogni parte della lettera nell'economia del testo e di identificare gli elementi che suggeriscono la conclusione.

La seconda fase, in presenza, prende le mosse dalle attività svolte in autonomia per affrontare la scoperta del genere e la modellizzazione. Il primo compito consiste nel ricostruire una lettera, anche sulla base delle attività svolte in precedenza. Questa attività è funzionale alla comprensione e alla sistematizzazione delle diverse parti della lettera di candidatura. L'attività seguente richiede di decostruire cinque diverse lettere e di individuare per ognuna diversi elementi del testo (per esempio, l'obiettivo) e le corrispondenti strutture o formule (nell'esempio, come indicare l'oggetto della lettera). La decostruzione ha qui non tanto lo scopo di esplorare ulteriormente il testo modello, ma di individuare nei testi strutture, fraseologismi (v. Cotta Ramusino e Mollica 2019 sulla fraseodidattica nella produzione scritta) o lessico in modo da costituire un repertorio riciclabile nella successiva fase di produzione.

Fase	Lettera 1	Lettera 2 (...)
A chi è rivolta la lettera		
Qual è il suo obiettivo		
Formule/strutture di saluto		
Formule/strutture per spiegare l'oggetto della lettera	le scrivo in merito a...	

Fig. 1 Esercizio di decostruzione di diverse lettere

Questa attività confluisce quindi nella seguente, nella quale si richiede appunto di sistematizzare tale repertorio.

Estrai da tutti i testi frasi, modelli e formule che puoi riutilizzare per:

1- Parlare dei tuoi studi

Es. “mi sono laureata in ...”

2- Parlare delle tue esperienze di lavoro/capacità

Es. “Ho una buona/ottima esperienza nel settore del/della...”
competenze informatiche

Fig. 2 Esercizio di sistematizzazione dei repertori

Le attività successive sono quindi dedicate alla produzione congiunta/guidata, come completare un testo a buchi con il lessico della lettera di candidatura (inserire parole come riscontro, curriculum o annuncio o collocazioni).

A queste seguono attività di riciclo, per esempio completare frasi simili a quelle nei testi modello, come nell’esempio riportato, nel quale occorre inserire porzioni di testo tratte, appunto, dai modelli:

Ho maturato due anni _____ *private equity*

Fig. 3 Esercizio di riciclo e collocazioni (qui: parlare delle proprie esperienze)

La produzione congiunta/guidata prosegue con attività più libere, come completare uno scheletro di lettera (cioè una lettera nella quale sono indicati solo l’argomento di ogni paragrafo) con la precisa indicazione di riciclare e riadattare enunciati dai testi modello e/o dagli esercizi precedenti.

La fase tre consiste nella produzione di una lettera di candidatura a partire da un’offerta di lavoro, nella quale, oltre alla posizione, erano indicate le qualifiche richieste e le condizioni del contratto. In questa fase, gli apprendenti lavoravano, come detto, in autonomia. La quarta fase, in presenza, consisteva, come detto, nella correzione dei testi e nella riflessione conclusiva sul genere.

4 Primi esiti del percorso di ricerca-azione

4.1 Efficacia del modello didattico

Poiché l’obiettivo principale dell’adozione del modello è favorire la partecipazione e la motivazione degli apprendenti, il corso in esame è oggetto di un percorso di ricerca-azione per monitorare l’efficacia del modello stesso e apportare in corso d’opera le necessarie migliorie (Piscitelli, 2007). Il corso presentato è erogato all’interno di un progetto pluriennale ed è ripetuto ogni semestre: in tal modo è possibile estendere il ciclo della ricerca-azione all’interno di un percorso più ampio. I risultati, parziali, illustrati di seguito fanno riferimento all’erogazione pilota del corso a un numero limitato, tre, di corsisti.

Tutti i partecipanti erano studenti universitari francofoni, due donne e un uomo: tutti provenivano da zone del sud della Francia con molti contatti con l’Italia, ma nessuno di loro aveva mai soggiornato in zone italofone per lunghi periodi, né studiato la lingua. Dai risultati

del test di ingresso emergeva infatti una competenza piuttosto asimmetrica, con abilità di ricezione molto forti, mentre nelle prove di produzione e grammatica gli apprendenti mostravano maggiori difficoltà, con fenomeni di transfer dalla L1, per esempio “[s]ono molto interessata per la vostra offerta di lavoro”, dal francese *intéressée par*.

