

Lend

lingua e nuova didattica

LUGLIO 2024 - ANNO LIII

Numero speciale

La didattica delle lingue nell'era del digitale: teorie, pratiche e strumenti

a cura di Andrea Villarini

Periodico in collaborazione con

British Council
Institut Français
Consejería de Educación de la Embajada de España
Goethe-Institut

LUGLIO 2024 - ANNO LIII

Numero speciale

La didattica delle lingue nell'era del digitale: teorie, pratiche e strumenti

a cura di Andrea Villarini

LEND - Lingua e Nuova Didattica, di cui la rivista è l'organo ufficiale, è un'associazione culturale senza fini di lucro, avente lo scopo di condurre un lavoro di ricerca, sperimentazione e formazione degli insegnanti; di diffondere nuovi orientamenti didattici; di socializzare, confrontare e verificare esperienze e competenze, nell'ambito di un'azione mirante a rinnovare l'insegnamento nella scuola italiana, con particolare riguardo all'educazione linguistica (art. 2 dello statuto).

The British Council cooperates willingly in the production of this magazine, but, as a guest cultural institution in Italy, its interest is limited to the professional aspects of English language teaching. Neither does it necessarily support the opinions of contributors, nor can it be associated with aspirations of LEND that involve more than immediately professional issues.

L'Institut français Italia - Ambassade de France en Italie a offert sa collaboration aux responsables de la revue LEND. Sa contribution revêt un caractère purement professionnel et ne saurait l'engager en ce qui concerne les orientations de la revue sur tout autre plan.

La Consejería de Educación de la Embajada de España en Italia, responsable de las relaciones educativas entre ambos países, colabora en la realización de la revista LEND en todo aquello relacionado con los aspectos profesionales de la enseñanza de la lengua española, no haciendo necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados en sus artículos.

Das Goethe-Institut Rom sieht in der Mitarbeit an der Zeitschrift LEND eine nützliche und ehrenvolle Aufgabe. Als ausländische Kulturorganisation, die in Italien Gastrecht genießt, beschränkt das Goethe Institut sich auf eine rein fachliche Mitwirkung und verhält sich gegenüber möglichen anderen Zielsetzungen, die in Beiträgen der Zeitschrift zum Ausdruck kommen könnten, neutral.

LEND

lingua e nuova didattica
Periodico di linguistica applicata
e di glottodidattica a cura di
Lingua e Nuova Didattica - LEND
in collaborazione con:
British Council,
Institut Français,
Consejería de Educación de la
Embajada de España
e Goethe Institut
Autorizzazione
del tribunale di Milano
n. 407 del 22 maggio 1987
ISSN 1121-5291

direttore responsabile
Elsa Del Col
delcol.elsa@gmail.com

redazione
Elettra Mineni
elettramineni@gmail.com

a cura di
Andrea Villarini

Hanno collaborato a questo numero
Gerardo Fallani
Alice Gasparini
Matteo La Grassa
Alessandro Puglisi
Donatella Troncarelli
Monica Uras

Direzione editoriale e redazione
c/o Studio Calabiana
viale Stelvio 18 - 20159 Milano
info@calabiana.it
Progetto grafico
Studio Calabiana Milano
www.calabiana.it

LEND

Sede Segreteria nazionale
piazza Sonnino 13
00153 Roma
fax +39 065894077

www.lend.it
www.rivistalend.eu
lend@lend.it

P.I. 01076021003
C.F. 02552650588

In questo numero
la pubblicità è dello 0%
Le opinioni espresse negli articoli firmati
non rispecchiano necessariamente
quelle della redazione.
Gli editoriali presentano le opinioni della
redazione o della sua maggioranza.

ABBONAMENTO E
ISCRIZIONE ANNUI
35,00 Euro
20,00 Euro per gli studenti del TFA e
docenti precari

Per abbonamenti e iscrizioni rivolgersi
ai gruppi locali, alla segreteria nazionale
o sul sito <https://www.lend.it/eu/iscrizione>

Garanzia di riservatezza
Lend e Studio Calabiana dichiarano che
i dati personali saranno trattati ai sensi
del Dlgs 196/2003. Incaricata per LEND
del trattamento dati è Silvia Minardi
alla quale si potrà chiedere, in ogni
momento, la modifica o la cancellazione.

NORME PER I COLLABORATORI

- I contributi vanno inviati a: lend@lend.it e elettramineni@gmail.com
- I contributi devono essere accompagnati dai dati personali (indirizzo, numero di telefono, indirizzo di posta elettronica) e professionali (qualifica, sede di lavoro) dell'autore.
- L'autore deve indicare in una frase di una ventina di parole come vuole essere presentato sulla rivista e, se lo ritiene, può indicare il proprio indirizzo di posta elettronica.
- I contributi di autori italiani devono essere redatti in italiano.
- I contributi devono essere introdotti da un breve sommario in italiano e in inglese di 50-100 parole, divisi in paragrafi ed essere corredati da sottotitoli. La lunghezza massima è di 25.000 caratteri, spazi inclusi.
- I contributi devono essere inediti. All'autore può essere richiesto di apportare integrazioni o correzioni. I contributi vengono sottoposti a editing in preparazione per la stampa.
- I criteri di valutazione adottati per la pubblicazione sono: tematica rilevante per l'insegnamento linguistico, chiara finalizzazione del discorso, riferimento alle basi teorico-metodologiche, possibilità di ricaduta sulla pratica didattica, opportunità di riflessione per gli insegnanti, leggibilità.
- Fotografie o immagini devono essere chiare, indicare la fonte e devono essere corredate da didascalie. Il rimando all'immagine deve essere indicato nel testo specificando il punto in cui va inserito.
- Volumi e articoli da riviste, citati nel testo, devono essere riportati in bibliografia. Le bibliografie devono essere complete di tutti i dati.

Sommario

-
- 5 **Presentazione**
Andrea Villarini
-
- 10 **Le tecnologie digitali al servizio della promozione della lingua italiana fra stranieri e delle altre lingue straniere: riflessioni teoriche e ricadute didattiche**
Andrea Villarini
-
- 24 **Le competenze digitali del docente di lingua**
Donatella Troncarelli
-
- 39 **Risorse didattiche digitali. Contesti, trasformazioni, tecnologie**
Gerardo Fallani
-
- 52 **La figura dell'e-tutor fra ambienti di Rete e insegnamento scolastico: opportunità e interscambi**
Alessandro Puglisi
-
- 62 **Tecnologie digitali e strategie di apprendimento per lo sviluppo della competenza lessicale**
Matteo La Grassa
-
- 74 **Usabilità e monitoraggio nella didattica delle lingue e conseguenze per il docente**
Alice Gasparini
-
- 87 **I Teachergram e le metodologie di insegnamento sui social: una ricerca esplorativa**
Monica Uras
-

Presentazione

Andrea Villarini

1. Perché un numero monografico dedicato ai temi della didattica delle lingue online?

Il tema della didattica digitale è fuori di dubbio uno dei temi che maggiormente caratterizzano la riflessione sulla didattica delle lingue di questa fase storica. La diffusione ormai capillare (almeno nella nostra parte di mondo) di dispositivi collegabili alla rete, gli ultimi stravolgimenti imposti dalla pandemia per Covid19 e infine una più generale analisi di costi e benefici hanno portato oggi molte agenzie formative a utilizzare questi ambienti di apprendimento che non prevedono la presenza fisica nel luogo da dove vengono emessi i contenuti didattici.

La scuola italiana dopo essere stata costretta come tutti a passare, letteralmente dalla notte al giorno successivo, da una didattica rigidamente in presenza a una obbligatoriamente a distanza, superate le costrizioni pandemiche è ripassata, come forse è giusto che sia, velocemente alla didattica d'aula convenzionale. Ciò nonostante, anche a scuola l'online non è andato via senza lasciare una qualche traccia. Vuoi nel modo di presentare l'input in L2, vuoi nelle modalità esercitative e vuoi nelle modalità interattive tra docente e studenti una volta che essi sono fuori dell'aula.

Per questo, pur se oggi percorsi interamente in ambiente digitale per i nostri ragazzi che apprendono le lingue a scuola di fatto non esistono, ci pare comunque necessario mantenere in vita una riflessione sulle potenzialità e sui limiti di una didattica delle lingue svolta con supporto di tecnologie digitali in grado di dialogare anche con i docenti di L2 di scuola. Riteniamo infatti che in prospettiva le competenze digitali, ovvero la capacità di orchestrare i corsi di lingua utilizzando strategie, ambienti, attività legati alla rete non possano che diventare dei bagagli imprescindibili per il docente di lingua straniera, anche per quello che insegna a scuola.

Inoltre, i temi qui affrontati restano utili per i docenti di lingua straniera che non operano nella scuola ma nelle tantissime altre realtà formative dove la formazione in L2 con il digitale rimane sempre presente anche ora che la pandemia sembra fortunatamente alle nostre spalle, anzi in questi ambienti pare che l'online abbia attecchito in maniera persistente mettendo i corsi online in forte competizione con quelli in presenza.

2. A chi ci rivolgiamo?

Come abbiamo detto, rispetto ai temi della didattica online delle lingue straniere, esistono due macrocategorie di docenti: gli insegnanti di scuola e quelli di tutte le altre agenzie formative (università comprese). Attualmente sono due bacini che viaggiano a velocità molto diverse, con bisogni diversi e con competenze digitali diverse, ma che a nostro avviso sono destinati a ricongiungersi più in là, quando l'online diventerà

un ambiente ancora più utilizzato e di uso quotidiano anche per chi opererà nei cicli dell'obbligo. Mettiamo in conto, quindi, di trattare questioni per il momento non all'ordine del giorno per chi insegna a scuola, o almeno per una parte di essi.

Ma oggi i docenti di lingua straniera, tutti, conoscono o non conoscono l'universo delle questioni che ruotano intorno alla didattica online? E se le conoscono, a che livello le conoscono? Tanto? Poco? Affatto?

Ci siamo posti anche questi quesiti al momento di concepire questo numero monografico. Il rischio era quello di essere troppo didascalici, o peggio di dire cose già molto risapute, oppure di puntare troppo in alto, di parlare di questioni che “ancora” non possono arrivare a far parte del bagaglio del docente che solo da poco ha iniziato ad utilizzare la rete per sviluppare competenze linguistiche.

Data la vastità e l'eterogeneità del mondo dei docenti di lingue straniere, fornire risposte univoche sulla didattica online pare azzardato, così come difficile è stato mettere a fuoco perfettamente il livello di analisi della nostra trattazione rispetto ai possibili fruitori di questo numero monografico.

È, infatti, impossibile tracciare un profilo unico osservando i vari possibili docenti di L2 nella loro relazione con le tecnologie: esistono coloro che degli argomenti trattati in questo volume ne capiscono e sanno usare molto consapevolmente gli strumenti digitali e sanno molto bene come allestire uno spazio per la didattica online delle lingue straniere; altrettanto certamente ci saranno docenti praticamente digiuni di queste cose, ma interessati a conoscere il contributo che le tecnologie possono dare al loro mestiere di insegnanti; e infine ci saranno quelli che considerano l'utilizzo delle tecnologie in aula come obbligatoriamente limitato e solo circoscritto a specifici momenti; questi ultimi potrebbero trovare i contenuti di questo numero monografico di LEND addirittura contrari alla loro idea di didattica delle lingue.

Per questo abbiamo scelto volutamente di non inseguire qualunque possibile tipologia di lettore che ha in mente di usare o che già utilizza la rete a fini didattici (dal più esperto a quello completamente a digiuno di tecnologie), per attestarci su una nostra idea di *fruitore ideale* dei nostri contributi. Ovvero, un docente sicuramente interessato alle tecnologie e potenzialmente attratto da un loro utilizzo più consapevole, con già una conoscenza di base delle questioni che ruotano su questi temi. Un lettore disposto a operare non solo nei contesti d'aula integrandoli con la tecnologia, ma anche in contesti interamente a distanza basati su ambienti digitali di apprendimento (si pensi anche soltanto a Moodle o a Google Classroom), che sempre di più stanno prendendo piede.

