



“Desafío entre reporteros del pasado”: esperienza di gamificazione e apprendimento cooperativo con il digitale riguardo la “Edad de la Restauración” e Guerra Civile spagnola

Nora Rasini

Liceo classico Dante Alighieri di Ravenna

Riassunto

Questa esperienza didattica in lingua straniera è stata svolta nell’ambito dell’insegnamento della Lingua e Civiltà Spagnola in quinta Liceo Linguistico ed è finalizzata allo studio di alcuni avvenimenti chiave e del contesto socioeconomico e culturale della *Edad de la plata* e della Guerra Civile o Guerra di Spagna. Il percorso persegue un apprendimento situazionale e collaborativo e si basa sullo studio dei principali avvenimenti della storia spagnola dal *Desastre colonial* alla Guerra Civile attraverso l’uso del digitale, l’approccio ludico. Gli obiettivi cognitivi ed educativi della sequenza didattica sono lo studio in contesto di fatti storici, la promozione di un uso consapevole e creativo delle nuove tecnologie, l’implementazione della cooperazione in classe. Il percorso, articolato in missioni, ha indotto gli studenti a ricercare, selezionare e rielaborare informazioni storiche e ad usare la lingua straniera come strumento autentico di comunicazione, acquisizione e rielaborazione di informazioni.

Parole chiave: Storia; Digitale; Apprendimento situazionale; Gamificazione; Apprendimento cooperativo

Abstract

This paper presents an educational experience designed to teach a number of key events of the *Edad de la Plata* and Spanish Civil War to year five students who study Spanish as a foreign language at the Dante Alighieri Classic Liceum Ravenna. The aim of this educational path is to promote situated and cooperative learning through gamification and digital tools. Cognitive and affective learning objectives are the situated study of the main historical events of the Spanish historical context from 1898 to 1939, the development of awareness and creativity in using digital tools and the promotion of cooperation in the classroom. The path is made up of missions that challenge students to collect, select, critically employ historical information and make use of the foreign language as a tool to communicate, collect and recreate information, make and play games.

Keywords: History; Digital tools; Situated learning; Gamification; Cooperative learning

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11045>

Copyright © 2020 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

IL CONTESTO E LE RAGIONI CHE HANNO ISPIRATO IL PERCORSO DIDATTICO

L'esperienza didattica qui illustrata è stata progettata e svolta durante le ore di Lingua e cultura spagnola in una classe quinta del Liceo Linguistico Alighieri di Ravenna. Questo percorso liceale punta alla comprensione critica dell'identità storica e culturale di tradizioni e civiltà diverse. All'interno della programmazione disciplinare del quinto anno, lo studio degli avvenimenti storici e dei processi sociali, politici ed economici della Spagna del secolo XX risulta imprescindibile, da un lato per consentire agli studenti di comprendere i testi letterari e le vicende biografiche degli autori previsti dal percorso letterario in lingua straniera, dall'altro per affrontare criticamente, con approccio prospettico, l'analisi delle contrapposizioni, frizioni ed alleanze tra stati europei nel secolo scorso previsto dall'insegnamento di storia. Purtroppo, la guerra di Spagna o guerra civile viene spesso liquidata in poco più di una pagina nei manuali di storia italiani, per cui difficilmente lo studente riesce a coglierne le connessioni con il successivo conflitto mondiale. Inoltre, a volte si registra da parte di insegnanti ed alunni, un approccio nozionistico allo studio della storia, che finisce per esaurirsi in un mero esercizio cronologico. Nel caso della guerra civile spagnola, che conclude la cosiddetta Epoca de la *Restauración*, l'eco della tragedia ispira ancora in Spagna dibattiti e polemiche iniziative - non ultima la recente riesumazione della salma di Francisco Franco dal Valle de los caídos - che rendono la trattazione del tema da un lato delicata, dall'altro imprescindibile se si considera che i nostri alunni si stanno formando per sapersi muovere senza imbarazzi e incomprensioni con interlocutori spagnoli. "Maniqueísmo, reduccionismo, electoralismo, presentismo" sono alcune delle etichette utilizzate in Spagna per definire una relazione ancora difficile, quando non strumentale, con precise vicende storiche (Gómez Bravo, 2019): la violenta interruzione dell'esperienza Repubblicana ad opera dei militari, la guerra civile e la repressione, che non termina con la fine del conflitto armato, ma perdura per anni (1931-1948) durante la dittatura franchista. Tuttavia, in Spagna solo gli alunni del Bachillerato, ovvero gli studenti liceali di 16-18 anni, affrontano in modo approfondito questo periodo, quando invece la conoscenza degli abusi e degli errori ed orrori del passato recente potrebbero favorire la riflessione sull'importanza dei valori democratici, della pace e della convivenza a cui oggi, anche secondo le indicazioni europee e ministeriali, dobbiamo educare e valutare le giovani generazioni.