Il percorso di ricerca-azione in oggetto si avvale degli strumenti di rilevazione tipici di questa metodologia, come statistiche di frequenza agli incontri e consegna delle esercitazioni, schede di osservazione e note sul campo nelle quali sono raccolti dati sulle attività (partecipazione, numero di interventi, eventuali problemi ecc.) e portfolio individuale delle attività svolte da ciascuno corsista.

In generale, i corsisti hanno sempre svolto tutte le attività, sia in presenza sia in autonomia, e le note prese durante le lezioni mostrano che il modello adottato è riuscito a creare quella ideale continuità tra presenza e distanza che ne costituisce l’obiettivo principale. A questo proposito, riportiamo alcuni esempi dalle note, sempre dal modulo sulla lettera di candidatura.

Le note prese durante la lezione, in presenza, sulla produzione guidata mostrano come gli apprendenti abbiano lavorato in continuità tra distanza e presenza. Le note sono state prese nelle due fasi di restituzione del compito a casa (con esercizi volti all’individuazione delle parti della lettera, manipolazione di frasi modello e collocazioni) e di produzione guidata in aula. Come si può osservare (punti 1, 2 e 3) i corsisti avevano svolto il compito assegnato, con il supporto fondamentale del tutor (v. *infra*) su alcuni aspetti, come le formule di cortesia (punto 3). La continuità tra le due fasi si osserva, però, nei punti successivi. Per esempio, nel punto 4 si può osservare che l’attività di completamento di frasi simili a quelle dei modelli studiati a casa ha ricevuto diverse risposte corrette dai corsisti. Le frasi di questo esercizio erano riutilizzate nella produzione guidata prima (v. punto 6) e autonoma dopo. Come si vedrà oltre, nelle attività finali dedicate alla produzione autonoma alcune di queste (per esempio, collocazioni verbo+sostantivo) sono state utilizzate dai corsisti.

#		S1	S2	S3
1	Compiti consegnati	sì	sì	sì
2	Valutazione compito	Completo, niente da segnalare	Nell’esercizio trova collocazioni e struttura mancano le parti su "Descrivere i propri punti di forza" e "Dire cosa si sta cercando"	Completo errori minori sulle collocazioni
3	Richieste di approfondimento sui compiti	nessuna	Formule di cortesia Lessico	Formule di cortesia
4	Completamento di frasi sulla base dei modelli – risposte corrette (su 8)	6	4	4
5	Ricostruzione della struttura della lettera	corretto	corretto	corretto
6	Completamento della lettera	Ricicla formule e collocazioni, errori minimi (di ortografia)	Ricicla formule e collocazioni, ma con errori (es. "sono a lei disposizione per")	Ricicla per lo più formule (iniziali e conclusive)

Fig. 4 Note di osservazione

Le schede di osservazione e valutazione dell'attività finale del modulo, invece, mostrano come i corsisti abbiano tratto giovamento dalle attività di preparazione alla scrittura. Il primo compito, per esempio, richiedeva di definire la struttura della lettera (cioè i suoi componenti, come saluti iniziali, parlare delle proprie esperienze ecc.) basandosi sulle attività di scoperta del genere svolte in precedenza (v. *supra*). A prescindere dalla valutazione dei singoli compiti consegnati (tutti, comunque, di buon livello), si osserva un atteggiamento attivo e curioso da parte di S3, che associa alle diverse parti della lettera quella che ritiene la fraseologia rilevante. Per esempio, per la terza parte della lettera (nella quale il candidato dà le proprie disponibilità e condizioni relativamente all'impiego), la corsista cita "un eventuale colloquio", ma anche formule non strettamente necessarie come "in questo momento". Esempi, in sintesi, che mostrano come S3 abbia adottato la strategia di osservare e riciclare e che, in conclusione, mostrano anche motivazione e autonomia, due obiettivi nella scelta di un approccio orientato al genere in questo contesto.

Un estratto dalla scheda di osservazione per l'attività seguente, comporre una lettera in autonomia, mostra invece il riciclo di collocazioni verbo+sostantivo che erano state oggetto di diverse attività di preparazione alla scrittura (per esempio, durante le fasi di decostruzione dei modelli). La scheda riporta quante e quali collocazioni sono state utilizzate da ciascun corsista nella lettera scritta in autonomia. Si osservano errori, qui relativamente alla collocazione "maturare esperienza" e si può ipotizzare anche una certa meccanicità nella scelta delle collocazioni dovuta alla consegna fornita per il compito: in ogni caso, l'obiettivo del riciclo è stato raggiunto.