Rispetto invece ai docenti di lingua straniera che attualmente operano nella scuola, riteniamo che questo numero monografico possa essere di una qualche utilità, non tanto per un suo immediato utilizzo in aula, ma per provare a vedere cosa è possibile derivare a livello di strategie operative e di modalità di relazione con i corsisti dai contesti digitali per applicarli ai contesti d'aula.

La nostra idea di competenze digitali non si allinea con quella normalmente circolante, secondo cui il mondo dell'e-learning e quello della didattica d'aula sono necessariamente rigidamente separati; piuttosto, vorremmo proporre un'integrazione delle modalità didattiche e un interscambio di esperienze. Il cosiddetto *digitale*, a nostro modo di vedere, è anzitutto la modalità con cui si presentano e attraverso cui si manifestano i contenuti didattici e in questo senso abbiamo ormai relativizzato l'opposizione presenza/remoto a favore dell'integrazione, già in aula, di medium cartaceo e, appunto, medium digitale.

Inoltre, la nostra idea di competenze vede nella didattica online non solo una modalità che impone conoscenze nuove per il docente di lingua (anzi, sarebbe bene iniziare a concepire il docente d'aula convenzionale e quello online come due mestieri differenti), ma come un insieme di conoscenze che possono tornare utili anche per chi non opera abitualmente online.

In altri termini, l'interscambio di conoscenze non dovrebbe avvenire solo dalla didattica d'aula alla didattica online (come avvenuto sinora) perché ci sono conoscenze e competenze maturate e validate nella didattica online che possono tornare utili anche per chi opera in aula.

Da questo punto di vista, quindi, la lettura dei contenuti di questo numero monografico, se debitamente adattati, dovrebbe, coerentemente con quanto premesso, tornare utile anche a chi non opera abitualmente in modalità e-learning.

Senza contare che la platea dei possibili interessati a queste tematiche, considerata la rilevanza che le tecnologie hanno assunto nel panorama dell'offerta didattica per le L2 (italiano e non solo), non si può esaurire con i docenti che operano all'interno dei cicli scolastici. Esiste, infatti, un'ampia fetta di docenti che operano in agenzie pubbliche e private dove le tecnologie sono di casa e dove si svolgono numeri sempre più crescenti di corsi online (interamente online o blended). A questi si devono aggiungere ricercatori che, pur non insegnando direttamente lingue straniere, sono comunque interessati a conoscere gli sviluppi recenti e futuri di questo nuovo (almeno se si considerano alcune applicazioni) ambito di indagine.

Il nostro obiettivo è stato, in altri termini, quello di entrare in dialogo con tutti senza limitare lo sguardo alla didattica di un unico contesto.

3. Chi sono gli autori?

Nella cura di questo numero speciale sono stati chiamati a raccolta ricercatori che da anni si occupano di didattica delle lingue in modalità e-learning nel contesto di un centro di ricerca di ambito universitario. Il taglio dei contributi, quindi, sarà necessariamente attento alla dimensione teorica delle questioni che saranno via via trattate.

Di conseguenza, se si stanno cercando ricette applicabili in maniera diretta nel proprio fare didattica delle lingue online, questo numero speciale molto probabilmente deluderà. Ma siamo sicuri che la formazione per un docente di lingue straniere (in presenza o online qui non ha senso distinguere) sia riducibile a un ricettario di azioni enunciate su di un volume da applicare pedissequamente in aula (fisica o digitale)? E siamo sicuri che il docente di lingua straniera abbia bisogno di essere guidato passo passo verso il proprio obiettivo didattico?

Qui si persegue un'altra idea di formazione perché riteniamo che la didattica sia il terreno della creazione, staremmo per dire *creatività*, fatta sulla base di una riflessione teorica antecedente frutto di studi e ricerche. Una teoria che ha il compito di informare le pratiche didattiche senza sostituirvisi.

Volutamente, quindi, scarseggeranno nella trattazione le esemplificazioni meramente applicative delle cose che saranno dette.

Non vogliamo far intendere che le cose affrontate rimarranno come sospese nell'aria, solo rivendicare e giustificare l'assenza di "ricette" pronte per l'uso, comunque confidando nelle abilità dei docenti di trarre, adattandoli alle proprie esigenze, spunti per

il loro operare quotidiano.

Quelle avanzate dagli autori nei loro contributi sono riflessioni che provano a spiegare, sulla base ovviamente di ricerche, interpretazioni di testi di riferimento, analisi di dati su campioni di apprendenti online, il perché sarebbe meglio comportarsi in un certo modo con gli studenti nel raggiungimento di determinati obiettivi didattici, piuttosto che il come.

Come a dire: non è importante spiegare per filo e per segno come insegnare una determinata regola o struttura in un corso di lingua straniera online, ma mostrare il perché insegnare quella regola o struttura in quel determinato modo e in quel determinato punto del corso.

L'insieme delle proposte stabilisce un dialogo, o meglio una proposta di dialogo, tra mondo della ricerca, che contribuisce a fare chiarezza, e mondo della didattica chiamato ad applicare, temperandole con l'interazione diretta con gli apprendenti, le strategie e i punti di vista teorici qui rappresentati.

Va detto anche che le nostre analisi sono il frutto di vere ricerche sul campo, di corsi concretamente realizzati, con analisi di dati tratti da veri percorsi formativi in L2. I corsi sono stati realizzati principalmente per l'italiano L2 e per questo molte delle osservazioni faranno riferimento a questa lingua, ma l'intento è quello di ritenerle estendibili a tutte le lingue straniere.

4. Quali sono i contenuti? E perché sono stati scelti?

I contenuti qui presentati non sono esemplificazioni di proposte didattiche online, semmai vanno intesi come riflessioni teoriche su base sperimentale che lasciano al docente che ci leggerà la libertà di stabilire il come applicare queste nozioni nei suoi specifici contesti di insegnamento.

Come già detto, gli autori selezionati operano tutti in ambiente universitario. La loro esperienza nel campo della didattica delle lingue online, quindi, non si concretizza in ruoli all'interno della scuola o in altre agenzie formative per la diffusione delle lingue straniere, anche se molte delle cose che sono state ideate e progettate e rendicontate in alcuni dei contributi selezionati per questo numero sono state applicate con successo anche fuori dell'università.

Il progetto esecutivo di questo numero monografico disegna una traiettoria che parte dai contenuti di inquadramento più teorico metodologico fino a quelli più applicativi di rendicontazione di ricerche che hanno messo in pratica l'idea di didattica online presentata nella prima parte. Ampia rilevanza è stata data al ruolo del docente, con quell'idea di relazione tra teoria e prassi che abbiamo fatto nostra e che volutamente lascia al libero e consapevole agire del docente il compito, una volta a contatto con la classe, di scegliere in quale modo applicare le nozioni e le indicazioni che qui sono suggerite.

Il numero quindi si apre con *Le tecnologie digitali al servizio della promozione della lingua italiana fra stranieri e delle altre lingue straniere* di Villarini che prende in esame dapprima le varie tipologie di didattica online e delle conseguenze che se ne traggono per il loro utilizzo nei vari contesti didattici, per poi analizzare il ruolo che esse hanno per la diffusione delle lingue tra gli stranieri e per il cambiamento del panorama delle offerte didattiche in L2.

Il secondo contributo di Troncarelli, dal titolo *Le competenze digitali del docente di*

lingua, affronta una questione cruciale per il docente di lingua. Ovvero le indicazioni europee riportate nel *DigiCompEdu* per la definizione delle competenze digitali che devono iniziare a rientrare nel bagaglio di un docente. Un'operazione quanto mai importante e necessaria perché si pone il compito di applicare ai docenti di lingua le indicazioni generali presentate dal documento europeo.

Fallani, invece, nel suo *Risorse didattiche digitali. Contesti, trasformazioni, tecnologie* analizza l'evoluzione delle risorse didattiche generali fornendo a chi insegna un quadro di sfondo, anzitutto culturale, se non filosofico, per meglio orientarsi nel suo operato di insegnante, senza, tuttavia, rinunciare a delineare un modello operativo che tiene conto del contesto digitale nel quale si opera.

Con il contributo di Puglisi, dal titolo *La figura dell'e-tutor fra ambienti di Rete e insegnamento scolastico: opportunità e interscambi*, ci si inoltra nella porzione di traiettoria più operativa con una panoramica sulla figura dell'e-tutor, termine con il quale si iniziano a denominare i docenti dei contesti didattici in rete, dove l'autore intende mettere in luce le somiglianze e le differenze tra l'operato dell'insegnante d'aula e quello di chi opera online in una prospettiva di interscambio reciproco senza ritenere il ruolo del tutor online una copia sbiadita del docente d'aula.

A seguire si trova il contributo di La Grassa, dal titolo *Tecnologie digitali e strategie di apprendimento per lo sviluppo della competenza lessicale*, che a partire dal ruolo delle strategie messe in atto dagli studenti per lo sviluppo della competenza lessicale – con particolare riferimento all'indovinamento, al recupero e alla memorizzazione del lessico – evidenzia il ruolo di sostegno e di miglioramento dell'efficacia che, per tali strategie, possono assumere le tecnologie digitali.

Gasparini con *Usabilità e monitoraggio nella didattica delle lingue e conseguenze per il docente* mette a fuoco il concetto di *usabilità* così cruciale per i contesti di didattica digitale. Lo analizza e lo esemplifica anche con riferimento a una indagine sul campo che ha messo a confronto diversi ambienti di insegnamento digitali.

Il numero si conclude con il lavoro di Uras su *I Teachergram e le metodologie di insegnamento sui social: una ricerca esplorativa* che descrive una nuovissima figura di docente online che inizia ad affacciarsi nel panorama delle possibilità offerte dal web. Sulla base, anche qui, di una indagine sul campo, ne analizza le competenze e le modalità operative cercando di capire se è possibile farli rientrare nel novero dei docenti di lingua (seppur in un contesto così particolare e con un tipo di classe molto diversa rispetto a quella alla quale siamo abituati sinora) o se invece vadano considerati come degli "influencer" alle prese con i fatti di lingua.

Le tecnologie digitali al servizio della promozione della lingua italiana fra stranieri e delle altre lingue straniere: riflessioni teoriche e ricadute didattiche

Andrea Villarini

1. Introduzione

Spesso le tecnologie sono considerate inutili, se non addirittura dannose, per la diffusione delle lingue nel mondo. Ma è proprio così?

La nostra impressione è che, con le dovute accortezze e ritardando obiettivi e metodi, mettendo a fuoco meglio il pubblico oggetto delle varie proposte didattiche, esse costituiscano in realtà una grande risorsa a disposizione di chi si occupa di formazione linguistica. A tutti i livelli: formatori, gestori di agenzie formative e financo i decisori politici coinvolti nelle questioni linguistiche.

Per analizzare questi temi inserendoli in un contesto concreto di osservazione, abbiamo deciso di mettere a fuoco il caso della lingua italiana. Lo facciamo per due motivi. Il primo è che l'italiano è la nostra lingua e come tale ne conosciamo più a fondo pregi e difetti, per dir così, e conoscendo meglio la sua storia e le motivazioni che l'hanno in questi anni sostenuta, nelle aree dove questa ha aumentato nel corso degli anni visibilità e numero di studenti ai corsi, o frenata, laddove ciò non è avvenuto, riusciamo a meglio inquadrare l'apporto delle tecnologie¹. Poi c'è un altro tipo di motivazione, che vede la lingua italiana come una sorta di laboratorio dove osservare meglio i meccanismi che regolano l'attuale mercato delle lingue² dopo i cambiamenti imposti dalla crisi pandemica che ha azzerato, in pratica, per lungo tempo i corsi di lingua in presenza. L'italiano, infatti, è una lingua diffusa un po' ovunque nel mondo (seppur, come detto, con oscillazioni numericamente importanti) sia grazie ai tanti stranieri che sono stati

¹ Sul livello altalenante di attrattività della nostra lingua tra gli stranieri e sulle cause che hanno determinato questi sommovimenti, rimandiamo all'ultima indagine attualmente disponibile sulle motivazioni allo studio dell'italiano all'estero: Coccia *et alii* 2020.