Per qualche anno ho proposto lo studio di questo periodo storico attraverso schemi, testi, documenti e documentari della serie Memoria de España corredati da

attività di comprensione in lingua spagnola. Nonostante lo sforzo di personalizzazione dei materiali e delle attività che la tecnologia digitale permetteva, notavo che l'approccio degli alunni risultava essere comunque mnemonico e nozionistico: imparavano date e avvenimenti, ma difficilmente riuscivano a differenziare un *nacional* da un *anarquista* nelle sue motivazioni ideologiche alla lotta armata o a collegare gli avvenimenti trattati nelle rispettive interdipendenze. Insoddisfatta di quanto ottenuto usando le nuove tecnologie solo per sostituire e ampliare la trattazione tradizionale con video e materiali digitali, seguendo le tappe evidenziate dal modello SAMR che articola l'applicazione delle nuove tecnologie al contesto educativo in "Substitution-Augmentation-Modification-Ridefinition" (Pontedura, 2006), ho quindi intrapreso un cammino verso il miglioramento e la ridefinizione del setting didattico volto a rendere le conoscenze, circostanziate e precise, non il fine, ma il punto di partenza di un percorso di produzione e condivisione di prodotti ed esperienze digitali di apprendimento in lingua straniera. Le fasi più elevate dell'applicazione della tecnologia, la modificazione e ridefinizione, dovrebbero infatti sollecitare quelle che nella tassonomia di Bloom vengono definite abilità e competenze di alto livello - HOTS, come analisi, valutazione e creazione. Ho quindi ideato dei compiti da inserire in un contesto gamificato. Secondo Duch, Groh e Allen, che si sono occupati di *Problem-based-learning*, il compito da svolgere deve essere sufficientemente complesso da stimolare la cooperazione tra i componenti del gruppo, deve essere per l'alunno motivante e deve obbligarlo a prendere decisioni motivate, e infine sufficientemente vincolato alla vita reale e ai contenuti curriculari. Per svincolare il compito dalla motivazione puramente estrinseca della valutazione da parte dell'insegnante -il classico voto-, ho scelto di iscrivere i compiti in una architettura ispirata alla Gamificazione, intesa (Foncubierta e Rodríguez, 2014) come la tecnica o le tecniche che l'insegnante usa nella progettazione di una attività, compito o processo di apprendimento sia di natura analogica che digitale, introducendo elementi tipici del gioco -come punti, limiti di tempo, sfide, competizione...- con il fine di arricchire l'apprendimento e modificare l'atteggiamento degli alunni in classe. Atteggiamento stigmatizzato, spesso, come passivo, acritico, quando non sintomatico di una spinta verso "l'assenza di mondo, il ritiro autistico, verso la coltivazione di mondi isolati" (Recalcati, 2014). Per questo ho strutturato i compiti in modo da favorire l'apprendimento cooperativo, promuovendo la collaborazione all'interno del gruppo e la competizione tra le diverse squadre, in modo da "salvaguardare l'umano, l'incontro, le relazioni, gli scambi, le amicizie, le scoperte intellettuali" (Recalcati, 2014) e, aggiungo, la creatività. Da tempo conosciamo il monito

dei semiologi come U. Eco: “Una civiltà democratica si salverà solo se farà del linguaggio dell'immagine una provocazione alla riflessione critica, non un invito all'ipnosi” (Eco, 1973). E di fatto, l'evidenza che i nostri studenti usino con estrema dimestichezza linguaggio dei nuovi media, non implica necessariamente che lo conoscano criticamente e che ne sappiano fare un uso costruttivo e creativo. Secondo il neonato DigComp 2.1, ovvero il Framework della competenza digitale per il cittadino, le attività proposte riguardavano le competenze di “Information and data literacy”, “Communication and collaboration”, “Digital content creation” and “Problem solving”.