Corsista	collocazioni verbo+sostantivo utilizzate
S1	1. Sottoporre all'attenzione 2. Maturare esperienza (professionale)
S2	1. Sottoporre all'attenzione 2. Maturare esperienza (professionale) (*maturato sette mesi nel commercio) 3. Valutare offerte di lavoro
S3	1. Maturare esperienza (professionale, *maturato una conoscenza professionale) 2. Vantare una solida conoscenza

Tab. 3 Riciclo di collocazioni. Le forme con asterisco sono non conformi

Si tratta, naturalmente, di un risultato provvisorio dato il numero limitato di partecipanti, tuttavia sufficiente a verificare almeno il potenziale del modello, che era il vero obiettivo della somministrazione pilota. Oltre a ciò, alcune osservazioni e i conseguenti interventi relativi a due corsisti, di seguito identificati come S2 e S3, forniscono maggiori informazioni circa lo svolgimento, i problemi e gli aggiustamenti apportati al corso in esame.

S2 partecipava in maniera attiva, intervenendo in aula e consegnando regolarmente le attività da svolgere in autonomia. L'apprendente, tuttavia, mostrava un atteggiamento piuttosto conservativo nella produzione dal momento che i suoi testi tendevano a non rielaborare i modelli, ma si limitavano in molti casi a riciclarli in maniera meccanica. Per esempio, nella produzione dedicata alla lettera di candidatura, S2 tendeva a riprendere enunciati dai testi modello e si limitava a sostituirne sintagmi senza analizzarli: per esempio, "vorrei sottoporre alla vostra attenzione la mia candidatura per eventuali posizioni aperte di nucleo sostituzioni". Qui il corsista ha riutilizzato strutture e fraseologia senza riflettere sul fatto che "nucleo sostituzione" non era una posizione lavorativa. L'approccio di S2 alla produzione autonoma ha messo dunque in luce la necessità di rafforzare la fase di modellamento: in particolare, sono state potenziate le attività di rielaborazione alla quale è stata aggiunta una preparazione all'uso

di strumenti in rete, come dizionari o traduttori automatici. S2 ha quindi lavorato sulle attività di rielaborazione dei modelli, attività sui fraseologismi ecc., oltre che attività volte all'uso di strumenti in rete, come dizionari o traduttori, per la fase di produzione in autonomia. In ciò è stata fondamentale la continuità citata come principio del modello adottato. Proprio il fatto di svolgere in aula attività su testi già noti e in parte elaborati, infatti, ha consentito a S2 di sviluppare la capacità di riciclare; capacità che si è rivelata utile a far raggiungere al corsista un maggior grado di rielaborazione dei modelli.

La seconda corsista, S3, era in genere meno attiva rispetto ai colleghi durante gli incontri in presenza. Questo le impediva di sfruttare appieno le fasi, importanti, di decostruzione e modellizzazione, che hanno appunto lo scopo di sviluppare la capacità di rielaborare i testi. Ipotizzando che ciò fosse dovuto all'ansia, abbiamo utilizzato, durante tali attività l'applicazione Wooclap, integrata nella piattaforma del corso, che permette di porre un quesito a tutta la classe e di raccogliere le diverse risposte di tutti tramite un'interfaccia web in forma anonima. In questo caso il vantaggio dell'applicazione non è tanto l'anonimità, ma il fatto che essa permette a tutti i presenti di rispondere e quindi di partecipare a un'attività fondamentale all'interno dell'impianto metodologico, cioè la modellizzazione. Questa strategia, quando adottata, ha incrementato la partecipazione di S3 alle attività in presenza.

Quest'ultimo caso, insieme alla preparazione all'uso degli strumenti in rete citata a proposito di S2, porta infine a riflettere sul ruolo della tecnologia nell'economia della didattica a distanza. Come visto nell'introduzione, infatti, la tecnologia è percepita da molti soprattutto in ottica logistica, cioè costituisce uno strumento per recuperare materiali o rivedere lezioni, piuttosto che come uno strumento per migliorare o facilitare l'apprendimento. Nei due esempi illustrati si può osservare come l'integrazione della tecnologia nella didattica sia stata subordinata alla dimensione metodologica: in altre parole, gli strumenti hanno avuto una funzione nell'economia della didattica perché svolgevano (o aiutavano a svolgere) in maniera originale un compito che altrimenti sarebbe stato svolto in maniera meno efficace. Nel primo caso, infatti, il traduttore automatico è uno strumento coerente con l'orientamento al genere, perché costituisce un supporto utile a una scrittura che lavora molto sul riciclo. Nel secondo caso Wooclap assume un ruolo fondamentale nel permettere a tutti di partecipare e provare, anche ai corsisti che in genere sono più restii nelle attività corali, in questo caso la modellizzazione, che costituisce un passaggio fondamentale nell'approccio adottato. In altre parole, non vi può essere piena integrazione della tecnologia senza che essa abbia un ruolo nel perseguire obiettivi didattici coerenti con la metodologia, o almeno funzionali ad essa.