² La metafora del mercato delle lingue è ripresa da Calvet, 2002.

attratti dalla nostra lingua per le note motivazioni già ampiamente presentate nelle varie indagini svolte sullo stato di salute dell'italiano nel mondo e sia grazie alla sua intrinseca capacità di penetrare negli usi linguistici di determinati contesti (cucina, moda, musica colta su tutti). Il combinato disposto di questi due macro fattori l'ha resa in grado per anni di competere con le grandi lingue di cultura mondiali, mentre ora è entrata in grande crisi. Proprio questo suo attraversare lo snodo della crisi e la ricerca di soluzioni che possano includere anche l'utilizzo delle tecnologie per riportare l'italiano ai livelli di consistenza di un tempo la rende a nostro avviso un fenomeno interessante da studiare.

La crisi di attrattività della lingua italiana è evidente, non tanto se si osservano le affermazioni dei Ministeri incaricati di gestire la politica linguistica di promozione della nostra lingua e cultura all'estero³, ma se si osservano i risultati delle ricerche più recenti e attente al tema (l'ultima: Coccia *et alii* 2020) e se si ascoltano le reiterate grida di allarme che provengono dalle associazioni di docenti di italiano all'estero che vedono chiudersi cattedre e interi dipartimenti e quindi spazi per la promozione e diffusione diretta della nostra lingua⁴.

Incide su ciò certamente la mancanza di una vera ed efficiente politica di difesa e promozione del nostro idioma all'estero in grado di connettere insieme il livello di visibilità con la motivazione al suo studio. Una carenza tale da spingere alcuni a parlare di "non politica" linguistica per l'italiano (Vedovelli in più riprese, sin dal 2005, e poi più di recente in 2009 e 2020).

Una lingua come la nostra, stretta tra le grandi lingue a diffusione planetaria (l'inglese, lo spagnolo, il francese, in parte il tedesco e il portoghese) e quelle che potremmo definire, adottando una metafora del gergo economico, come le *tigri asiatiche* (il coreano, il vietnamita, il cinese) che stanno rapidamente conquistando posizioni di rilievo nel mercato delle lingue, ha bisogno di essere promossa e sostenuta da chi ha interesse affinché essa resti presente nel mondo e in grado di rimanere competitiva tra le lingue straniere da apprendere⁵.

Si parla di promozione che agisca sulle motivazioni dei possibili apprendenti, che sostenga i corsi di italiano, che tenga aperti i dipartimenti di italianistica sparsi nel pianeta e che, in ultimo ma non da ultimo, sfrutti tutti i mezzi ora a disposizione per diffondere una lingua.

2. In che modo le tecnologie possono essere utili?

In questo quadro, le tecnologie utilizzabili nella didattica dell'italiano come L2 che ruolo possono avere? Sono inutili oppure possono essere di grande aiuto?⁶

³ Segnatamente quelli attualmente denominati Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale e il Ministero dell'Istruzione e del Merito, le cui affermazioni sono spesso incuranti della crisi in atto continuando a dichiarare che l'italiano rimane la quarta lingua più studiata al mondo, oppure semplicemente non problematizzando mai la questione della sua attuale competitività rispetto alle altre lingue straniere.

⁴ Solo l'ultima in ordine di tempo è la notizia della chiusura del dipartimento dell'Università di West Virginia (USA).

⁵ La crisi di studenti riguarda un po' tutte le lingue e non solo la nostra. La Modern Language Association of America, che analizza il territorio americano, attesta un calo del 9,2% (Looney, Lusin 2018), ma mentre l'italiano perde oltre il 30% degli studenti rispetto alla rilevazione precedente (realizzata nel 2013) altre lingue attutiscono meglio il colpo, attestandosi su cali tra il 10 e il 20% (ivi, 3). Da segnalare l'anno della rilevazione, ovvero il 2016, quindi poco prima dello scoppio della pandemia per Covid 19. È del tutto presumibile, quindi, che i dati oggi sarebbero ancora peggiori considerato che per due anni in pratica non sono stati fatti corsi in presenza e sono state chiuse molte scuole di lingua per mancanza di introiti. Questo rinforza la nostra idea che la didattica da remoto possa essere una soluzione al problema che appare ormai strutturale del calo di studenti di lingue straniere in generale e dell'italiano in particolare.

⁶ Maragliano già nel 1998 (1998:3-10) contrapponeva i "critici delle macchine" agli "asceti delle tecnologie" per sottolineare questo effetto pendolo che emerge, evidentemente da sempre, quando si parla di uso delle tecnologie per la didattica.

La questione, seppure posta qui in termini così banalmente riduttivi, è spesso al centro del dibattito attuale sul futuro della didattica delle lingue. Provare a delineare bene cosa intendere per “tecnologia” e cosa “pretendere” da una tecnologia, aiuterebbe a nostro avviso a dirimere una questione così importante.

Ci sono molte forme di tecnologie applicabili alla educazione linguistica in L2, ognuna di esse ha dei pregi e dei limiti, un suo pubblico di riferimento, e contesti didattici dove risulta applicabile e dove invece essa risulterebbe deleteria. Anzi, il dibattito migliorerebbe di efficacia se si partisse tenendo ben saldo un punto: le tecnologie non sono buone o cattive in sé. Dipende da chi le usa e dall’uso che ne fa.

La domanda da porsi, quindi, non è (o non è la principale) se sia meglio, ad esempio, utilizzare Zoom o Meet, ma se sia meglio – per i miei scopi e bisogni – sviluppare la competenza tra i miei allievi in ambienti di *video conferencing* che prediligano il sincrono o se sia meglio optare per un ambiente chiuso dove poter sviluppare competenza anche con attività dove io docente non sono presente al momento della loro esecuzione da parte dei corsisti.

Proviamo nella tabella che segue, per iniziare, a fornire una tassonomia degli ambienti più utilizzati oggi per la didattica delle lingue con relative differenze. Il senso è richiamare sin da subito le specificità degli ambienti a disposizione rispetto a delle variabili significative per chi insegna una L2 per orientare da subito la nostra trattazione e per meglio inquadrare le questioni che saranno qui discusse. In particolare, vogliamo mettere subito in risalto che non tutte le tecnologie sono uguali e che ognuna prevede proprie specifiche forme didattiche, varietà di dispositivi utilizzabili, livelli di interazione con i corsisti e possibilità di raggiungere il target prefissato. Da questo inquadramento iniziale ne consegue l’esigenza di tener conto di cosa possono o non possono fare le varie tecnologie per meglio impostare la nostra didattica online.

Con i termini *sincrono* e *asincrono* ci riferiamo ad una distinzione ormai ampiamente diffusa nella didattica online per distinguere ciò che si svolge in diretta con la classe di apprendenti, e ciò che invece si svolge in differita con un lasso di tempo che intercorre tra il momento in cui il docente mostra il testo input (video o altro) o l’attività e il momento in cui la classe ne usufruisce.

Quando, invece, parliamo di *capacità di raggiungere il pubblico potenziale*, non parliamo di capacità di raggiungere ovunque nel mondo il possibile target, perché da questo punto di vista, essendo ambienti presenti sulla rete Internet, sono “per definizione” raggiungibili da chiunque (sempre a patto che si disponga di una stabile connessione). Qui, piuttosto, abbiamo fatto riferimento alla capacità di attrarre nuovo pubblico intercettando anche quello che non sa nulla dell’esistenza di quel determinato spazio per la didattica ma sta girovagando per la rete, magari immerso in altro tipo di attività⁷.

⁷ Leone (2019:173) parla a tal proposito di “pervasività”.

Tabella 1 – Ambienti e implicazioni didattiche per le lingue straniere

Ambienti	Esempi	Forme didattiche prevalenti	Livello di varietà di dispositivi didattici possibili	Livello di interazione tra tutor e corsisti e tra i corsisti tra di loro	Capacità di raggiungere il pubblico di possibili apprendenti
Pagine web correlate ai corsi	Sito Internet	Testi video e testi scritti	Molto basso	Minimo	Molto bassa
Piattaforme per l'e-learning per grandi numeri di utenti	MOOC	Corsi asincroni per grandi numeri di utenti con possibilità di interazione asincrona	Medio	Medio - basso	Molto alta
Piattaforme video web 2.0	YouTube	Video lezioni asincrone	Molto basso	Minimo	Molto alta
Piattaforme per l'e-learning	Corsi di lingua su Moodle	Corsi asincroni online con la possibilità di interazioni sincrone	Alto	Medio - alto	Bassa
Realtà aumentata e realtà virtuale	Videogiochi online	Simulazioni grafiche che riproducono gli atti comunicativi reali	Medio basso	Medio basso	Molto bassa
Servizi di social network	Tik Tok, Instagram e YouTube Shorts	Brevi video glottodidattici in formato verticale	Molto basso	Minimo	Molto alta
Sistemi di web conferencing	Meet, Zoom, Skype ecc.	Corsi sincroni	Medio alto	Alto	Bassa
Social Media	Facebook	Pagine con video e testi scritti	Medio	Medio basso	Medio bassa

Come abbiamo cercato di mostrare con questa tabella, gli ambienti sono una cosa (piattaforme, social network ecc.), la loro concretizzazione nelle forme che noi siamo abituati a vedere sulla rete sono un'altra (YouTube, Facebook, Tik Tok ecc.), e un'altra cosa ancora sono i dispositivi didattici e quindi le tecniche didattiche che è possibile impiegare in un determinato ambiente.

E qui si arriva ad un punto molto importante: gli ambienti didattici digitali non sono fatti per accogliere qualsiasi forma di didattica delle lingue. Provare ad utilizzare una tipologia di attività che non rientra tra quelle tecnicamente “digeribili” dall'ambiente dove si è scelto di operare potrebbe portare a forme di rigetto da parte del sistema o, peggio ancora, da parte degli apprendenti che la troverebbero non eseguibile ed inutile⁸.

Certamente, esistono ambienti digitali da questo punto di vista più flessibili e utili per le tipologie di attività che servono in un corso di lingua, e quindi se vogliamo più consoni per ospitare corsi di lingua, ma in generale il livello di adattabilità del digitale è certamente più basso dell'aula tradizionale.

Quindi, provare a rispondere alla domanda se sia meglio fare didattica delle lingue in presenza o su ambienti digitali dandosi come unico criterio di scelta la possibilità di fare molte cose e di applicare più metodi possibili ci porta verso un'unica risposta: è

⁸ Ad esempio: in una piattaforma per l'e-learning ha molto poco senso cimentarsi in un brain storming, attività invece molto meglio realizzabile con un sistema di web conferencing.

meglio fare didattica delle lingue in un'aula fisica in presenza. Ma siamo certi che l'unico criterio per stabilire se sia meglio educare linguisticamente in presenza o a distanza sia quello della duttilità dell'ambiente entro il quale andremo ad operare?

3. Quando scegliere di fare corsi in presenza e quando invece optare per promuovere le lingue sulla rete

Come abbiamo visto, la flessibilità e la capacità di accogliere metodi e tecniche non è una caratteristica che premia la scelta di operare online. Eppure, ci sono situazioni dove questo criterio deve passare in secondo piano per favorire l'avvicinamento alle lingue di particolari tipi di pubblico e situazioni dove si è "obbligati" ad optare per la didattica in ambienti digitali.

Il caso più eclatante è stato certamente il periodo contrassegnato dalla pandemia per Covid dove siamo stati tutti costretti, *volenti o nolenti*, a passare da forme di didattica in presenza a forme di didattica esclusivamente online nell'arco di pochissimo tempo.