IL CONTESTO DI APPRENDIMENTO E FASE ZERO

Ispirandomi liberamente al modello di apprendimento cooperativo di David W. e Roger T. Johnson ho strutturato le attività in modo da promuovere la responsabilità individuale, l'interazione faccia a faccia, l'insegnamento di competenze nel lavoro di gruppo e la verifica dell'efficienza del gruppo. Si intendeva inoltre perseguire un uso non ipnotico, ma critico, creativo e collaborativo delle nuove tecnologie. Per questo, al fine di trasformare i gruppi in squadre e rafforzare quindi la collaborazione all'interno della squadra, le attività sono state inserite in un'architettura gamificata, che prevedeva la competizione tra le diverse squadre. Adottando la terminologia dell'apprendimento cooperativo, l'attività implicava, oltre all'interdipendenza di ruolo prevista dal compito, anche l'interdipendenza rispetto all'avversario. All'interno di ogni squadra ogni alunno aveva infatti un compito da svolgere e le squadre tra loro gareggiavano per acquisire punti.

Per iniziare gli studenti a questo nuovo setting didattico, una volta formate le squadre, ho proposto loro una fase zero, la “Marshmallow challenge” di Tom Wujec: le squadre hanno a disposizione spago, nastro adesivo, dei tagliolini e un marshmallow. Si divide la classe in gruppi di quattro persone e si distribuiscono i ruoli di progettista, controllore del tempo e del rispetto delle consegne, ispiratore di idee e soluzioni, controllore degli altri gruppi. In questo modo si crea interdipendenza di ruolo. La formazione dei gruppi-squadre è un tasto solitamente dolente. Il docente valuterà come procedere, se affidarsi al caso o ad attività che fanno leva su gusti e scelte simili -come dare un numero di oggetti che ciascuno porterebbe su un'isola deserta e raggruppare coloro che scelgono oggetti simili- può risultare insidioso. Nel caso di un'attività che comporta una valutazione che incide sul rendimento accademico, può essere raccomandabile formare gruppi eterogenei per rendimento, in modo che in ogni

gruppo siano presenti uno studente con rendimento alto, due con rendimento medio e uno con rendimento basso. Una volta formate le squadre si procede a distribuire il materiale e si attiva il timer di 18 minuti. Vince la squadra che riuscirà a costruire la torre di tagliolini più alta nei 18 minuti a disposizione. La difficoltà sta nel progettare e pianificare l'intero compito, poiché generalmente, dopo aver costruito improbabili esilissime strutture, la collocazione del marshmallow in cima fa crollare l'intero lavoro. In questo modo si introduce la classe alla ripartizione dei ruoli e si dimostra loro che è importante la prototipazione ed il raffinamento, ovvero l'attenta progettazione del lavoro fino all'ultima fase e la revisione continua delle varie fasi. Va infatti osservato che molto spesso a scuola noi docenti lamentiamo la mancanza di un clima cooperativo in classe, ma raramente insegniamo, promuoviamo e valutiamo la capacità di svolgere insieme, in squadra e non in serie, ovvero in gruppo, un compito. Altrettanto sporadiche sono le occasioni di apprendimento ludico e competizione tra squadre nel contesto liceale, poiché il gioco è spesso tradizionalmente relegato all'ora di educazione fisica o a sporadiche, saltuarie attività di ripasso. La "marshmallow challenge" è quindi servita per introdurre la rimodulazione del contesto educativo che l'attività vera e propria richiede.