4.2 *Il ruolo del tutorato*

Poiché, come visto, la dispersione costituisce uno dei potenziali problemi della distanza, uno strumento sul quale abbiamo puntato per consolidare la partecipazione dei corsisti era costituito dal tutorato (Quagliano, 2005). Negli attuali ambienti di apprendimento in rete, la figura dell'e-tutor assume una valenza centrale nel processo di apprendimento dal momento che nell'e-tutoring il soggetto viene coinvolto nel percorso formativo, ma il suo apprendimento viene facilitato dall'e-tutor durante le fasi di discussione e di approfondimento delle lezioni svolte (Trentin 1998; 1999; 2006). Nel supportare i discenti nel loro processo formativo, l'e-tutor ha quindi la funzione, importante nel nostro contesto, di diminuire la distanza fisica che si crea nei corsi erogati a distanza (Richardson et al, 2015).

In tale ottica, abbiamo affiancato sessioni tutoraggio alle lezioni del corso. Durante tali sessioni, che si svolgevano sia a cadenza settimanale sia su appuntamento, gli studenti avevano la possibilità di interagire con l'esperto per approfondire gli argomenti trattati durante le lezioni in presenza. In particolare, le sessioni di tutoraggio hanno svolto la funzione di supporto alle attività da svolgere in autonomia. Durante le attività di *e-tutoring* gli studenti ricevevano per

prima cosa materiali personalizzati in base alle loro esigenze con lo scopo di potenziare le conoscenze necessarie alla redazione delle attività di produzione del corso, per esempio attività sulle preposizioni. In secondo luogo, durante le sessioni con l'esperto, i corsisti richiedevano approfondimenti, per esempio sull'uso del linguaggio formale e delle forme di cortesia per la redazione di lettere di candidatura e nei colloqui di lavoro. A tale scopo, sono state proposte attività sulle forme con il Lei e sulle espressioni ricorrenti nelle comunicazioni lavorative e formali fornendo agli studenti esempi pratici ed esercitazioni sull'uso corretto delle forme verbali.

L'*e-tutoring* erogato durante il corso ha in effetti costituito un valore aggiunto, poiché ha favorito la dimensione socio-relazionale nelle comunicazioni asincrone tra i corsisti e l'esperto e ha favorito il potenziamento delle abilità linguistiche utili alla produzione scritta.

5 Conclusioni

L'obiettivo principale del modello adottato, cioè la scansione tra presenza e distanza delle diverse fasi del ciclo, era creare una ideale continuità tra le attività in presenza e a distanza in modo da favorire la partecipazione e la frequenza al corso in oggetto. Il corso illustrato mostra effettivamente che il modello ha per lo meno il potenziale per creare tale continuità tra lavoro autonomo e in aula virtuale. Tuttavia, tale integrazione non è avvenuta in maniera fluida e immediata, ma sono stati necessari alcuni aggiustamenti per integrare il modello nella complessità del contesto in esame. Ciò detto, sebbene la somministrazione pilota del modello abbia avuto un esito soddisfacente, non ci sono allo stato attuale dati sufficienti per concludere che esso è efficace e occorrerà ragionare in futuro su numeri più ampi, su contesti diversi e sui risultati della ricerca-azione sul lungo periodo.

A prescindere dall'efficacia del modello, in ogni caso, l'esperienza del corso suggerisce una conclusione di carattere più generale. Come visto nell'introduzione, si parla spesso, nel caso della distanza, della necessità di ripensare gli approcci. Ciò è ancora più vero oggi alla luce dei problemi emersi durante il periodo della didattica a distanza forzata. Tale ripensamento, tuttavia, non deve necessariamente coincidere con una rivoluzione metodologica o con l'adozione di modelli complessi e/o difficilmente integrabili negli approcci didattici correnti. L'esempio illustrato, infatti, mostra come sia tutto sommato semplice adattare un approccio solido e collaudato come quello al genere alla distanza.

Riferimenti bibliografici

Badger R., White G., 2000, "A process genre approach to teaching writing", in *ELT journal*, 54[2], pp. 153-160.