Questo passaggio così repentino e traumatico, a giudicarlo a posteriori, ha portato ad una *crisi di crescita* dell'intero sistema della didattica delle lingue online. Una crisi causata dal fatto che si era ancora impreparati per supportare attraverso le tecniche del digitale così tanti corsi, così tutti insieme, senza possibilità di alternative a Internet. Non erano pronte *in primis* le tecnologie che ancora non avevano sviluppato molti dei dispositivi che oggi abitualmente utilizziamo online, perché ancora "il mercato" non richiedeva quel tipo di sfruttamento così massivo della rete Internet (si pensi, a quante "cose" si possono fare oggi su di una piattaforma per l'e-learning come Moodle non previste prima della pandemia).

Non era pronta la ricerca dedicata a questo settore, che da ricerca di nicchia, pensata per un numero di corsi assolutamente minoritario rispetto al totale delle attività, si è ritrovata catapultata al centro dell'attenzione chiamata a sostenere i bisogni non più di pochissimi avventurieri appassionati di tecnologie, ma dell'intero mondo della didattica delle lingue⁹.

Non erano pronti i docenti di lingua straniera, la maggior parte di loro assolutamente impreparata a qualsiasi forma di didattica digitale, su qualsiasi ambiente, con qualsiasi tecnologia che si sono ritrovati *oberto collo* a riversare le loro attività su Internet senza fare differenze tra la didattica convenzionale d'aula e quella da fare on line¹⁰.

I pochissimi che già avevano provato a cimentarsi online non riuscivano a coprire che una fetta piccolissima dell'offerta didattica lasciando la gran fetta dei corsi di L2 a docenti totalmente inesperti di didattica digitale e, in taluni casi, addirittura pregiudizialmente contrari all'utilizzo delle tecnologie viste solo ed esclusivamente come il dazio da pagare per far sopravvivere la didattica delle lingue in tempi di pandemia e

⁹ Noi qui ci riferiamo esclusivamente alla didattica delle lingue perché questo è il focus del nostro contributo, ma ovviamente la cosa potrebbe essere estesa alla didattica in generale.

¹⁰ Una delle indagini più statisticamente significative sul tema è quella condotta per conto dell'INDIRE (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa), che ha coinvolto oltre 3700 docenti delle scuole dell'obbligo in tutta Italia (INDIRE, 2020a e 2020b). Da questa indagine è risultato proprio che la maggior parte dei docenti ha trasposto in DaD le pratiche tipiche della didattica in presenza, limitandosi a sostituire le videolezioni in diretta alle lezioni frontali tradizionali.

di restrizioni¹¹.

Infine, non erano pronti gli stessi apprendenti che ancora non sapevano come comportarsi, quali competenze mettere in campo, quali fossero, per dir così, le nuove regole del gioco.

Il combinato disposto di tutte le arretratezze che abbiamo elencato ha rischiato di portare ad una crisi di rigetto. Come quando si entra in un luogo non ancora perfettamente pronto per ospitare le persone e la sensazione di disagio che se ne ricava ci spinge ad averne un'impressione negativa ed augurarci di uscirne il prima possibile.

Questo, però, non deve far dimenticare un aspetto altrettanto importante: la digitalizzazione dell'interazione didattica ha consentito di far sopravvivere i corsi di lingua di italiano (e delle altre lingue) e ha consentito a tante agenzie formative di non chiudere e di provare a sperimentare nuovi modi per insegnare. È questo un merito che, oggi, passata la grande paura si tende troppo spesso a rimuovere. Una rimozione che non rende giustizia alla didattica digitale, a quanto è riuscita a fare per sopperire all'impossibilità di recarsi in un'aula in presenza, ma soprattutto, così facendo, si rischia di disperdere il patrimonio di conoscenze che si sono accumulate negli anni segnati dal Covid.

Già oggi, ad un solo lustro dall'inizio della pandemia e a due anni dalla sua fine, la situazione che abbiamo davanti agli occhi, però, è già diversa. Ricerca, docenti e apprendenti hanno imparato a convivere con la didattica digitale, a valutare la possibilità di utilizzarla e a sfruttarne i vantaggi limitandone le criticità.

Ma la maggioranza dei docenti ha preso le misure alla didattica a distanza e le strumentazioni digitali sono diventate ormai familiari quanto un registratore negli anni Settanta o un cd rom negli anni Ottanta.

Se è vero che i corsi d'aula hanno ricominciato a prendere piede suonerebbe comunque molto strano un corso interamente ed esclusivamente portato avanti con i vecchi sistemi, senza nemmeno una "spruzzata" di didattica a distanza, vuoi con attività di rinforzo collocate su uno spazio in piattaforma digitale o vuoi con una pagina Facebook curata dal docente per proseguire fuori dell'aula la formazione in L2.

Si tratta ora di organizzare il futuro prossimo per fare in modo che digitale e corsi d'aula siano alleati l'uno con gli altri spartendosi pubblico per aumentare le opportunità formative e migliorando l'efficacia dei percorsi formativi.

Questo scatto serve per gli apprendenti, specie quelli meno giovani già inseriti nel mondo del lavoro, che vedranno opportunità formative nuove non legate ad un tempo definito di fruizione e quindi più in linea con la loro esigenza di gestire in proprio il loro tempo di studio.

Serve talvolta agli stessi docenti che possono aprirsi nuove opportunità lavorative in

¹¹ Affermare che esista una fetta di docenti (di L2, ma non solo) pregiudizialmente contraria alla didattica online può risultare una forzatura, ma per avvalorare questa nostra affermazione basterebbe, a nostro avviso, frequentare un qualsivoglia collegio di docenti o un consiglio di dipartimento universitario, oppure più semplicemente i corridoi di qualsiasi scuola o università e stazionare nei capannelli tra docenti che parlano delle forme della didattica. Che esista poi una dialettica in atto tra i pro e i contro la didattica digitale (con posizioni molto spesso ostili alla didattica digitale) lo si può evincere anche da varie indagini conoscitive svolte sul tema in questi ultimissimi anni. Nella già citata indagine dell'INDIRE (Indire 2020a), ad esempio, si evidenzia una tendenza a percepire da parte dei docenti un peggioramento tra didattica in presenza e didattica online praticata in tempi di Covid in tutte le dimensioni prese in esame: ad esempio, i livelli di apprendimento, la capacità degli studenti di risultare autonomi e responsabili nello studio, la qualità dell'interazione educativa tra pari, o il livello di motivazione e di coinvolgimento nello studio. Risultati analoghi sono stati raccolti in un'altra indagine sempre imperniata sulla relazione tra didattica e corpo docente compiuta da Lucisano per conto della SIRD (Società Italiana di Ricerca Educativa) (Lucisano 2020).

un ambito diverso da quello dei corsi in presenza.

Serve alle scuole di lingua (specie quelle di più ridotte dimensioni) che possono abbattere i costi di gestione insiti nei corsi in presenza o che possono, specie in un periodo di crisi di attrattività dei corsi di lingua straniera come questo, mantenersi in attivo attirando nuovi corsisti attraverso una diversificazione nelle modalità di erogazione della formazione (parte online e parte in presenza).

Il punto, quindi, è che solo un loro uso consapevole può far emergere la loro potenzialità didattica.

Su questo aspetto ci vengono in soccorso due indagini molto recenti compiute su insegnanti di lingua straniera statunitensi e italiani alle prese con l'obbligo di riversare sulla piattaforma i corsi d'aula a causa delle restrizioni pandemiche.

L'indagine statunitense (Moser, Wei e Brenner 2021) ha messo a confronto gli esiti e le percezioni didattiche di due gruppi, uno allenato alle pratiche della didattica delle lingue online e un altro invece che si è limitato a trasferire online le tecniche abitualmente praticate per i corsi in presenza. Ebbene, rispetto all'efficacia dei corsi, il gruppo di coloro che aveva iniziato a fare didattica online senza alcuna esperienza pregressa è quello che poi ha dichiarato maggiori perplessità riguardo al raggiungimento degli obiettivi didattici prefissati.

Anche l'indagine con docenti di L2 italiani (per lo più docenti universitari per l'italiano L2) compiuta da Fragai, Fratter e Jafrancesco (2021) ha stabilito una forte correlazione tra livello di preparazione all'utilizzo delle tecnologie e livello di soddisfazione nel loro utilizzo da parte dei docenti.

4. L'efficacia didattica

Nella tabella esposta in precedenza volutamente abbiamo evitato di stabilire l'efficacia didattica delle proposte possibili online che abbiamo elencato.

Parlare di efficacia per un corso o per una attività formativa online non dipende, come abbiamo detto, dagli ambienti, dalle tecnologie e dagli strumenti di interazione, ma da chi li usa. Ovvero dai docenti.

Abbiamo oggi docenti in grado di utilizzare correttamente le tecnologie? Certamente ne abbiamo più che nel periodo pre-pandemico, ma tanto resta da fare per la formazione specifica in questo campo.

Noi vediamo, rispetto all'attuale relazione tra docenti di italiano come L2 e tecnologie di rete, un'analogia con quanto successe al momento delle prime richieste che arrivarono al mondo della scuola e ai docenti nei primissimi anni Ottanta di formazione linguistica da parte dei migranti da poco arrivati nel nostro Paese. Anche allora, in mancanza ancora di una classe di docenti preparata specificatamente per operare in aula con stranieri immigrati nel nostro paese, si tese ad adattare tecniche, metodi e materiali già ampiamente sperimentati nella didattica dell'italiano come L1, salvo poi scoprire velocemente che insegnare italiano a italiani è una cosa ben diversa dal doverlo fare per stranieri, seppur stranieri residenti nel nostro Paese. Per questo iniziò un processo di ridefinizione del ruolo di docente di italiano L2, iniziarono corsi di formazione specifici, con la ricerca che aprì campi di indagine su di un territorio praticamente inesplorato in precedenza e con la creazione di materiali *ad hoc* pensati specificatamente per gli obiettivi didattici di questa nuova fascia di apprendenti.

Pensando alle tecnologie applicate alla didattica dell'italiano ci troviamo, a nostro avviso, nel mezzo dello stesso crocevia dell'epoca. Anche oggi, come allora, ci si ritrova a dover fronteggiare esigenze formative non esistenti nel nostro recente passato con un sistema formativo impreparato.

Lo stesso vale per gli studenti che si sono approcciati ai corsi di lingua digitali comportandosi come erano stati abituati a fare nei corsi d'aula. Atteggiamento per altro riscontrabile anche nelle giovani generazioni, laddove invece era forse lecito attendersi che dimostrassero una maggiore familiarità e propensione ad apprendere usando Internet.

È auspicabile che tutto il sistema, a cominciare dalla ricerca scientifica per arrivare al singolo docente che opera in una piccola scuola di L2, si muova nella direzione che fu intrapresa quaranta anni fa per rispondere alle esigenze formative degli apprendenti immigrati, arrivando a definire di più e meglio i nuovi bisogni degli apprendenti digitali, i nuovi ambienti di lavoro e le nuove esigenze formative per i docenti che operano online.

5. Cosa deve fare un docente per utilizzare al meglio le tecnologie?

Certamente tra i criteri fondanti di una didattica a distanza rientra il non replicare in ambiente digitale ciò che siamo abituati a fare in aula. Sovrapporre le modalità didattiche e di relazione con il gruppo classe, solo perché in ambedue gli spazi si ha come obiettivo quello di insegnare una lingua straniera, è un'abitudine errata che purtroppo, allo stato attuale della diffusione delle tecnologie, è ancora molto diffusa.

Altro suggerimento è tenere ben presente la distinzione tra ambienti chiusi e aperti che è possibile utilizzare una volta che si decide di optare per l'online.

Gli ambienti chiusi (detti così perché prevedono una password di accesso legata molto spesso ad una tassa di iscrizione) sono quelli maggiormente adatti per sviluppare dei percorsi di apprendimento per un gruppo classe più o meno numeroso in grado di seguire stabilmente il corso. Essi si basano sulle potenzialità dei dispositivi offerti dalle cosiddette piattaforme per l'e-learning¹².