PRIMA MISSIONE: CITAS A CIEGAS CON LA HISTORIA- APPUNTAMENTI AL BUIO CON LA STORIA

I prerequisiti dell'attività sono una conoscenza molto generale de *La época de la Restauración* sviluppata attraverso schemi forniti dall'insegnante, un video e le letture sul libro di testo. Si tratta di una introduzione molto generale al periodo storico e ai principali protagonisti della scena politica, sociale ed economica. In base al numero degli studenti il docente seleziona un congruo numero di avvenimenti su cui lavorare. Nel presente caso gli avvenimenti selezionati sono: la battaglia nella baia di Santiago (Cuba) del 3 luglio 1898, la settimana tragica di Barcellona del 18 luglio 1909, il colpo di stato di Primo de Rivera del 13 settembre 1923 e la proclamazione della II Repubblica ad Eibar il 14 aprile 1931. Come prevede l'approccio della gamificazione, occorre elaborare una narrativa, in questo caso minima: gli studenti saranno inviati che viaggiano nel tempo e nello spazio e devono coprire l'evento loro assegnato. Ovviamente dovranno adattarsi ai mezzi di comunicazione usati all'epoca, quindi dovranno scrivere un articolo di giornale e realizzare un'intervista per la radio. Il luogo al quale viaggiano viene fornito sotto forma di link di Google maps, un appuntamento

al buio con la storia, in modo da incuriosire gli studenti. L'associazione gruppo-avvenimento può essere fatta in maniera casuale, ad esempio attraverso la ruota wheel decide disponibile in internet. All'interno di ogni gruppo dovrà innestarsi una interdipendenza positiva di ruolo: dovranno decidere chi cerca informazioni e cura la sitografia o bibliografia, chi cura la redazione dei testi, chi riassume i dati e cura la grafica, chi infine della revisione ortografica, grammaticale e lessicale. Nel documento condiviso in Google Classroom gli alunni inseriscono i nominativi di chi si incarica dei vari ruoli e nello stesso documento trovano le richieste, i tempi di consegna ed esposizione e le penalità in cui possono incorrere. Ad esempio, se non esplicitano i riferimenti bibliografici perderanno 1500 punti. Oltre all'articolo e all'intervista prepareranno un'esposizione con infografica per spiegare ai compagni cause e conseguenze dell'evento da loro coperto. L'insegnante visiona i prodotti prima dell'esposizione e svolge la funzione di guida e tutor. A loro volta gli studenti insegnano l'avvenimento da loro coperto ai compagni, il giorno dell'esposizione in classe. Insegnare è imparare due volte, dice l'aforisma attribuito a Joseph Joubert: il lavoro di ricerca, selezione dell'informazione, organizzazione della presentazione porta gli studenti a svolgere un ruolo attivo ed essi stessi diventano responsabili dell'apprendimento dei compagni. Infine, preparano un Kahoot, ovvero un quiz on line in cui sintetizzano i nodi principali della loro esposizione. Si tratta di un'operazione non banale, poiché il gioco predisposto per i compagni deve essere coerente e conseguente all'esposizione svolta. È bene che l'insegnante monitori la creazione del quiz o che chieda il link al gioco prima dell'esposizione in classe: spesso infatti gli alunni sovrastimano il loro pubblico, pensando che si possano ricordare date e nomi al primo ascolto oppure focalizzano la domanda non sul nucleo tematico ma su informazioni secondarie. Tutti gli altri gruppi giocheranno il Kahoot e il docente avrà cura di stilare le classifiche parziali a mano a mano che i vari gruppi portano a fine la missione. I punteggi vengono riassunti in un tabellone condiviso. Parallelamente alla competizione tra gruppi il docente valuta i prodotti consegnati, la presentazione svolta e la conoscenza dei contenuti assimilati attraverso le esposizioni dei compagni, poiché, la valutazione nell'apprendimento cooperativo deve essere individuale.



