

## CAPOVOLGERE LA LEZIONE DI ITALIANO L2

Caterina Borgi, Jenny Cappellin<sup>1</sup>

### ABSTRACT

*Partendo da un'analisi dei presupposti teorici che hanno dato origine e forma alla lezione capovolta, il presente lavoro esemplifica due esperienze di didattica dell'italiano L2 attraverso la metodologia flipped classroom. Il primo caso fa riferimento a un laboratorio di Italiano L2 nella Scuola Secondaria di secondo grado, con studenti di livello A2/B1; la seconda esperienza si è svolta presso un'università americana con studenti di livello B1 e B2. In entrambi i casi, l'argomento centrale riguardava la grammatica e si è partiti dal programma svolto nella classe curricolare per approfondire le conoscenze e consolidare quanto appreso attraverso la pratica di esercizi specifici. Inoltre è stata data la possibilità agli studenti di esporre i propri dubbi e le proprie necessità linguistiche, rispettando i loro tempi di apprendimento. La raccolta dei dati è avvenuta attraverso il metodo dell'osservazione partecipante. Lo scopo del presente lavoro è un'analisi di quanto rilevato da queste due esperienze di didattica capovolta, un percorso che ha mostrato alcune difficoltà, ma anche un indubbio profitto per gli alunni e i docenti coinvolti.*

*Il lavoro nasce da un'esperienza di confronto in seno al progetto Post Itals.*

### 1. PRESUPPOSTI TEORICI

La *flipped classroom* è una metodologia didattica innovativa, recente oggetto di studi, che prevede l'assegnazione per casa della parte teorica di un corso e lo svolgimento in classe della relativa parte pratica. In altri termini, ciò che solitamente è spiegato in aula viene assegnato per casa tramite video o materiale scritto (Freeman, Schiller 2015:62), mentre le attività pratiche e gli esercizi vengono fatti in presenza del docente, che funge da *tutor*, in orario di lezione. Il metodo è applicabile a un intero corso, ad alcune parti di esso, o semplicemente a singole unità di apprendimento.

La classe capovolta si basa sul principio dell'*active learning*, secondo cui lo studente può assumere il controllo del processo di apprendimento. Il modello è coniugabile con i principi dell'approccio comunicativo nella misura in cui l'insegnante assume naturalmente il ruolo di facilitatore e arriva a individuare con più facilità i bisogni dei singoli studenti. I docenti che scelgono di testare o adottare il metodo in questione, solitamente lo fanno al fine di migliorare la gestione del tempo a disposizione o per ovviare a un problema di eccessiva passività dei loro studenti in classe. La lezione capovolta, infatti, permette di lasciare spazio alla pratica di esercizi in presenza

---

<sup>1</sup> Caterina Borgi si è occupata dei paragrafi 1 e 4; Jenny Cappellin dei paragrafi 3 e 5. Il paragrafo 2 è stato scritto congiuntamente.

dell'insegnante, mentre lo studio della teoria viene affidato agli studenti come lavoro preliminare alla lezione, secondo modalità che vedremo più avanti in questo articolo. Il tempo a disposizione in classe viene così sfruttato al massimo per esercitazioni di tipo pratico che rendono lo studente protagonista attivo del processo di apprendimento.

Applicare il metodo *Flipped Classroom* (d'ora in poi FC) è un processo che richiede una programmazione specifica da parte del docente. Tale modello di programmazione può essere riassunto in tre fasi principali: identificazione dei risultati desiderati, determinazione di prove accettabili, pianificazione delle esperienze e delle attività didattiche ai fini dell'apprendimento (Modica 2014:7). Non esiste un unico modello di FC, bensì una serie di possibilità di cui riporteremo, qui di seguito, quelle finora ampiamente sperimentate e di cui esiste una letteratura documentata.

La forma tradizionale di capovolgimento è basata sulla visione a casa, da parte degli studenti, di un video sui contenuti teorici della lezione, per poi svolgere in classe i relativi compiti sotto la guida del docente. Il video è realizzato dal docente stesso e va a sostituire la lezione in presenza. Esistono vari *software* che aiutano a creare e condividere video con i propri studenti. Un esempio può essere *Screencast-O-Matic* che permette di realizzare un filmato che contenga, contemporaneamente alla voce del docente che spiega, anche la registrazione di ciò che accade sul suo computer (Maglioni, Biscaro 2014: 31): mentre si fa scorrere una presentazione in *Power Point* si può registrare la relativa spiegazione, oppure, si visualizza un video e si salva il commento vocale.

Alcuni docenti, come ad esempio il professor Mazur della Harvard University, preferiscono fornire agli studenti del materiale cartaceo da studiare a casa, al posto dei video.

Analizziamo adesso le diverse sfumature metodologiche che una classe capovolta può assumere a seconda delle necessità didattiche del docente.