Mentre gli ambienti aperti o social, che oggi si vanno diffondendo per la didattica delle lingue, sono "luoghi" non pensati per la didattica (di nessun tipo) ma appunto per la socializzazione, via video, via immagini, via brevi testi. Il loro sfruttamento didattico è quindi un pesante adattamento che dà risultati non sempre felici (Adnan, Ramli e Ismail 2021).

La didattica per questi ambienti (Instagram, Tik Tok, YouTube Shorts) è come se fosse svuotata dei suoi aspetti più salienti: la possibilità di lavorare con un gruppo classe, la possibilità di erogare i contenuti secondo i criteri di progressione e sequenzialità, la facoltà di restituire feedback didattici e di valutare i progressi dei corsisti.

Siamo in presenza, in altri termini, di una forma di *quasi-didattica* delle lingue da

¹² Tecnicamente sono delle applicazioni web alle quali si accede tramite una registrazione unica e una volta all'interno si ritrova un bouquet di offerte didattiche che utilizzano le stesse tecnologie di rete. Alcune piattaforme sono messe a disposizione dai loro autori e quindi sono modificabili liberamente per i propri obiettivi didattici (quindi si definiscono codici a sorgente aperta). Altre invece, come Google Workspace, possono essere solo utilizzate, ma non modificate per i propri bisogni. In questo secondo caso si parla di piattaforme a sorgente chiusa. Questa questione della modificabilità di un codice sorgente offre uno spazio tutto nuovo per i docenti mai esistito in precedenza. Cioè diventare coloro in grado di modificare il codice sorgente (Moodle ad esempio) e di adattarlo ai bisogni della propria scuola, ente o agenzia formativa. Uno spazio lavorativo in più offerto proprio dallo sviluppo tecnologico ancora poco o per nulla utilizzato.

collocare in una dimensione ancora diversa rispetto all'aula tradizionale e all'aula digitale dei corsi e-learning, che della didattica ha solo le fattezze esteriori senza disporre dei criteri minimi per poter parlare di "corso" di lingua.

Restano però fenomeni interessanti sui quali la ricerca dovrebbe iniziare a fare delle riflessioni per la loro rilevanza numerica (gli autori di reel glottodidattici¹³ più famosi hanno centinaia di migliaia di followers) e per le potenzialità che ha, non tanto, come detto, per promuovere una qualche forma di competenza, quanto per "accendere" l'interesse per una nuova lingua, specie tra persone fuori dal circuito della formazione, o come spot per attrarre studenti verso i corsi tradizionali in presenza o su piattaforme digitali.

L'operato vero e proprio del docente si vede quindi solo nei corsi e-learning dove, come detto, si ha la possibilità di lavorare con una classe con l'obiettivo di farla avanzare di livello. Ed è, quindi, su questi che concentreremo la nostra analisi del ruolo del docente.

5.1 *Anytime, anywhere*

Queste sono le due parole (*in qualsiasi momento; ovunque*) con le quali vengono pubblicizzati molti corsi online. Lo potremmo quasi definire come il *claim* che meglio rappresenta l'idea di corsi e-learning. Una coppia di termini che ha effettivamente il grande merito di mettere a fuoco, con la sintesi e l'efficacia comunicativa dei *claim*, quelle che sono a tutti gli effetti le due nozioni cardine delle esperienze didattiche a distanza e sulle quali il docente è chiamato a interrogarsi per realizzare un buon corso online.

Partiamo dalla nozione di tempo richiamato da quell'*anytime* che ci dice come un corso di lingua online per essere veramente tale (e non come dicevamo una mal riuscita imitazione di un corso in presenza) debba prevedere una gestione del tempo completamente differente rispetto ad un corso sviluppato convenzionalmente in aula.

Il tempo nelle forme dell'online, si dilata e si destruttura assumendo forme diverse rispetto all'aula tradizionale. Se lì il tempo si sviluppa in maniera essenzialmente lineare, ancorato fortemente all'asse del suo scorrere cronometrico¹⁴ fatto di un prima e un dopo, nella didattica in ambienti digitali che fanno utilizzo di dispositivi per la realizzazione di attività asincrone, il tempo diventa privo di un solo asse di riferimento, e in questo senso si parla di sua destrutturazione. Non esiste più solo il tempo cronologico (e quando esiste va inteso in maniera molto più distesa dal momento che si deve sempre prevedere un tempo più lungo per l'esecuzione delle attività e per il completamento del corso), subentra il tempo percepito dallo studente (che può in un qualsiasi momento *skippare* le attività proposte o video input inseriti) che fa dei corsi online degli spazi per la didattica molto più autonomi.

Anche l'impostazione grafica dello spazio digitale si confà a questa idea di tempo destrutturato. Tutto rimane in primo piano (si pensi alla schermata video di un corso online) e si perde l'idea di sequenzialità per approcciare l'idea di reticolo di cose da

¹³ Con il termine reel ci si riferisce ai video adeguati per lunghezza e formato a questi ambienti social. Per l'analisi delle loro forme rinvenibili oggi su Internet e per un approfondimento della loro funzionalità didattica ci permettiamo di rimandare a Villarini (2023) dove per altro proponiamo e motiviamo la scelta di denominarli reel glottodidattici.

¹⁴ In Villarini (2011) abbiamo provato a definire il ruolo della variabile tempo nella didattica delle lingue in contesti tradizionali. In quella sede, abbiamo proposto una visione che affianca alla visione del tempo cronometrico (che è quella richiamata nel nostro contributo, fatta di un prima e di un dopo) il tempo calendariale (la durata complessiva e il ritmo di lezioni del corso) e il tempo percepito dallo studente. Si è in grado di giudicare la giusta durata di un'attività in aula solamente se si tengono presenti gli altri due assi temporali.

fare. Inoltre, se in un corso in presenza si è costretti di fatto a scegliere di presentare un argomento alla volta (o un blocco collegato di argomenti per volta), nei corsi online questa possibilità viene affiancata dall'ordine scelto di volta in volta dal fruitore del corso che opta sulla base delle offerte presenti nel menu della schermata e l'ordine delle cose da fare, quindi, può essere solo suggerito con degli artifici grafici (collocando in alto le cose da fare prima ad esempio).

L'aula dei corsi in presenza è uno spazio racchiuso tra quattro mura. Questo aspetto influenza le scelte didattiche di un docente molto più di quanto si immagini. Nell'aula digitale, invece, è come se si entrasse in uno spazio per la didattica aperto sul mondo grazie alla connessione Internet (e qui veniamo all'altro termine della coppia: *anywhere*). Un docente che opera in questi nuovi spazi deve saperlo e tenerne conto. Soprattutto quando si parla di input da sottoporre alla classe. Se nella didattica in presenza la percentuale di input tenuta sotto controllo dal docente e da lui gestita in funzione didattica resta molto alta e quindi resta alta la possibilità di programmare l'andamento di sviluppo della competenza degli allievi, nei corsi che utilizzano Internet invece dobbiamo sapere che operiamo in un mondo aperto, dove ciò che noi docenti forniamo come stimolo linguistico è solo la minima parte di quello che gli allievi possono fruire navigando online.

Il compito del docente, allora, diventa quello di sfruttare questa opportunità senza subirla. Incentivando con adeguate attività didattiche le opportunità offerte dalla rete di procurarsi in proprio input linguistici. Da questo punto di vista, i corsi in ambiente digitale assomigliano molto di più alle forme di apprendimento spontaneo che sono caratterizzate, per l'appunto, da un input molto più ricco e articolato a disposizione di chi apprende e non tutto necessariamente finalizzato a scopi didattici.

Oltre alle questioni legate all'input, operare all'interno di uno spazio digitale non chiuso implica organizzare la didattica in maniera differente, con molti più rimandi verso l'esterno e possibilità, attraverso il ricorso ad attività asincrone, di far muovere "liberamente" i corsisti all'interno del percorso didattico progettato e lasciare loro la possibilità di entrare e uscire dal "sentiero" tracciato dal docente.

6. Criteri per la creazione di attività didattiche digitali

La didattica delle lingue – lo sappiamo – è fatta di attività. Se nella didattica in presenza molto si è detto sulle tipologie di attività possibili, nella didattica in ambiente digitale (totale o parziale che sia), a nostro avviso, poco ancora si è riflettuto sulle peculiarità che l'essere collocate su ambiente digitale infonde alle attività didattiche¹⁵.

Spesso si tende a sottovalutare questo aspetto, non sapendo che Internet non è un supporto come un altro, con i suoi limiti e vantaggi. Internet è una serie di nodi che consentono rimandi (link) tra i testi (e già questo potrebbe essere – se ben sfruttato – un aspetto utile per la didattica di una lingua straniera) e connessioni tra le persone che osservano e interagiscono con i testi (per noi gli apprendenti del nostro corso). Creare un'attività didattica digitale che possa ambire a funzionare significa enfatizzare questi due aspetti per aumentarne le potenzialità di insegnamento.

In una società allenata alla fruizione di video-giochi super performanti dal punto di

¹⁵ Fallani e La Grassa (2019) sottolineano questo aspetto parlando di carattere "irriducibilmente digitale" delle attività didattiche pensate per l'e-learning.

vista estetico e di possibilità di interazione, la prima sensazione che si ha di fronte alle attività didattiche erogabili negli ambienti digitali è quella, invece, di una povertà¹⁶ assoluta. Ma la “povertà” è una necessità inderogabile per i corsi che intendono raggiungere più utenti possibile. Eccedere con gli artifici tecnologici, ricreare quella atmosfera “più vera del vero”, vorrebbe dire limitare l’accessibilità (e quindi la fruizione) di chi non dispone di una connessione potente e di un dispositivo iper aggiornato tecnologicamente, che sono ancora la maggioranza delle persone. È, quindi, una questione di educazione linguistica democratica riletta in chiave digitale¹⁷ che impone di ideare delle attività che possano circolare tra tutti i computer e leggibili da tutti i sistemi operativi.

Inoltre, sempre a proposito di educazione digitale democratica, l’accessibilità si lega al minore livello di competenza che diviene necessario per poter interagire e portare a termine le cose richieste, alla stregua del video gioco che necessita di ore di allenamento davanti al video per poterlo utilizzare con soddisfazione.

L’ambiente digitale, inoltre, è certamente un ambiente che facilita, a ben utilizzarlo, molte competenze e abilità, in special modo quelle legate alla letto/scrittura, ma si deve sapere sin da subito che si potrebbero avere delle difficoltà per lo sviluppo delle abilità orali (per la difficoltà ad organizzare in asincrono delle attività che possano sfruttare il canale orale). Si tratta quindi di prevedere le dovute contromisure, come ad esempio quella di ricorrere all’integrazione di ambienti per la web conference che operano in sincrono che risultano estremamente utili per compensare questa criticità.

Si deve anche essere coscienti del fatto che il digitale è un ambiente “freddo” per nulla paragonabile in questo all’aula in presenza. L’empatia che si può sprigionare, anche in maniera relativamente facile, in aula non è sprigionabile con la stessa facilità online. Questo aspetto che potrebbe risultare limitante, però, è compensabile dalla maggiore libertà di intervento che deriva dal non trovarsi faccia a faccia con il docente e con gli altri corsisti, liberando quindi l’apprendente dall’ansia di dover interagire in presenza.

Una attività didattica digitale, poi, deve essere gratificante per chi la esegue. Non tanto dal punto di vista del piacere ludico che può derivare dall’eseguirlo (anche se questo aspetto non è estraneo nel generare motivazione in chi apprende), quanto piuttosto nella capacità che essa deve avere di rimanere collegata al percorso di apprendimento che chi la esegue sta portando avanti. In altri termini, chi la esegue la deve percepire come utile¹⁸. Si tratta di cercare di abbassare il filtro affettivo degli apprendenti, magari spingendo un po’ sul tasto delle interazioni ludiformi agevolate dall’abitudine che abbiamo ad interagire con i nostri dispositivi soprattutto nei momenti di svago, senza però mai perdere di vista il fatto che si sta operando per fini didattici.