CITA A CIEGAS CON LA HISTORIA



LOS GRUPOS DEBERÁN FUNCIONAR COMO EQUIPOS, POR LO TANTO LAS ACTIVIDADES FAVORECEN LA COOPERACIÓN ENTRE MIEMBROS DEL MISMO GRUPO Y LA COMPETICIÓN ENTRE GRUPOS DISTINTOS. VÁIS A CONVERTIR OS EN CORRESPONSABLES Y A VIAJAR AL PASADO. OS ENCONTRARÉIS EN LOS SIGUIENTES SITIOS EN LAS FECHAS INDICADAS:

Acontecimiento	¿Dónde?	¿Cuándo?	Grupo	Los acontecimientos se asocian con <u>whereidecide</u>
1	https://goo.gl/maps/SiGsgvHoPrP2	3 de julio de 1898	Grupo 4	
2	https://goo.gl/maps/K6XLowfncSM2	18 de julio de 1909	Grupo 3	
3	https://goo.gl/maps/DYKFR9wmPy62	13 de septiembre de 1923	Grupo 2	
4	https://goo.gl/maps/EVLEosFnuw	14 de abril de 1931	Grupo 1	

- 1) Un artículo para el periódico por el que trabajáis
- 2) Un audio con una entrevista para la radio a dos testigos transeúntes
- 3) Una infografía (<https://piktochart.com>) en la que se recojan informaciones, causas, consecuencias del acontecimiento histórico tratado
- 4) Un kahoot para los compañeros (<https://kahoot.com>)



LOS PRODUCTOS SE ENTREGAN NO MÁS TARDE EL (FECHA). EL (FECHA) Y (FECHA) SE EXPONEN LAS INFOGRAFÍAS. CADA GRUPO DISPONE DE 10 MINUTOS (LA PROFESORA ADMINISTRA LOS TURNOS DE PALABRA) PARA EXPLICAR CAUSAS, CONSECUENCIAS, DETALLES DEL ACONTECIMIENTO TRATADO. A CONTINUACIÓN SE JUEGA EL KAHOOT. CADA GRUPO EXCEPTO EL QUE LO HA REALIZADO GANA PUNTOS.

Tarea	¿quién se encarga?
Buscar información y redactar la <u>sitografía</u> /biografía
Redacción de textos y guiones
Resumir datos (Kahoot) y gráfica
Revisión de los materiales producidos (caza a las faltas ortográficas, gramaticales etc...)
Abrid una carpeta compartida donde subir los productos y escribid aquí el enlace	

Fig. 1-2, Schede di lavoro condivise in Google Classroom.



Figg. 3-4: Esempi di post di un profilo creati dagli alunni

SECONDA MISSIONE: FAKEBOOK Y GUERRA CIVIL

Dopo il viaggio al passato previsto dalla prima missione, la seconda missione si basa su un'attualizzazione della Guerra Civile: i protagonisti della guerra civile sbarcano sulle reti sociali. La didattica della guerra civile è un tema ancora dibattuto e oggetto di confronto nell'ambito della didattica della storia in Spagna. Belén Fernández Muñoz afferma che la Guerra civile viene trattata in modo breve e superficiale nelle aule spagnole. Tra le cause annovera, oltre al fatto che i manuali non tengono conto delle recenti ricerche storiografiche anche il fatto che non la si inserisca nel quadro di un insegnamento volto allo sviluppo delle competenze di cittadinanza e che venga ancora insegnata con lezioni frontali seguite da verifiche che favoriscono indubbiamente la memorizzazione, ma non certo la riflessione critica. Per superare appunto la meccanica dell' "imparo a memoria, ripeto e dimentico" e soprattutto l'orrore di scoprire che dopo qualche settimana di lezioni, video e prove di verifica anche gli studenti più morigerati non sanno distinguere un falangista da un anarchista nelle sue aspirazioni ideologiche e motivazioni alla lotta armata, ho deciso di chiedere