Il metodo *Mastery Learning* (Bloom 1968) rispetto al modello classico prevede l'aggiunta di una verifica *in itinere* che verte sugli argomenti prima studiati individualmente a casa, su materiale scritto e/o video fornito dall'insegnante, e poi praticati in classe. La verifica valuta e determina il raggiungimento degli obiettivi e sancisce il passaggio all'unità didattica successiva.

La *Peer Instruction Flipped Classroom* (Mazur 1997) prevede, invece, che gli studenti studino a casa i materiali forniti dal docente per poi discuterne in classe i contenuti, confrontandosi con i compagni e argomentando il proprio punto di vista su quanto appreso. Questa versione di classe capovolta permette agli studenti di aiutarsi l'un l'altro nella comprensione di argomenti complessi. Il docente modera e valuta l'apprendimento dei concetti oggetto di studio.

Un'altra tipologia di FC è la *Problem Based Learning Flipped Classroom* (Tsai, Shen, Lu 2017:3), che si basa sul confronto in classe di strategie risolutive a un dato problema. Anche in questo caso il docente svolge il ruolo di moderatore e valutatore.

Infine, l'*Inquiry Flipped Classroom* (Love, Hodge, Corritore, Ernst 2015) è lo sviluppo della suddetta tipologia. In questo caso il docente lascia che siano gli studenti a individuare il problema su cui basare la ricerca e il relativo procedimento di indagine.

Questi diversi metodi di capovolgere la classe non rappresentano categorie dai confini netti, ma possono essere fuse tra loro per andare a costituire un metodo *flipped* personalizzato.

Gli ultimi studi sul metodo *flipped classroom* hanno preso il via dal recente sviluppo delle glottotecnologie, che permettono di realizzare più facilmente lezioni in video da condividere con i propri studenti come materiale da utilizzare fuori dall'aula.

## **2. DUE ESPERIENZE DI FLIPPED CLASSROOM: LE PREMESSE METODOLOGICHE**

Nel presente articolo riporteremo due diverse esperienze di lezione capovolta e l'analisi dei dati raccolti. La prima esperienza è relativa a un laboratorio di L2 con studenti di Scuola Secondaria di secondo grado alle prese con argomenti di tipo grammaticale. La seconda esperienza ha avuto luogo presso un'università americana in Italia e riguarda sessioni di Italiano L2 extra curricolari, svolte secondo il metodo *Flipped* in parallelo con le lezioni obbligatorie previste dal corso di laurea. La ricerca condotta ci ha permesso di valutare i possibili vantaggi, ma anche le difficoltà nell'applicazione di questo metodo in glottodidattica.

Nel momento in cui abbiamo stabilito di "capovolgere" una parte del nostro corso, abbiamo preso in considerazione i principi della Tassonomia di Bloom. Essa prevede la programmazione di attività che coinvolgano gli studenti nel livello più profondo dell'apprendimento, stimolando il pensiero, l'analisi e la creazione autonoma di quanto studiato. Normalmente queste fasi si svolgono a casa, cercando di ricordare ciò che si è ascoltato a lezione, spesso basandosi sugli appunti presi durante la spiegazione. Con la classe capovolta si è voluto, invece, portare in aula ciò che solitamente avviene fuori, ossia dare modo agli apprendenti di analizzare i contenuti e metterne in pratica i vari aspetti sotto la supervisione e il sostegno dell'insegnante.

Il ruolo che il docente assume all'interno di una *flipped classroom* non si discosta da quello di una lezione impostata sul modello dell'approccio comunicativo: l'insegnante diventa un facilitatore, oltre che una guida dei processi mentali degli apprendenti. Inoltre, nel contesto specifico, il docente curricolare ha assunto un ruolo chiave di collaboratore e consulente.

Nella formulazione delle nostre lezioni capovolte siamo partite da alcune domande che hanno condotto la strutturazione dei due diversi tipi di intervento:

- Chi sono i miei studenti, che livello linguistico hanno?
- Che tema scelgo? Perché?
- Quali tempi mi prefiggo?
- Quali gli obiettivi?
- Come intendo introdurre il lavoro? (fase motivazionale)
- Quali attività propongo da fare a casa? Quali strumenti uso e faccio usare? Come verifico lo studio dei materiali?
- Come intendo strutturare la lezione in classe? Quali fasi? Quali materiali? Quale tipologia di lavoro? Quale produzione di materiali da parte degli studenti?
- Per la verifica e il rinforzo cosa prevedo? Che tipo di verifica? Che tipo di esercizi per il rinforzo, se necessario?