Altro aspetto da tener ben presente è che la didattica digitale ha dei costi; costi in termini di ore uomo per la creazione delle attività (mediamente di più di quelle necessarie per la realizzazione di attività analoghe per l’aula in presenza) e costi per le strutture e il loro mantenimento che seppur inferiori a quelle necessarie per la didattica in presenza rappresentano comunque una voce al proprio bilancio. Questi costi sono sostenibili

¹⁶ Parliamo di “povertà” per esprimere genericamente quella sensazione di poco elaborato graficamente e di basso livello di interazione richiesto tra sistema e fruitore che ci coglie tutti quando mettiamo a confronto la schermata di un video gioco con quella di un corso di lingua.

¹⁷ Il riferimento alle Dieci Tesi GISCEL per l’educazione linguistica democratica (<https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>) è voluto.

¹⁸ Gli studi sulla motivazione legata al piacere e all’utilità che deriva dal portare a termine il compito linguistico risalgono già ai lavori degli anni Sessanta di Ausubel (1968), per poi avere conferme sperimentali da Shumann (1997) e Shumann *et alii* (2006) sulla stretta relazione tra motivazione e memoria.

solo a patto che le attività create siano trasferibili in altri contesti di insegnamento e replicabili in altri corsi¹⁹.

Infine, anche le attività didattiche digitali, come quelle in presenza, non possono derogare dal principio secondo il quale devono risultare mirate verso gli obiettivi didattici per i quali sono state concepite e al livello di competenza del gruppo classe alle quali sono rivolte. Su questo l'e-learning pone delle difficoltà aggiuntive perché non è possibile, come si fa in un'aula tradizionale, cambiare in corso d'opera i contenuti. Per questo si devono allestire ambienti che abbiano attività in qualche modo modulabili affinché tutti abbiano qualcosa da svolgere in linea con il proprio livello di lingua e con i propri bisogni formativi²⁰.

7. Conclusioni

In conclusione ci pare di poter affermare, anche alla luce di tutte le esperienze realizzate sinora in questo ambito e agli studi teorici che iniziano a circolare diffusamente a supporto dell'utilizzo delle tecnologie²¹, che le tecnologie, se ben selezionate in funzione degli ambienti prescelti e degli obiettivi didattici che ci si è posti, possano essere certamente un grande aiuto per il docente di lingua e aprire nuovi spazi per la promozione delle lingue straniere e per l'italiano in particolare.

Si tratta di rinforzare quel processo già avviato di formazione di una generazione di docenti di lingua in grado di selezionare le attività e gli ambienti didattici digitali più utili per i possibili apprendenti e le loro molteplici esigenze. Per questo non possiamo trascurare neanche l'apporto dei social che sempre più di frequente ospitano pagine ideate alla promozione delle lingue.

Lo stesso vale per le piattaforme che ospitano i MOOC (Massive Open Online Courses, nelle loro varie declinazioni) dove è possibile trovare ormai per quasi tutte le lingue corsi con decine di migliaia di iscritti.

Per non parlare delle forme più "tradizionali" di didattica delle lingue in formato digitale rappresentate dai corsi a distanza tramite sistemi di *web conferencing* (Zoom, Meet ecc.) che ormai sono diventate forme con numeri concorrenziali a quelli dei corsi in presenza, seppur rappresentanti forme di didattica online molto basilari perché assai simili alle forme di didattica in presenza.

Tutto sta, come detto, nello scegliere il sistema più adatto e una volta adottato a saperlo far funzionare.

Anche i documenti di politica linguistica europea che sono la bussola di orientamento per chiunque sia interessato alla didattica delle lingue (utenti, docenti, responsabili di agenzie formative, decisori politici) hanno messo a fuoco la questione delineando un portfolio di competenze specifico per questo ambito della didattica²². Non resta quindi

¹⁹ Si potrebbe qui aggiungere anche la questione relativa alla nascente, in questo ambito, figura del docente autore che crea, sperimenta mette a disposizione di altri in rete le proprie attività su piattaforme dedicate. Una prospettiva che se prendesse piede in maniera più radicale aprirebbe scenari nuovi e inesplorati dove a circolare non saranno più solo le attività create per i materiali didattici, ma attività pensate e già sperimentate dai docenti medesimi arrivando a creare una comunità di pratica fatta dai docenti di lingua. Per l'italiano L2, esiste una piattaforma di questo tipo all'indirizzo <https://elil.it>.

²⁰ Altrove (Villarini 2021:223-225) abbiamo provato a coniare un acronimo che raccogliesse tutti questi criteri, proponendo GIUSTO, che sta per: Gratificante, Internet dipendente, Usabile, Supportabile dai più diffusi sistemi di lettoscrittura, Trasferibile ad altri corsi, Orientata ai bisogni della classe.

²¹ Oltre alle varie indagini citate nel corso di questo contributo, rimandiamo anche agli altri contributi presenti in questo numero monografico per avere ulteriori indicazioni bibliografiche e esemplificazioni di ricerche compiute su questi temi o in corso di svolgimento.

²² Ci riferiamo al *DigiCompEdu - Digital Competence of Educators (2017)* trattato in questo stesso numero di D. Troncarelli.

che lasciarsi indietro gli stereotipi e i pregiudizi che hanno accompagnato il cammino della formazione su supporto digitale in questi anni e iniziare a ragionare seriamente su come realmente mettere al servizio della promozione delle lingue queste nuove forme di didattica.

Usare le tecnologie è una competenza da apprendere, come tutte le altre che nel corso degli anni si sono via via apprese per diventare dei bravi insegnanti d'aula. Così come negli anni si è giunti alla consapevolezza che non ci si improvvisa docente di L2 solo perché si dispone di una competenza da parlante nativo di quella lingua, non ci si improvvisa insegnante digitale solo perché si è in grado di insegnare in presenza (anche se la pandemia ci ha costretto a farlo). È un ultimo tratto di strada che una volta compiuto ci farà arrivare a questa piena consapevolezza a tutto vantaggio della diffusione delle lingue straniere, italiano compresa. Indietro non si torna.

Bibliografia

Adnan N. I., Ramli S., Ismail I. N., 2021, *Investigating the usefulness of TikTok as an educational tool*, "International Journal of Practices in Teaching and Learning (IJPTL)", I, 2: 1-6.

Ausubel D. P., 1968, *Educational Psychology: A Cognitive View*, Holt, Rinehart and Winston, New York.

Coccia B. et alii, 2020, *Italiano2020. Le rose che non colsi*, Apes, Roma.

Calvet J. L., 2002, *Le marché aux langues: les effets linguistiques de la mondialisation*, Plon, Francia.

European Commission - Joint Research Centre, 2017, *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, https://joint-researchcentre.ec.europa.eu/digcompedu_en. (ultimo accesso aprile 2024)

Fallani G., La Grassa M., 2019, *Irriducibilmente digitale: una proposta per la didattica dell'italiano L2*. In C. Bagna, V. Carbonara (a cura di), *Le lingue dei centri linguistici nelle sfide europee e internazionali: formazione e mercato del lavoro*, ETS, Pisa: 197-214.

INDIRE, Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa, 2020a, *Pratiche didattiche durante il lockdown. Indagine tra i docenti italiani. Report preliminare - luglio 2020*, <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf> (ultimo accesso: aprile 2024).

INDIRE, Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa, 2020b., *Pratiche didattiche durante il lockdown. Indagine tra i docenti italiani. Report integrativo - dicembre 2020*, https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020_con-grafici-1.pdf (ultimo accesso: aprile 2024).

Leone P., 2019, *Realtà e virtualità nell'apprendimento con tecnologie mobili*, "Italiano LinguaDue", 33: 171-185.

Looney D., Lusin N., 2018, *Enrollments in Languages Other Than English in United States Institution on Higher Education*, Summer 2016 and Fall 2016: Preliminary Report, Modern Language Association, New York.

Lucisano P., 2020, *Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD 'Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza Covid-19'*, "Lifelong Lifewide Learning", 17(36), 3-25.

Maragliano R., 1998, *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Bari.

Moser M., Wei T., Brenner D., 2021, *Remote teaching during Covid-19: Implications from a national survey of language educators*, "System", 97, 1-15.

Shumann J. H., 1997, *The Neurobiology of Affect in Language*, Blackwell Publishers Maiden, MA.

Shumann J. H., S. E., Lee N., Schuchert S. A., 2006, *The Neurobiology of Learning. Perspectives from Second Language Acquisition*, Routledge, New York.

Vedovelli M., 2005, *La politica linguistica europea e la posizione dell'italiano: il Quadro Comune Europeo per le lingue e l'italiano lingua di contatto*. In: M. G. Tassinari, G. Ugolini (a cura di), *Italia regione d'Europa. Lingua - cultura - identità*, Peter Lang Verlag, Frankfurt: 13-36.

Vedovelli M., 2009, *La non-politica linguistica italiana e la politica linguistica comunitaria: il Quadro Comune Europeo è una Sfida salutare?*, "LIDI" - Lingue e Idiomi di Italia", II, 5: 85-98.

Vedovelli M., 2020, *I nuovi scenari globali per l'italiano L2: modelli teorici e metodologici per una ricerca sulla crisi*, "Italiano LinguaDue", 2: 16-28.

Villarini A., 2011, *Alcune considerazioni sulla gestione della variabile "tempo" nella didattica delle lingue*. In Buffagni C., Garzelli B., Villarini A. (a cura di), *Idee di tempo. Studi tra lingua, letteratura e didattica*, Guerra Edizioni, Perugia: 353-362.

Villarini A., 2021, *Didattica delle lingue straniere*, Il Mulino, Bologna.

Villarini A., 2023, *Nuovi testi digitali per la didattica delle lingue: i reel glottodidattici*. In E. Salvatore, D. Mastrantonio (a cura di), *Forme, strutture e didattica dell'italiano*, Casa Editrice Online dell'Università per Stranieri di Siena, OL: 87-102.

Le competenze digitali del docente di lingua

Donatella Troncarelli

1. Introduzione

La rapida evoluzione tecnologica che caratterizza la nostra epoca ha reso sempre più rilevante l'acquisizione di competenze digitali che dal 2006 il Consiglio d'Europa ha incluso tra le competenze chiave necessarie, in un'ottica di apprendimento permanente, «per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva» (Raccomandazione C 189/01 del 2018:7)¹. Il docente di lingua, oltre a conseguire competenze digitali a questi scopi, deve acquisire padronanza nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione per rendere maggiormente efficace il processo di insegnamento-apprendimento e promuovere il multilinguismo, un'altra delle otto competenze chiave ritenute alla base della costruzione di una società più inclusiva, coesa e democratica (ivi).

La necessità di prevedere lo sviluppo di competenze digitali nella formazione rivolta ai docenti di lingue straniere è stata anche portata all'attenzione da alcuni documenti e progetti europei che, a partire dai primi anni del nuovo millennio, hanno tentato di definire tali competenze e di delinearne le componenti (Diadori 2022). Da indicazioni di base delle conoscenze e delle abilità che il docente deve acquisire per integrare tecnologie e risorse digitali nell'insegnamento in classe, si è passati a descrizioni articolate che prendono in considerazione più scenari di impiego delle tecnologie, inclusa la formazione a distanza, e più livelli di competenza, fino a giungere alla pubblicazione nel 2017 del *Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu)*², un quadro di riferimento elaborato dal *Joint Research Centre (JRC)* per la Commissione Europea.

A sette anni dalla sua pubblicazione e a quattro dalla messa in circolazione della versione in lingua italiana, la conoscenza di questo documento non è ancora sufficientemente diffusa presso i docenti e le sue indicazioni non sono prese in dovuta considerazione nella formazione professionale a loro rivolta³. Una situazione destinata a modificarsi nell'immediato futuro, dato che il Ministero dell'Istruzione e del Merito ne

¹ È con la Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio d'Europa 962 CE 2006 che le competenze digitali sono entrate a far parte delle competenze chiave per l'apprendimento permanente. La successiva Raccomandazione del 2018 rappresenta un aggiornamento di quella precedente.