loro di calarsi nelle biografie dei protagonisti di questa immane tragedia. Il mezzo doveva essere per loro familiare e accattivante: quindi instagram, facebook, reti sociali. Per la didattica esiste peraltro una piattaforma totalmente falsa, Fakebook appunto, dove tutti i profili sono falsi e costruiti con finalità educative. Ecco quindi una nuova metamorfosi: gli studenti sono ora, con attribuzione casuale con la ruota wheeldecide della squadra al profilo: un anarquista di Barcellona, un comunista inglese, un seminarista di Sevilla, un falangista di Burgos, un giovane vasco di Guernica. Questi personaggi si trovano a vivere in Spagna dal 1936 al 1939: cosa scrivono nei social? Che notizie condividono? Come le commentano? La consegna prevede che ogni squadra apra un profilo falso e commentino almeno cinque notizie tratte dall'attualità europea dal punto di vista del personaggio che è loro stato assegnato. In questo modo gli alunni si devono calare nella storia. Capire come commentare un determinato evento da un punto di vista non proprio, che magari non condividono, significa capirlo e studiarlo nella sua complessità e totalità. In questo caso è il docente che assegna i punti quando il profilo viene condiviso con la classe e commentato dai membri del gruppo. La piattaforma Fakebook, come le reti sociali più in voga, permette che i profili interagiscano tra di loro e generalmente i ragazzi aprono profili collaterali, di amici e familiari, che arricchiscono le biografie, le storie. Dietro ai profili c'è ricerca storica: qual era la posizione degli anarchici, dei nacionales, della chiesa? La storia si fa narrativa, si fa biografia. Al termine delle esposizioni gli alunni dimostrano di possedere una chiara idea delle alleanze e dei rapporti di forza tra i protagonisti del conflitto. Nelle prove di verifica strutturate individuali dimostrano di avere conoscenze sicure e precise dei contenuti trattati, mentre in precedenza riscontravo spesso risposte contraddittorie. Gli alunni hanno inoltre riflettuto criticamente sul mezzo che erano chiamati ad usare, affinando la competenza sociolinguistica e metalinguistica. "Possiamo usare parolacce? E le abbreviazioni?", mi hanno chiesto, interrogandosi quindi sulla "Digital literacy", sull'opportunità di riprodurre e tradurre in spagnolo la veemenza e volgarità che spesso caratterizza il linguaggio delle reti sociali.

Esaurita questa seconda missione la classifica per noi da parziale è diventata definitiva. Si proclama il gruppo vincitore e gli si riconosce il premio pattuito: cioccolatini, una valutazione positiva oppure un bonus per una futura missione.







Create a fake profile for a fictional / historical character
 TIP: Like any pictures in this page, just click to change it! e.g. Search Google for "Facebook cover images"

Ahora cada equipo va a abrir el perfil de un/a hombre/mujer de unos 30 años, que se encuentra en España durante la guerra civil y a través de las redes sociales se comunica con su familia y sus amigos y comenta los acontecimientos (mínimo 5 entradas) históricos, políticos y sociales que condicionan la evolución del conflicto.

Se puede usar Instagram, Twitter, Facebook o mejor Fakebook, una red social de perfiles falsos para ser usada con fines educativos. En este caso trabajamos la guerra civil española: los equipos son asociados con la ruleta "wheel decide" a uno de estos personaje:

- 1)Comunista inglés
- 2)Anarquista barcelonés
- 3)Falangista de Burgos
- 4)Seminarista de Sevilla

Dónde encontrar información sobre la guerra civil:

- 1)<http://www.historiasiglo20.org/HE/14.htm>
- 2)<https://www.youtube.com/watch?v=hhsBNeyZDAs>
- 3) https://www.youtube.com/watch?v=3C5ScyIU_6U

Dónde abrir el perfil;
<http://www.classtools.net/FB/home-page>

Los equipos enseñan y presentan los personajes en 10 minutos. Los puntos los otorga el/la profesor/a al evaluar el trabajo presentado por cada grupo.

Fig. 5: Scheda di lavoro condivisa con gli alunni in Google Classroom.

		Misión 1 Kahoot	Misión 2 Fakebook	Total
	Grupo 1 Martina, Anastasia, Francesca, Lorenzo	22	9	48
	Golpeadores Longo, Ambra, Dima, Noemi	23	5	48
	Los Nos Gabriel, Righetto, Micol, Tommaso	25	9	52
	Grupo 4 Gaia, Linda, Carla, Marzelli, Molinari	22	8,5	48,5

Fig. 6: La tabella usata per raccogliere via via i punteggi.