Gli interrogativi hanno permesso una prima riflessione da parte del docente: è molto importante soffermarsi ed avere ben chiari obiettivi e finalità della lezione, in particolare quando si vuole capovolgerla. Ogni sua fase deve essere calcolata e organizzata tenendo presenti, in particolare, i tempi e la tipologia di esercizi che si

intendono svolgere in classe. Per questo abbiamo creato una tabella che potesse aiutarci a dare una struttura chiara e immediata delle nostre lezioni.

<b>Livello scolastico</b>	
<b>Livello linguistico</b>	
<b>Discipline coinvolte</b>	
<b>Classe</b>	
<b>Numero di studenti</b>	
<b>Tempo a disposizione</b>	
<b>Traguardi formativi</b>	
<b>Materiali didattici</b>	
<b>Attività a casa</b>	
<b>Attività in classe</b>	
<b>Percorsi individualizzati</b>	

**Tab. 1 Strutturazione sintetica della lezione**

### **3. CAPOVOLGERE DURANTE UN LABORATORIO DI L2: CONTESTO**

La prima esperienza che presentiamo riguarda un'attività svolta durante il laboratorio di L2 presso una scuola superiore in provincia di Treviso, con studenti provenienti da un istituto professionale indirizzo commerciale e un liceo artistico. Gli studenti avevano un livello di italiano A2/B1 del QCER e frequentavano la prima superiore in diversi indirizzi. Il gruppo di lavoro era costituito da 4 studenti. Le ore a disposizione erano 1 o 2 alla settimana a seconda del calendario, per un totale di 30, nel periodo di gennaio-giugno. Non vi era un testo in adozione, ma sono stati usati materiali preparati e scelti dall'insegnante. Come supporto didattico si è utilizzata la piattaforma di *Google Classroom*.

Il laboratorio di L2 viene pensato da un lato per sviluppare le capacità degli studenti stranieri, sostenendoli laddove ve ne sia la necessità, dall'altro viene visto come supporto alla didattica di classe, ovvero come un momento per poter approfondire e chiarire quanto spiegato nelle ore curricolari, visto che gli alunni non sempre hanno le conoscenze linguistiche per poter acquisire appieno quanto trattato in classe. Il laboratorio diviene, quindi, momento prezioso per raggiungere obiettivi personali ma anche motivazionali, legati in particolare al successo scolastico: nel momento in cui lo studente riesce a interiorizzare quanto spiegato e fatto in classe, ha gli strumenti linguistici per poter raggiungere risultati soddisfacenti e stare al passo con i compagni. Il supporto dato con i corsi di L2 è quindi fondamentale per stimolare la motivazione e la voglia di apprendere.

### 3.1. TIPO DI INTERVENTO

Il laboratorio di L2 prevede generalmente un monte ore relativamente basso, gli argomenti e le attività da svolgere sono molti e molte sono le richieste che provengono dagli studenti. Capovolgere la lezione, introducendo una nuova metodologia di lavoro, potrebbe sembrare una perdita in termini di tempo, in realtà aiuta nella strutturazione del lavoro ottimizzando le tempistiche di apprendimento. Il modello di *flipped classroom* può essere, infatti, applicato come sostegno e supporto: nella nostra esperienza è stato utilizzato come rinforzo e approfondimento di quanto fatto in classe. Il lavoro è stato strutturato in microunità di breve durata.

L'attività "capovolta" proposta agli studenti del laboratorio riguardava un argomento di grammatica: il condizionale. In classe erano già stati svolti esercizi e attività riferiti ai modi e ai tempi verbali in generale, ma, a detta degli studenti e anche da un'analisi fatta dai colleghi curricolari, il condizionale era risultato particolarmente ostico. Di qui l'esigenza di approfondire e cercare di superare le lacune degli studenti: la necessità non è stata tanto quella di soffermarsi sui contenuti teorici, quanto quella di basarsi sull'applicazione e acquisizione delle regole. Come strumento di lavoro e studio è stata usata la piattaforma di *Google Classroom*: tale piattaforma permette di inserire documenti di vario genere (*link*, video, allegati) e di indicare quale attività lo studente deve svolgere. Le esercitazioni si possono inserire in varie modalità, come ad esempio sotto forma di domande aperte, questionari, quiz.

*Google Classroom* è un'applicazione di *Google* che viene data gratuitamente a tutte le scuole che ne fanno richiesta. Tale programma è molto usato nella scuola secondaria di secondo grado. Si tratta di una classe virtuale creata su invito del docente ad ogni studente: alla classe viene assegnato un compito (senza ricorrere quindi al supporto cartaceo) che dovrà essere svolto e condiviso su *Google drive*; l'insegnante può monitorare lo svolgimento dello stesso e fornire *feedback* in tempo reale, aggiungendo materiali ed eventuali approfondimenti. I commenti possono essere pubblici, dunque visibili a tutti, oppure solo privati. Lo studente avrà una scadenza entro la quale consegnare la sua attività caricandola sulla piattaforma e potrà ricevere la valutazione in tempi veloci, instaurando un canale di comunicazione con l'insegnante anche in orario extra-laboratoriale.