² La traduzione italiana del documento, dal titolo *DigCompEdu Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti e dei formatori*, è stata curata dall'Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche ed è consultabile all'indirizzo: <https://www.itd.cnr.it/doc/DigCompEduITA.pdf>

³ Il Report realizzato dall'Ufficio Scolastico di Milano, sulla base dei dati raccolti nel mese di aprile 2023 presso le scuole statali e paritarie di Milano e città metropolitana, evidenziano che più del 60% dei docenti intervistati non conoscono o conoscono poco il *DigCompEdu*. Dove si può consultare questo documento?

ha promosso l'adozione all'interno della linea di azione, dedicata alla didattica digitale integrata e alla formazione sulla transizione digitale del personale scolastico, nell'ambito del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR)⁴.

Pertanto, scopo del presente contributo è di sollecitare l'attenzione del docente di lingua verso il *DigCompEdu*, uno strumento utile per riflettere, valutare e migliorare le proprie competenze digitali, illustrando i presupposti metodologici su cui è costruito, che rinviano ad altri documenti europei, e proponendo una sua declinazione nell'ambito dell'insegnamento linguistico.

2. Le competenze digitali: le origini del *DigCompEdu*

Il *DigCompEdu* è fortemente legato al *DigComp*, uno strumento con cui condivide i principi di fondo e la nozione di competenze digitali. Volto a fornire una base comune per la diffusione, il miglioramento e la misurazione delle competenze digitali al fine di consentire ai cittadini europei la piena partecipazione sociale con la riduzione degli ostacoli connessi al *digital divide*, il *DigComp* descrive 21 competenze specifiche, afferenti a cinque aree:

1. *Informazione e data literacy*, relativa a competenze necessarie per cercare in rete, selezionare, organizzare e archiviare informazioni, dati e contenuti digitali;
2. *Comunicazione e collaborazione*, riferita alle competenze inerenti all'interazione attraverso tecnologie di rete che implicano capacità di collaborazione e condivisione, di rispetto per la *netiquette* richiesta dal tipo di interazione e la capacità di gestire la propria identità digitale. Inoltre, afferiscono a questa area le competenze richieste dall'esercizio della cittadinanza ricorrendo a tecnologie digitali;
3. *Creazione di contenuti digitali*, che comprende le competenze utili per la programmazione e per la creazione, rielaborazione, modifica di contenuti digitali; si basa sulla conoscenza e la capacità di gestire diritti di proprietà intellettuale;
4. *Protezione*, relativa alle competenze connesse alla valutazione, selezione e attuazione della protezione di dati sensibili e personali, di dispositivi e luoghi, ma anche competenze relative alla protezione di se stessi e di altri nella frequentazione di ambienti digitali, nonché la consapevolezza delle implicazioni ambientali derivanti dall'impiego di tecnologie⁵;
5. *Risoluzione dei problemi*, che comprende competenze trasversali riguardanti il saper individuare tecnologie digitali adeguate a uno scopo, saper usare le tecnologie in modo creativo e per aggiornare le competenze, saper risolvere problemi tecnici.

Data la spiccata dinamicità delle competenze digitali che si evolvono in relazione allo sviluppo tecnologico, la denominazione e l'articolazione in livelli hanno subito delle modifiche nei vari aggiornamenti che hanno seguito la pubblicazione del *DigComp 1.0* nel 2013. In questa prima formulazione del documento, i principali livelli di competenza previsti erano 3: di base, intermedio e avanzato. Nel *DigComp 2.1* del 2017 i livelli vengono portati a 8 con l'aggiunta di un ulteriore livello relativo all'alta specializzazio-

⁴ Il *DigCompEdu* era già stato preso in considerazione dal Ministero per l'istruzione nelle Linee Guida per la didattica digitale integrata che hanno fatto seguito al D.M. n. 39 del 26 giugno 2020.

⁵ L'impiego di tecnologie digitali ha un impatto sull'ambiente connesso sia alla loro produzione, sia al consumo di energia che diventa sempre più consistente con la loro diffusione a livello mondiale. In base alle fonti di energia utilizzate, le tecnologie digitali possono influire in modo significativo al riscaldamento globale.

ne delle competenze e con la sotto articolazione dei livelli in 2 sottolivelli ciascuno, in modo da riflettere la complessità dei compiti che l'individuo è in grado di svolgere con l'impegno di tecnologie digitali⁶.

L'ultimo aggiornamento, il *DigComp 2.2* del 2022, si focalizza su una migliore esemplificazione delle competenze digitali che comporta una più chiara esplicitazione della nozione di competenza. L'essere digitalmente competenti, spiega il documento, non può essere inteso come la conoscenza di una specifica tecnologia o l'abilità di usarla, ma implica l'impiego integrato di conoscenze, abilità e atteggiamenti per agire in modo soddisfacente in determinati contesti e rispondere a esigenze complesse, che nel caso dell'insegnamento sono inerenti all'apprendimento⁷.

Fin dalla prima versione del *DigComp* la descrizione delle competenze ha tenuto conto del loro utilizzo nell'ambito del lavoro e della formazione. Il *DigComp 2.2*, oltre a fornire una ricca serie di esempi di conoscenze, abilità e atteggiamenti coinvolti in ciascuna competenza, offre per entrambi gli ambiti specifici scenari che contestualizzano l'uso della competenza (Figura 1).

SCENARIO DI APPRENDIMENTO: preparare un lavoro di gruppo con i compagni di classe

In classe con l'insegnante a cui posso rivolgermi in caso di necessità:

- sono in grado di individuare una app sul mio tablet per organizzare e archiviare link relativi a siti web, ai blog e ai database digitali relativi a un argomento specifico dei riferimenti bibliografici e utilizzarla per recuperarli all'occorrenza per la mia relazione.

Figura 1: Esempio di scenario per l'ambito educativo (Fonte: Vuorikari, Kluzer, Punie traduzione italiana 2022:14)

3. Un quadro di riferimento specifico per l'ambito educativo: il DigComEdu

L'impegno dell'Europa per una più radicata diffusione di una cultura digitale dei suoi cittadini si è esteso nel 2017 alla pubblicazione del *DigCompEdu*. Elaborato dal JRC per la Commissione Europea sulla base metodologica adottata per la realizzazione del *DigComp*, questo documento è specificatamente destinato ai docenti e formatori operanti in qualsiasi grado e ambito di istruzione, compresa quella per bisogni speciali, e nella formazione professionale. In considerazione del fatto che l'insegnamento deve affrontare esigenze che mutano rapidamente e che implicano l'impiego di una gamma sempre più ampia e diversificata di procedure operative e attività volte a promuovere l'apprendimento, docenti e formatori necessitano di sviluppare competenze per integrare le tecnologie nei processi didattici, rinnovandoli metodologicamente. Inoltre devono poter sostenere i propri studenti nell'acquisizione di competenze digitali che

⁶ Il *DigComp 2.0*, pubblicato nel 2016, si centra sulla revisione dei descrittori della competenza, eliminando aspetti ridondanti e aggiornando la denominazione delle aree, ma lascia invariati i livelli di competenza della prima versione del 2013.

⁷ Le conoscenze consistono in principi, teorie, fatti e procedure relativi a un campo del sapere, che possono essere appresi con la formazione. Le abilità si dividono in cognitive, quando richiedono logica, intuizione o creatività, e pratiche, quando si basano sull'impiego di strumenti, metodi o manualità. Si tratta in generale di capacità messe in atto nell'esecuzione di compiti e nella risoluzione di problemi, le quali implicano l'applicazione di conoscenze pedagogiche e il ricorso a specifici saper fare. Infine gli atteggiamenti comprendono valori e intenzioni che spingono a svolgere le attività con competenza, sostenendo l'impiego di conoscenze e abilità.

consentano loro di prendere parte in modo critico ed efficace ad una società in continuo sviluppo tecnologico. Pertanto, il *DigCompEdu* delinea un quadro delle competenze degli insegnanti in ambito digitale e propone un modello di progressione di tali competenze articolato in stadi, che vanno da una ridotta familiarità con strumenti tecnologici a una elevata padronanza, al fine di favorire l'autovalutazione in vista di un continuo miglioramento.

3.1 Le competenze digitali dei docenti e dei formatori

Il *DigCompEdu* descrive 22 competenze di base specifiche per docenti e formatori, organizzate in sei aree di azione, come è schematicamente rappresentato in Figura 2.

La prima area riguarda l'uso di tecnologie nell'ambiente di lavoro che richiede al docente competenze per interagire con una serie di interlocutori (colleghi, studenti, genitori, addetti alle segreterie ecc.), nonché per gestire processi legati all'organizzazione quali l'impiego di registri digitali, la redazione e la condivisione di verbali, solo per fare alcuni esempi. In questa area, che riprende declinandole in modo specifico le competenze dell'area *Comunicazione e collaborazione* del *DigComp* illustrate nel paragrafo 2, rientrano anche competenze inerenti all'uso di tecnologie per l'aggiornamento professionale.

Le aree 2-5 sono inerenti all'azione pedagogica del docente. L'area 2 riguarda in particolare la gestione di contenuti digitali che richiedono competenze per selezionare, modificare, creare e condividere risorse didatticamente adeguate, ma anche riconoscere e rispettare i diritti di proprietà intellettuale e proteggere dati sensibili connessi a tali risorse. Le competenze afferenti a questa area si interfacciano con quelle di pianificazione dell'azione didattica che consentono di integrare le risorse in modo efficace per raggiungere gli obiettivi di apprendimento stabiliti.

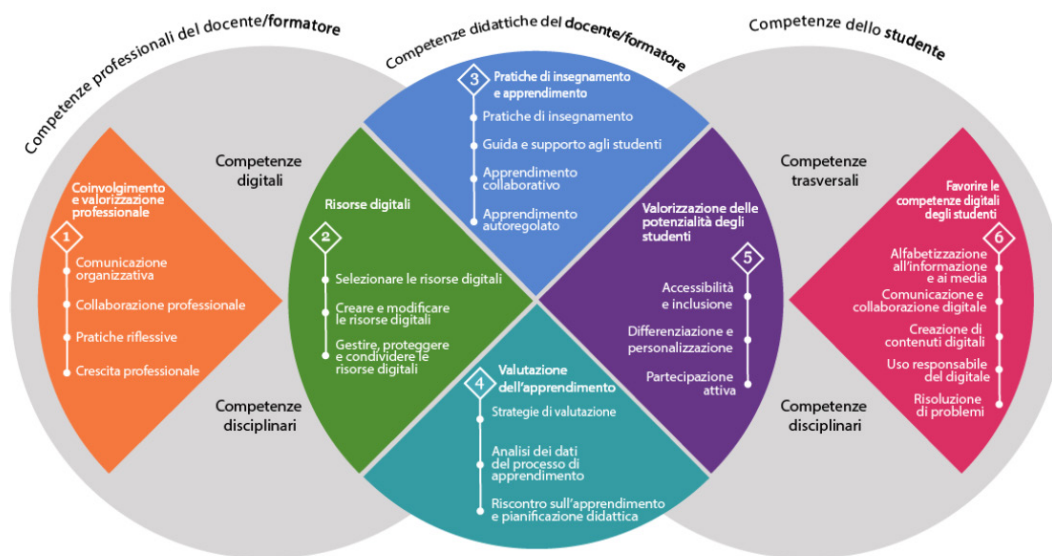


Figura 2: Le competenze digitali dei docenti e dei formatori nel *DigCompEdu* (Fonte: Bocconi, Earp, Panesi 2018:8)

Le competenze dell'area 3 concernono le pratiche didattiche, implicando la capacità del docente di ricorrere alle tecnologie per assicurare una maggiore centralità del

discente nel processo di apprendimento. Modi alternativi di condurre attività collaborative con il supporto tecnologico consentono il confronto e l'interazione tra pari, sviluppando progressivamente autonomia, capacità di monitoraggio e di riflessione sul proprio apprendimento. L'impiego delle tecnologie può inoltre incidere sulla motivazione e sull'impegno dello studente che può svolgere con maggior successo compiti, anche personalizzati, basati sulla risoluzione di problemi che stimolano lo sviluppo di abilità trasversali, del pensiero critico e dell'espressione creativa. Il docente deve dunque possedere competenze che permettano di proporre simili attività, di valorizzare le potenzialità degli studenti e di promuovere l'inclusione anche di chi ha bisogni educativi speciali, come indicato nell'area 5.