VALUTAZIONE

Per quanto concerne la valutazione del percorso educativo svolto occorre riconoscere che l'ideazione, la pianificazione e la realizzazione dell'attività ha comportato per me docente non solo un lavoro aggiuntivo, ma soprattutto un'assunzione di responsabilità e di rischio. Se mi erano chiari obiettivi e contenuti, andavano predisposti, monitorati ed eventualmente aggiustati tempi e modalità di svolgimento e soprattutto affinati gli strumenti di valutazione. Ben consapevole che "lo que no se evalua se devalua", mi sono chiesta cosa e come valutare fin da subito. Ho elaborato una rubrica per valutare singolarmente le performance linguistiche e dei prodotti nelle due missioni in cui ho articolato il percorso e le rubriche sono state condivise con gli alunni insieme alle istruzioni per realizzare l'attività. Non ho svolto l'attività per insegnare l'apprendimento cooperativo come contenuto, per cui non ho elaborato una rubrica specifica per valutare la cooperazione del gruppo, bensì una rubrica che valutasse il lavoro svolto e la performance linguistica tenendo conto del ruolo svolto dall'alunno entro il gruppo. Se, ad esempio, l'infografica presentava errori grammaticali e lessicali, pur essendo curata nei contenuti e nell'estetica, l'alunno che aveva il compito di rivedere i testi è stato penalizzato nella valutazione. Ho inoltre riconosciuto un bonus al gruppo che ha vinto la prima missione, ovvero al gruppo che ha vinto più quiz kahoot dimostrando rispetto per il lavoro altrui e particolare attenzione alle esposizioni dei compagni. Oltre alla valutazione del lavoro richiesto da ogni missione effettuata con le rubriche riprodotte sotto, ho inoltre valutato l'acquisizione dei contenuti con un quiz identico per tutti gli alunni, in modo che, anche singolarmente, studiassero tutto il periodo affrontato.

LINGUA	Esposizione con diffusi errori che compromettono in parte la comprensione del contenuto. Lessico povero e non sempre appropriato	/3
	Esposizione con alcuni errori. Lessico modesto.	/3
	Esposizione semplice ma corretta. Lessico abbastanza appropriato.	/3
	Esposizione corretta, sicura e ben articolata. Lessico preciso e registro appropriato.	/3
ORGANIZZAZIONE	Scarsa attenzione alla resa estetica	/3
	Attenzione discontinua alla cura formale	/3
	Attenzione costante alla cura estetica nella maggior parte del prodotto	/3
	Attenzione costante alla cura formale	/3
CONTENUTI	Contenuti superficiali e poco originali	/3
	Contenuti non sempre adeguati	/3
	Contenuti adeguati	/3
	Contenuti adeguati ed originali	/3
SINTESI	Capacità di evidenziare gli elementi fondamentali	./1

TOTALE		../10
--------	--	-------

	2	1,5	1	0,5
Trabajo Cooperativo	Los compañeros demuestran respeto por las ideas de cada uno, dividen el trabajo de forma justa, muestran un compromiso por la calidad del trabajo y se apoyan unos a otros.	Los compañeros muestran respeto por las ideas de cada uno y dividen el trabajo de forma justa. Hay compromiso por parte de algunos de los miembros hacia un trabajo de calidad y se apoyan unos a otros.	Los compañeros muestran respeto por las ideas de cada uno y dividen el trabajo de forma justa. Hay poca evidencia de compromiso hacia la calidad del trabajo en grupo.	Los compañeros discuten o no respetan las ideas de cada uno y su aportación. La crítica no es constructiva y no se ofrece apoyo. El trabajo es hecho por una ó dos personas.
Interés	El autor ha hecho un esfuerzo excepcional por hacer el contenido de este perfil interesante para las personas a quienes está dirigido.	El autor trató de hacer el contenido de este perfil interesante para las personas a quienes está dirigido.	El autor ha puesto mucha información en el perfil, pero hay muy poca evidencia de que la persona trató de presentar la información en una manera interesante.	El autor ha proporcionado sólo la cantidad mínima de información y no la ha transformado para hacerla más interesante para la audiencia (por ejemplo, sólo ha