Nel caso in analisi gli studenti del laboratorio dovevano seguire a casa il *link* sul condizionale postato dall'insegnante: leggere la regola, i relativi esempi e poi svolgere un semplice esercizio di formulazione di alcune frasi, usando dei verbi a scelta presenti nella spiegazione. Inoltre erano stati invitati ad appuntare eventuali domande inerenti a dubbi sorti durante la lettura. La scadenza per l'attività era il giorno precedente alla lezione di L2. Non è stato previsto un momento motivazionale all'unità di apprendimento, poiché questa si presentava come completamento di quanto precedentemente fatto in aula: gli studenti erano già stati introdotti all'argomento. In classe la prima parte dell'unità di apprendimento è stata dedicata alla discussione della regola, in modo da risolvere le problematiche manifestatesi durante la lettura a casa: non si sono riscontrate particolari esigenze, ostico è, però, parso l'uso del modo verbale nelle varie situazioni linguistiche, dunque gli studenti hanno prestato maggiore attenzione alla parte che potremmo definire "pratica" dell'argomento, ossia l'uso della lingua. Si è poi passati alla fase di attività vera e propria, che ha previsto

un'articolazione graduale del lavoro: da esercizi semplici a esercizi sempre più impegnativi. Gli studenti sono stati suddivisi a coppie e sono stati invitati a correggere le frasi che i compagni avevano svolto a casa; in fotocopia è stato dato uno schema della regola: vi era la coniugazione di alcuni verbi al condizionale ma mancava la desinenza, che doveva essere aggiunta. L'obiettivo di questa prima fase era quello di far riflettere gli studenti su quanto appreso a casa. In una seconda fase sono stati invitati a svolgere esercizi in fotocopia e su internet (con correzione automatica) e da ultimo dovevano completare degli esercizi dal libro di testo, quelli considerati da loro come i più difficili. L'insegnante è sempre stato presente e ha continuamente monitorato lo svolgersi delle attività, intervenendo laddove lo studente ne avesse mostrata la necessità o per correggere eventuali sviluppi di lavoro errati. Al termine delle esercitazioni, gli studenti hanno richiesto una correzione *in plenum*: questo per avere conferma di quanto appreso, per verificare se effettivamente gli esercizi erano stati svolti correttamente, ma anche per confrontarsi con la classe. La fase finale di controllo ha visto la proposta di successivi esercizi per casa, poiché il laboratorio di L2 non prevede una fase di verifica vera e propria (a meno che essa non sia concordata con il docente curricolare, ma nel caso specifico non si è ritenuto opportuno farla).

### 3.2. ESITI INATTESI E DIFFICOLTÀ

Inserire questo tipo di attività nel percorso del laboratorio ha portato ad alcune difficoltà. Inizialmente c'è stata un po' di diffidenza da parte di quegli studenti che non avevano mai usato la piattaforma *Google classroom*. Per introdurre la nuova modalità abbiamo dovuto spiegare loro come usare questo programma. Tramite la lavagna LIM è stata mostrata la schermata iniziale di *Google classroom* e le sue funzionalità. Quegli studenti che già ne facevano uso con le insegnanti durante le ore curricolari sono stati di grande aiuto per convincere i compagni all'uso dello strumento; inoltre hanno accompagnato la spiegazione con suggerimenti e dimostrazioni pratiche. Superata la fase di familiarizzazione con la tecnologia, si è dovuto affrontare il problema dello studio a casa: generalmente per il laboratorio L2 non si richiedono molti compiti per casa, che perlopiù sono dati in accordo con i docenti di classe, in modo da non appesantire il carico di lavoro degli alunni. In questo caso è stato richiesto loro uno sforzo maggiore, puntando sul fatto che l'argomento era stato scelto dagli alunni stessi e sul fatto che era già stato trattato durante la lezione di italiano curricolare. In generale, non tutti gli studenti svolgono i compiti assegnati con la modalità *flipped*, soprattutto quando si tratta del primo incontro con questo nuovo modo di operare. Nel momento in cui però si accorgono che senza lo studio a casa non si può agire in classe, non si riesce a seguire la lezione e non si possono svolgere gli esercizi assegnati, anche gli studenti più restii cominciano a mostrare maggior impegno, soprattutto per non sfigurare di fronte ai compagni. Certamente questa prima fase di lavoro richiede uno sforzo maggiore per il docente: deve riuscire ad accompagnare i suoi allievi nel comprendere l'importanza del metodo senza demotivarli, variando la lezione seduta stante in modo da coinvolgere ugualmente chi non ha studiato a casa. In questi casi si sfruttano molto le attività di *peer tutoring*, dove un compagno che ha studiato spiega e illustra i contenuti a chi invece non l'ha fatto.