Coonan C.M., 2012, *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET libreria.

Cotta Ramusino P., Mollica F., 2019, "Fraseologia in prospettiva multilingue: il continuum lessico-sintassi", in Casadei F. e Basile G. (a cura di), *Lessico ed educazione linguistica*, Roma, Carocci, pp. 145-182.

Feez S., 1998, *Text-based syllabus design*, National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.

- Fragai E., Fratter I., Jafrancesco E., 2020, "Insegnamento linguistico ed emergenza sanitaria: riflessioni sulla DAD", in *Italiano LinguaDue*, 12[2], pp. 38-62.
- Godwin-Jones R., 2018, "Second language writing online: An update", in *Language Learning & Technology*, 22[1], pp. 1-15.
- Hampel R., 2003, "Theoretical perspectives and new practices in audio-graphic conferencing for language learning", in *ReCALL*, 15[1], pp. 21-36.
- Harrell W., 1999, "Language learning at a distance via computer", in *International Journal of Instructional Media*, 26[3], pp. 267-281.
- Hyland K., 2002, "Genre: Language, context, and literacy", in *Annual review of applied linguistics*, 22(1), 113-135.
- Hyland K., 2004, *Genre and second language writing*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Hyland K., 2019, *Second language writing*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Izzo D., Ciurnelli B., 2020, "L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola", in *Lifelong Lifewide Learning*, 16[36], pp. 26-43.
- Lamy M.N., 2013, "Distance CALL online", in Thomas M., Reinders H., e Warschauer M. (a cura di), *Contemporary computer-assisted language learning*, London, Bloomsbury, pp. 141-158.
- Llinares A., Morton T., Whittaker R., 2012, *The roles of language in CLIL*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Martin J. R., 1992, *English text: System and structure*, Amsterdam, John Benjamins.
- Molina A., Michilli M., Gaudiello I., 2021, "La spinta della pandemia da Covid-19 alla scuola italiana", in *Mondo digitale*, 20[1], pp. 47-80.
- Nordin S.M., 2017, "The best of two approaches: Process/genre-based approach to teaching writing", in *The English Teacher*, 11, pp.75-85.
- Paltridge B., 2013, "Genre and English for Specific Purposes", in Paltridge B., Starfield S. (a cura di), *The handbook of English for specific purposes*, Hoboken, John Wiley & Sons, pp. 347-366.
- Paltridge B., 2014, "Genre and second-language academic writing", in *Language Teaching*, 47[3], pp. 303-318.
- Pepe D., Garelli G., 2015, *Al lavoro! Corso di italiano per stranieri in contesto lavorativo*, Torino, Loescher.
- Pichette F., 2009, "Second language anxiety and distance language learning", in *Foreign Language Annals*, 42[1], pp. 77-93.

Piscitelli M., 2007, “La ricerca-azione nella didattica”, in Cambi F. (a cura di), *Ricerca-azione e scuola. Materiali di riflessione*, Firenze, Irre Toscana, pp. 51-57.

Quaglino G.P., 2005, *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*, Milano, Raffaello Cortina.

Richardson J.C., Koehler A.A., Besser E.D., Caskurlu S., Lim J., Mueller C.M., 2015, “Conceptualizing and investigating instructor presence in online learning environments”, in *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16 (3), pp. 256-297.

Saeed M.A., & Ghazali K., 2017, “Asynchronous group review of EFL writing: Interactions and text revisions”, in *Language Learning & Technology*, 21[2], pp. 200-226.

Trentin G., 1998, *Insegnare e Apprendere in Rete*, Bologna, Zanichelli.

Trentin G., 1999, “Qualità nella formazione a distanza. Una analisi del rapporto tra qualità, interattività e costi nella formazione a distanza”, in *TD, Rivista di Tecnologie Didattiche*, 16 (1), 10-23.

Trentin G., 2006, “Apprendimento collaborativo in rete e didattica universitaria: i ritorni di tipo educativo”, in *TD, Rivista di Tecnologie Didattiche*, 38, 5-11.

White C. J., 2017, “Distance language teaching with technology”, in Chapelle C. A., Sauro S. (a cura di), *The handbook of technology and second language teaching and learning*, Hoboken, John Wiley & Sons, pp. 135-148.

Zannoni F., 2020, “La didattica universitaria a distanza durante e dopo la pandemia: impatto e prospettive di una misura emergenziale”, in *Media Education*, 11[2], pp. 75-84.