				proporcionado una lista de enlaces al contenido presentado por otros).
Precisión del Contenido	Toda la información provista por el estudiante en el perfil es precisa y todos los requisitos de la asignación han sido cumplidos.	Casi toda la información provista por el estudiante en el perfil es precisa y todos los requisitos de la asignación han sido cumplidos.	Casi toda la información provista por el estudiante en el perfil es precisa y casi todos los requisitos han sido cumplidos.	Hay varias inexactitudes en el contenido provisto por el estudiante o muchos de los requisitos no están cumplidos.
Conocimientos del Material	El estudiante posee un entendimiento excepcional del material incluido en el perfil y sabe dónde encontrar información adicional. Puede fácilmente contestar las preguntas sobre el contenido y los procedimientos usados para crear el sitio en la red.	El estudiante tiene un buen entendimiento del material incluido en el perfil. Puede fácilmente contestar preguntas sobre el contenido y los procedimientos usados para crear el sitio.	El estudiante tiene un entendimiento básico del material incluido en el perfil. No puede fácilmente contestar la mayoría de las preguntas sobre el contenido y los procedimientos usados para crear el sitio.	El estudiante no parece haber aprendido mucho de este proyecto. No puede contestar la mayoría de las preguntas sobre el contenido y los procedimientos usados para crear el perfil.

Ortografia y Gramática	No hay errores de ortografía, puntuación o gramática en el borrador final del perfil.	Hay 1-3 errores de ortografía, puntuación o gramática en el borrador final del perfil.	Hay 4-5 errores de ortografía, puntuación o gramática en el borrador final del perfil.	Hay más de 5 errores de ortografía, puntuación o gramática en el borrador final del perfil.
-------------------------------	---	--	--	---

Tab. 1: Rubrica usata per la valutazione nella seconda missione

CONCLUSIONI

Questo percorso ha consentito di motivare gli alunni a implementare le competenze di produzione scritta ed orale in lingua straniera e allo studio di contenuti storici - potenzialmente CLILL, ovvero contenuti non linguistici in lingua straniera - raggiungendo conoscenze solide attraverso la cooperazione con i compagni per la risoluzione di compiti autentici che prevedevano la creazione di prodotti digitali. Ha inoltre portato gli alunni a esercitarsi con l'espressione scritta ed orale anche attraverso le nuove tecnologie, spesso usate in classe per implementare i testi, ma comunque sempre come strumenti di fruizione passiva di contenuto. In questo caso le nuove tecnologie sono state usate per creare esperienze di apprendimento ed oggetti digitale. Gli studenti, infine, hanno sperimentato, divertendosi, la competizione tra squadre, ed il fatto che contenuti e competenze servissero per raggiungere un obiettivo condiviso con i compagni ha aumentato la motivazione allo studio e comprensione dei fatti storici oltre che all'uso della lingua straniera per risolvere compiti autentici.

RIFERIMENTI

Biel, A., García Jiménez, A.M. Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza de Español. Disponibile da <https://cvc.cervantes.es>

[Decreto Ministeriale 211 del 7 ottobre 2010 "Indicazioni Nazionali", allegato D.](#)

Disponibile da

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/12/14/010G0232/sg>

- [Carretero Gómez, S., Vuorikari, R., Punie, Y.](#) DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use.
Disponibile da <https://ec.europa.eu/>
- Allen, D., Duch D. J., Gron S.D.(2001). The power of problem-based-learning.
Disponibile da <https://www.researchgate.net/>
- Eco, U. (1973). *Apocalittici e integrati*. Milano: Bompiani.
- Fernández Muñoz, B. (2017). La enseñanza y didáctica de la guerra civil española en las aulas de secundaria y bachillerato. Disponible da <https://www.academia.edu>
- Gómez Bravo, G. (2019, 14 ottobre). Cómo enseñar la Guerra Civil en la escuela.
Disponibile da <https://elpais.com>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2016). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo: Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Madrid: SM.
- Puentedura, R. (2006). Transformation, Technology, and Education. Disponible da <http://hippasus.com/resources/tte/>
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione*. Torino: Einaudi.
- Torrego, J.C., Negro A. (cur.i). (2014) *Aprendizaje cooperativo en las aulas fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Wujec, T. Ted Wujec: costruisci una torre, costruisci un team. Disponibile da https://www.ted.com/talks/tom_wujec_build_a_tower_build_a_team?language=it