### 3.3. RISULTATI POSITIVI

La lezione capovolta ha portato certamente a dei risultati positivi. *In primis* si è potuto osservare come gli alunni hanno dimostrato un maggior impegno nella fase di studio a casa: evitare questo momento avrebbe significato per loro non avere le basi per poter svolgere le attività in classe, conseguentemente hanno curato il loro lavoro, appuntando domande, schematizzando regole e cercando di comprendere bene i testi assegnati.

Per quanto riguarda la fase di attività in classe, il piccolo gruppo ha certamente influito positivamente sul coinvolgimento degli studenti: per portare a termine i compiti assegnati non ci si poteva esimere dal chiedere aiuto ai compagni o all'insegnante. La cooperazione tra pari è stata infatti particolarmente significativa: la possibilità di svolgere attività con il compagno ha favorito uno scambio molto proficuo sia in riferimento all'apprendimento, che è stato facilitato dallo spontaneo *peer tutoring*, sia in termini di relazione personale, in quanto ha aiutato gli studenti a conoscersi meglio e ad entrare più in confidenza, facendo risaltare i propri punti forti. Il lavoro a coppie ha inoltre stimolato una maggiore interazione con il docente-tutor, in particolare in riferimento agli alunni più timidi: lo studente cinese ad esempio, molto riservato e taciturno durante le lezioni tradizionali, si esponeva più frequentemente rispetto al solito e con meno timore. Il fatto di avere vicino un compagno con le stesse difficoltà, lo ha aiutato a sentirsi come gli altri e a non vergognarsi. Il clima di classe è quindi notevolmente migliorato. Inoltre, il lavorare a coppie non ha limitato lo scambio nel gruppo, anzi l'ha stimolato, tanto che spesso sono stati gli stessi studenti a richiedere un confronto *in plenum* in merito alla correzione di alcuni esercizi: il *feedback* da parte dell'insegnante ha confermato le loro soluzioni e ha messo in evidenza eventuali punti deboli.

Capovolgere la lezione ha anche portato a un forte lavoro di metacognizione da parte dell'insegnante: rilevare le difficoltà degli studenti rispetto allo studio a casa e vedere come si svolgevano le attività in classe ha permesso una migliore programmazione delle attività successive.

### 4. FLIPPED CLASSROOM E STUDENTI UNIVERSITARI DI ITALIANO L2: IL CONTESTO

In questa seconda parte presentiamo un'ulteriore esperienza di *flipped classroom*. Essa si è svolta in ambito universitario, presso la sede di Firenze di un'Università degli Stati Uniti, durante le lezioni di tutoraggio. Queste ultime sono istituite come parte integrante del corso di Italiano L2 per dare agli studenti un sostegno didattico che approfondisca gli argomenti oggetto di studio e di esame. Durante le ore a disposizione, solitamente, gli studenti rivedono assieme al *tutor* i contenuti grammaticali più complessi, praticando esercizi per verificare la corretta acquisizione delle regole. Anche in questo secondo caso è stato scelto di adottare un metodo *flipped* poiché durante le lezioni di *tutoring* gli studenti non avevano bisogno di soffermarsi sulla parte teorica del syllabo, bensì sull'applicazione pratica di esercizi volti all'acquisizione delle regole.

Gli studenti universitari coinvolti (fascia d'età 19-21 anni) avevano un livello linguistico B1/B2. La materia oggetto di studio, parte integrante del loro corso di

laurea, è la lingua italiana. Il gruppo classe in questione era composto da 8 studenti. Gli incontri erano organizzati in due lezioni a settimana di un'ora ciascuna, durante un arco di ventiquattro settimane, da settembre a dicembre e da gennaio ad aprile. Gli obiettivi formativi di questi incontri sono il rinforzo e la messa in pratica dei contenuti didattici previsti dal corso curricolare. Gli strumenti utilizzati sono stati il libro di testo *Nuovo Espresso*, ma soprattutto esercizi creati *ad hoc* su specifici argomenti di grammatica italiana. L'utilizzo della lavagna è stato ridotto al minimo poiché il lavoro si è concentrato sullo svolgimento pratico di esercizi e sulla ripetizione delle regole teoriche da parte degli studenti.

Nonostante non fosse stato esplicitamente richiesto uno studio a casa in preparazione agli incontri, quasi la totalità degli studenti che hanno partecipato alle sessioni si sono sempre presentati dopo aver studiato in autonomia quanto spiegato dal docente durante la lezione curricolare. Questo particolare ha favorito una spontanea applicazione del modello *flipped* poiché i partecipanti avevano una valida base da cui partire per impostare il lavoro di tipo pratico.

#### 4.1. TIPO DI INTERVENTO

Le attività proposte durante le lezioni di *tutoring* sono state volte all'approfondimento della parte grammaticale del sillabo del corso curricolare. In linea con il modello della lezione capovolta, che non prevede la somministrazione della spiegazione teorica agli studenti, il tempo a disposizione è stato dedicato quasi interamente a esercitazioni pratiche, cosa che ha permesso di verificare il raggiungimento degli obiettivi linguistici prefissati. Gli esercizi da svolgere in aula sono stati selezionati in relazione agli argomenti teorici spiegati dal docente curricolare. Nel caso di esplicita richiesta di chiarimenti, questi sono stati sempre dati attraverso un metodo induttivo, a partire dagli esercizi stessi o da esempi, oppure con attività di *peer tutoring* in cui gli studenti più preparati hanno assunto attivamente il ruolo di coadiutori alla didattica.

Durante tutto l'arco dell'intervento, le fasi classiche della UdA sono state riadattate in base alle necessità didattiche specifiche. In particolare, poiché motivazione, globalità e analisi erano già state attivate nella lezione curricolare, la sintesi è diventata la fase 1 della lezione FC, interamente dedicata allo svolgimento di esercizi per il reimpiego e la fissazione della regola. La riflessione, invece, è diventata la fase 2 della lezione FC, utilizzata per riflettere sulla regola teorica oppure per sistematizzarla per mezzo di schemi o tabelle. Tipicamente, una parte degli esercizi può essere lasciata per casa, così da lasciare allo studente la possibilità di estendere questa fase in autonomia. Infine, il momento del controllo costituisce una rapida verifica dell'acquisizione delle regole, realizzabile, ad esempio, tramite la tecnica del *cloze*.

Qui di seguito riportiamo una delle attività svolte con metodologia *flipped*, strutturata secondo le fasi qui sopra analizzate. Nel sillabo della lezione curricolare era prevista un'ora dedicata all'utilizzo di passato prossimo e imperfetto. Gli studenti, dopo aver assistito alla spiegazione del docente della lezione L, sono venuti alla lezione di *tutoring* per approfondire l'argomento sia a livello teorico sia pratico. Essendo a conoscenza del sillabo del corso curricolare, il tutor ha avuto la possibilità di preparare esercizi *ad hoc* in anticipo e programmare la lezione FC di conseguenza. La sessione FC, dedicata a passato prossimo e imperfetto in modalità capovolta, è durata circa un'ora e si è così strutturata: nella prima parte, di circa 15 minuti, gli studenti si sono



cimentati in esercizi su fotocopia ripresi da libri di testo, oltre che su alcuni creati appositamente dal *tutor* su modello *open cloze*. I successivi 15-20 minuti sono stati dedicati alla correzione degli esercizi parallelamente a una deduzione implicita della regola grammaticale e sua relativa discussione. Gli ultimi 15-20 minuti, infine, sono stati utilizzati per praticare qualche esercizio in più e per approfondire la discussione sulla regola teorica. Durante la prima parte, gli studenti sceglievano se esercitarsi a coppie, a gruppi di tre, o singolarmente. Un'altra tecnica adottata nelle lezioni FC è stata quella di far lavorare gli studenti singolarmente durante la prima parte, per poi confrontarsi con i compagni durante la seconda fase.

Gli incontri di *tutoring* hanno costituito un terzo di quelli curricolari. Poiché gli studenti arrivavano alla lezione FC con una base di conoscenze teoriche, è stato possibile concentrare più argomenti in ciascuna sessione. Per ogni ora sono stati rivisti e messi in pratica da un minimo di due a un massimo di quattro argomenti di grammatica.

#### **4.2 ESITI INATTESI E DIFFICOLTÀ**

Le uniche problematiche riscontrate durante le lezioni in questione hanno riguardato quei pochi studenti che hanno accumulato lacune per mancanza di studio in autonomia. Senza una base teorica di conoscenze da cui partire, infatti, la conduzione di una classe capovolta può rivelarsi complessa e non pienamente realizzabile secondo quanto programmato dal docente. Per questo motivo è importante responsabilizzare gli studenti fin dall'inizio del percorso didattico, perché capiscano che il loro impegno nello studio teorico è determinante. In questo caso, per gli studenti che hanno presentato particolari criticità e hanno fatto richiesta di ulteriori approfondimenti, sono stati organizzati incontri extra per continuare a lavorare su specifici argomenti con esercitazioni mirate. Un tale servizio si è reso possibile poiché il sistema scolastico americano prevede questo tipo di supporto didattico, non solo nella scuola superiore ma anche a livello universitario.

D'altra parte, la preparazione insufficiente degli studenti è un tipo di problema che tocca anche le lezioni *ex cathedra* o quelle impostate su una rete di unità di apprendimento, anche se in tal caso ciò che ne risente è soprattutto la fase di verifica. Poiché per questo ciclo di lezioni FC non è stata richiesta agli studenti la visione di video per casa in preparazione agli incontri, non ci è possibile riportare dati relativi ad eventuali difficoltà derivanti dall'utilizzo delle tecnologie.

#### **4.3 RISULTATI POSITIVI**

Nel complesso possiamo affermare che in questo particolare contesto l'applicazione del modello *flipped* si è rivelato una scelta di buon esito e spontanea applicazione. Non sono stati rilevati problemi legati alla motivazione degli studenti poiché le lezioni FC non erano a partecipazione obbligatoria. Ciò ha fatto sì che coloro che hanno deciso di prendere parte alle lezioni FC, anche se talvolta in difficoltà nei confronti di specifici argomenti, si sono mostrati sempre volenterosi e determinati.

Un altro aspetto positivo dell'aver dedicato tempo alla fase di analisi e revisione durante la lezione capovolta è stato la possibilità, per gli studenti, di ricevere un *feedback* diretto sugli esercizi svolti e una correzione immediata degli errori. Gli

studenti più bravi hanno avuto l'occasione di lavorare con materiali extra, quelli in maggiore difficoltà hanno potuto confrontarsi con i compagni e fare esercizi di rinforzo.

Ovviamente è stato importante che gli studenti non abbiano considerato la lezione come fine a se stessa ma abbiano proseguito il lavoro di riflessione e revisione anche a casa, basandosi sul *feedback* ricevuto in classe. Si ritiene, dunque, che aver lasciato ulteriori esercizi pratici da svolgere in autonomia abbia aiutato il processo di responsabilizzazione e approfondimento e abbia assicurato una continuità nell'applicazione allo studio.

Un successivo confronto con il docente del corso di Italiano ha confermato miglioramenti concreti negli studenti che hanno partecipato alle sessioni in FC, sia nello scritto sia nell'orale.

Un ulteriore risultato positivo riguarda la gestione del tempo all'interno della lezione FC, resa ottimale da una programmazione della UdA realizzata secondo quanto indicato da Modica nella sua descrizione di pianificazione della classe capovolta (2014:7). La prima fase di programmazione ha previsto uno studio del syllabo del corso da parte del docente della FC al fine di determinare i risultati desiderati. La seconda fase si è svolta con un lavoro di identificazione di prove accettabili da svolgere in classe. Infine la terza fase è stata una vera e propria pianificazione delle attività didattiche e delle relative tecniche. Specialmente la prima e la seconda fase hanno richiesto una particolare cura e attenzione. Ciononostante, i tempi di preparazione hanno superato soltanto di poco quelli di una regolare unità di apprendimento impostata secondo un approccio comunicativo. Una buona programmazione preliminare ha quindi permesso di prevenire problemi riguardanti la gestione del tempo all'interno della lezione.

## **5. RIFLESSIONI CONCLUSIVE SULLA LEZIONE CAPOVOLTA**

Svolgere una lezione capovolta richiede da parte dell'insegnante un notevole sforzo, soprattutto quando si è alle prime armi: si deve innanzitutto avere ben chiaro quanto si vuole proporre e in quale modo rispetto agli studenti che si hanno davanti, dunque considerando le loro necessità ma anche le loro difficoltà. La scelta dei materiali richiede una particolare cura: non possiamo presentare un video o un *link* senza prima averlo analizzato, senza quindi aver evidenziato le eventuali difficoltà che gli alunni potrebbero incontrare. Spesso si tratta, infatti, di materiali autentici, che non sono stati modificati o riadattati come succede con i libri di testo: l'attività di modifica spetta all'insegnante, qualora sia necessaria. In termini di tempo questo richiede grande pazienza, poiché preparare una *flipped classroom* presume, soprattutto all'inizio, un grande dispendio di tempo e anche una certa familiarità con le nuove tecnologie (Di Scala 2017:61). I livelli di preparazione della lezione possono essere diversi, in base a quello che si vuole proporre. Certamente si deve cercare materiale sempre nuovo con le proprie forze, perché non c'è nessun rappresentante che ci proponga attività già pronte, sebbene nelle ultime edizioni dei libri di testo si possa trovare qualcosa che viene definito *flipped* –anche se non sempre, di fatto, lo è. Non si può capovolgere tutto, per tutto l'anno scolastico: si deve cercare un giusto equilibrio tra la didattica tradizionale e quella innovativa per non disorientare gli studenti e per dar loro il tempo di abituarsi a un nuovo modo di operare e di pensare. Basta quindi

partire con delle semplici lezioni (Bailey 2016:41), per poi passare ad attività didattiche più impegnative anche in termini di tempo. L'insegnante deve pensare bene a come verificare quanto è stato fatto durante il lavoro a casa, affinché lo studente senta che l'attività svolta è importante e che l'insegnante non lo lascia solo. L'uso di una piattaforma che permette l'inserimento di esercizi o la spedizione anche di un semplice *file* con domande all'indirizzo di posta elettronica possono essere due diverse modalità efficaci alla stessa maniera. Capovolgere la classe significa anche operare un capovolgimento di se stessi come insegnanti, poiché questa metodologia ci dà l'opportunità di metterci da parte: dobbiamo sforzarci di lasciare spazio agli studenti, intervenire solo laddove necessario e porci, quindi, come guida nell'apprendimento (Serenelli 2013).

Ma capovolgere non vuole solo dire fare fatica. Vuol dire anche ottenere risultati migliori con gli studenti, che da questo metodo, nonostante una diffidenza iniziale inevitabile (tutto ciò che è sconosciuto lascia sempre perplessi gli studenti con difficoltà linguistiche), rimangono poi positivamente colpiti. Quando i ragazzi percepiscono il valore del lavorare di più in classe su quella che è la lingua viva, nutrono una particolare predisposizione per questo nuovo *modus operandi*. Questa propensione si traduce in un maggior coinvolgimento e una proficua collaborazione tra pari, stimolando così il *team working* (Maglioni, Biscaro 2014:37): nelle attività di gruppo che si svolgono in classe, gli studenti hanno l'opportunità di mettersi in discussione, sia esternando i propri dubbi, sia evidenziando i propri punti di forza senza timore, proprio perché si lavora tra pari e il docente non riscontra tutte le difficoltà che spesso sono motivo di vergogna e paura di intervenire di fronte alla classe intera. Uno studente fa sempre da *tutor* agli altri e questo si volge in modalità alternata: alcune cose le posso sapere io, altre il mio compagno. Quello che sa il mio amico, diviene prezioso anche per me, e viceversa. La cooperazione tra pari viene così incentivata e sviluppata positivamente, favorendo una crescita del gruppo classe, nonché la reciproca conoscenza. In una lezione capovolta la lingua diventa l'elemento centrale del percorso didattico: si dedica molto spazio alle attività che puntano allo sviluppo delle quattro abilità fondamentali, ma anche alle abilità trasversali. Gli studenti nei piccoli gruppi si trovano a dover usare la L2 continuamente, superando quindi *in toto* la passività di una tradizionale lezione *ex cathedra*. Per l'insegnante, la *flipped classroom* offre una nuova sfida: una forte attenzione alla ricerca e ai materiali stessi, che non sono più tutti raccolti in un unico volume, ma sparsi nei meandri della rete. Questo richiede un nuovo mettersi in gioco, che porta a un aggiornamento e a una strutturazione sempre nuova delle attività (Di Scala 2017:62).

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BAILEY N., 2016, "Flipped Teaching: What is it?", *Scuola e Lingue Moderne*, 7-9, 39-43

BLOOM B. S., 1968, *Learning for Mastery*, UCLA – CSEIP

DI SCALA R., 2017, "Capovolti e cooperativi, a capofitto. Pontremoli (MS)", *Scuola e Lingue Moderne*, 1-3, 61-62

FREEMAN C. H., SCHILLER N. A., 2013, "Case Studies and the Flipped Classroom", *Journal of College Science Teaching*, 42, 5, 75-80

LOVE, B, HODGE, A, CORRITORE, C, ERNST, DC, 2015, "Inquiry-based learning and the flipped classroom model", *Primus*, 25, 8, 745-762

MAGLIONI M., BISCARO F., 2016, *La classe capovolta*, Erickson, Trento

MAZUR, E., 1997, *Peer Instruction: A User's Manual*, Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey

MODICA, E. (a cura di), 2014, *Flipped Classroom, La lezione Capovolta*, Orizzontescuola.it

SERENELLI F., 2013, *La didattica capovolta*, <http://is.pearson.it/magazine/la-didattica-capovolta/>

TSAI, C. W., SHEN, P. D., e LU, Y. J., 2017, "The effects of problem-based learning with flipped classroom on elementary students' computing skills: A case study of the production of Ebooks", *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12, 4, pp. 836-838

#### **LINK UTILI:**

<<http://www.adiscuola.it/adirisorse/archives/category/flipped-classroom>>  
ADi Risorse, 2017

<[www.seas.harvard.edu/news/2013/03/flipped-classroom-will-redefine-role-educators](http://www.seas.harvard.edu/news/2013/03/flipped-classroom-will-redefine-role-educators)>

*The Flipped Classroom will redefine the role of educators*, un'intervista al Professor Eric Mazur, Harvard University, sito Internet *The Evollution*