La capacità di usare le tecnologie per la valutazione degli apprendimenti e al fine di introdurre modalità innovative di valutazione sommativa e formativa è prevista nell'area 4. La varietà e la quantità di dati, che l'ausilio tecnologico permette di raccogliere, possono essere impiegate per comprendere meglio il modo di agire degli studenti nel processo di apprendimento, per fornire *feedback* più utili e per riprogettare in modo più efficace l'azione didattica.

L'ultima area di competenze si focalizza sul contributo che il docente e il formatore possono dare allo sviluppo delle competenze digitali dell'apprendente. Quest'ultimo deve imparare a ricercare informazioni in rete, sapendo selezionare e valutare le fonti, a comunicare e a collaborare usando le tecnologie, a modificare e a creare contenuti digitali, a proteggere i dati, a gestire l'uso di tecnologie in modo responsabile, considerando i rischi che ne possono derivare, e ad affrontare i problemi tecnici connessi all'impiego di dispositivi. L'area 6 richiede quindi che lo studente sia facilitato nell'acquisizione delle competenze indicate dal *DigComp* per il cittadino europeo, considerando che il loro sviluppo dipende dalla padronanza delle competenze digitali del docente.

3.2. La progressione delle competenze digitali dei docenti e dei formatori

Il *DigCompEdu* articola la padronanza delle competenze digitali dei docenti e dei formati in sei livelli. Si tratta di un modello di progressione che esplicitamente riflette quello del *Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER)* per la lingua, ritenuto noto ai docenti e quindi più facilmente utilizzabile per comprendere lo stato delle proprie competenze digitali e poterne orientare l'evolversi. Inoltre, la multidimensionalità delle competenze digitali può essere più facilmente compresa con l'accostamento di questi due quadri di riferimento. Come l'essere linguisticamente competenti non implica il conseguimento dello stesso livello di padronanza nelle diverse abilità linguistiche e nei differenti domini d'uso della lingua, così il livello di competenza digitale può essere diverso nelle differenti aree di attività del docente.

A ciascuno dei sei livelli di progressione è attribuita una denominazione che descrive in modo immediato lo stadio raggiunto dal docente/formatore nell'uso delle tecnologie e che lo dovrebbe spingere a evolvere le proprie competenze per muoversi verso lo stadio successivo. Così a livello A1 troviamo il *Novizio* che, pur essendo informato dei vantaggi dell'impiego di tecnologie digitali nel processo di insegnamento-apprendimento, le usa ancora con molta incertezza. Nonostante abbia competenze digitali di base per la vita quotidiana, il docente a questo livello usa raramente le tecnologie per comunicare e collaborare in ambito lavorativo, nonché per l'aggiornamento professionale, non sapendosi ancora orientare nel mondo digitale. Al livello successivo si colloca il docente disponibile a sondare le potenzialità offerte dai supporti tecnologici ma che

ancora necessita di guida e incoraggiamento per introdurli in modo stabile nella propria pratica didattica. *L'Esploratore* (livello A2) è in grado di selezionare risorse digitali utili all'insegnamento e di modificarle impiegando strumenti semplici; usa la strumentazione tecnologica disponibile in aula come videoproiettori collegati al computer o lavagna interattiva multimediale. Si serve di tecnologie digitali per l'elaborazione di prove di verifica che poi somministra in versione cartacea. È comunque consapevole dei propri limiti e delle proprie esigenze di crescita professionale, pertanto cerca in rete risorse e corsi per aggiornare conoscenze specifiche o di ambito pedagogico.

Una maggiore sicurezza nell'integrazione delle tecnologie nella pratica didattica è raggiunta ai livelli B1 e B2. Lo *Sperimentatore* (livello B1) sa usare una gamma di criteri appropriati per ricercare, selezionare e valutare risorse digitali utili per l'apprendimento e usa strumenti più avanzati per modificarle e adattarle ai propri scopi, sebbene abbia ancora bisogno di riflettere sulle tecnologie da impiegare per raggiungere in modo più efficace obiettivi didattici specifici. Nell'ambito della comunicazione professionale e per l'aggiornamento delle proprie competenze usa Internet con sicurezza, seguendo corsi di formazione e partecipando ad altre iniziative formative a distanza. *L'Esperto* (livello B2) non solo ricorre a criteri complessi di selezione e valutazione delle risorse digitali più adatte ai propri apprendenti, orientandosi tra le differenti licenze di uso, ma sa anche creare materiali digitali interattivi e ludici, finalizzati al conseguimento di obiettivi di apprendimento, e li condivide utilizzando ambienti digitali. Inoltre, integra sistematicamente le tecnologie nella pratica didattica e propone sessioni di apprendimento in rete, ampliando il ventaglio delle strategie didattiche adottate e sfruttando la possibilità di offrire *feedback* immediato alle attività svolte dagli studenti. Ricorre anche a strumenti digitali per la valutazione formativa, che attua in classe o che gli studenti conducono in modo autonomo. Arricchisce la propria competenza utilizzando costantemente Internet per visionare *tutorial*, partecipare a *webinar* e consultare materiale formativo.

Un repertorio ancora più ampio di strategie didattiche basate sull'impegno di tecnologie digitali è posseduto a livello successivo di competenza il cui il docente o il formatore diventa un *Leader* (livello C1), capace di guidare i colleghi nel miglioramento della loro pratica didattica, condividendo conoscenze e abilità acquisite nell'interazione in comunità di pratica in rete e mettendo a disposizione risorse create collaborativamente. Il *Leader* si avvale anche dei risultati della ricerca pedagogica e di studi sull'applicazione delle tecnologie alla didattica per ampliare costantemente le proprie competenze. È in grado di utilizzare strumenti autore per creare e modificare risorse interattive digitali complesse che pubblica in rete, servendosi di licenze, e che propone agli studenti accanto all'uso di applicazioni e di strumenti digitali collaborativi come wiki. Sa inoltre implementare i contenuti didattici creati in ambienti digitali, corredandoli con video *tutorial* e altri supporti per guidarne e facilitarne l'utilizzazione da parte degli studenti. Per la valutazione degli apprendimenti si avvale di un ventaglio di strumenti che analizza criticamente e adatta alle proprie esigenze. Utilizza i dati digitali raccolti con monitoraggi e verifiche per identificare problemi e per valutare l'efficacia dei percorsi di apprendimento proposti.

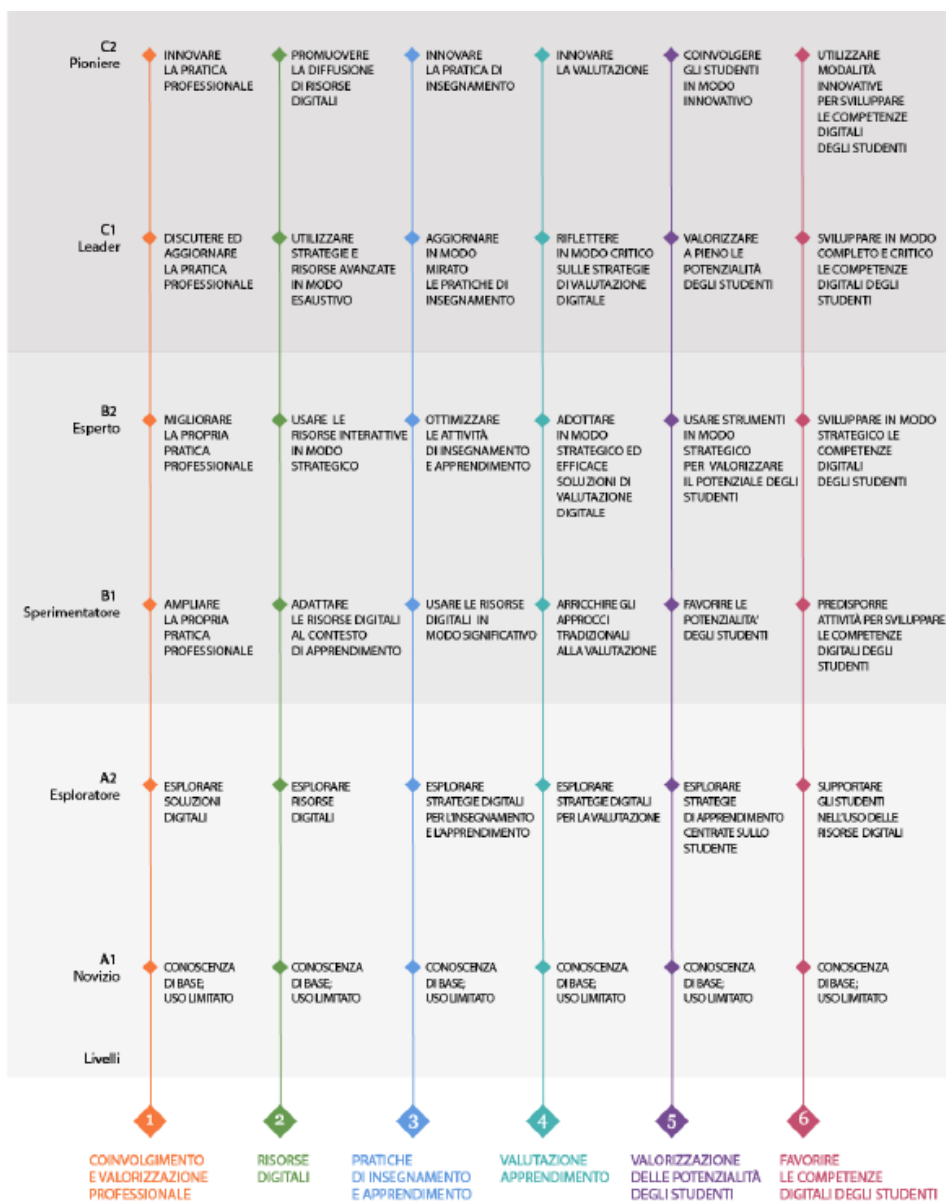


Figura 3: La progressione delle competenze digitali dei docenti e dei formatori nelle diverse aree (Fonte: Bocconi, Earp, Panesi 2018:20)

All'ultimo livello di competenza si colloca il *Pioniere* (Livello C2) che, muovendosi con agio nel mondo digitale, si lancia nella sperimentazione di nuovi strumenti e introduce innovazioni nelle pratiche didattiche, condividendole attraverso la rete con blog personali o con la creazione di materiali per la formazione. Il docente le cui competenze si collocano a questo livello non è solo un avanguardista della didattica digitale, ma è anche un formatore di formatori dato che guida i colleghi all'uso di strategie efficaci per l'individuazione, selezione e archiviazione di risorse digitali ed elabora nuove forme di supporto e orientamento per facilitarli ad integrare le tecnologie digitali nel processo di insegnamento-apprendimento. La sua competenza nella predisposizione di percorsi di apprendimento va oltre l'implementazione di contenuti digitali, estendendosi alla pianificazione e allo sviluppo di applicazioni e di corsi da erogare in am-

bienti virtuali, attraverso cui sperimenta nuove modalità formative e adotta forme di valutazione innovative, che prendono in considerazione anche competenze trasversali. Nel sostenere lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti consente loro di impiegare strategie non convenzionali e di sperimentare nuovi strumenti. In sintesi, il docente/formatore che raggiunge questo livello di competenza diventa il propulsore di un continuo rinnovamento metodologico, imprescindibile in un mondo fluido come quello delle tecnologie digitali.

4. Scenari per le competenze digitali dei docenti di lingua

Come possono essere applicate al settore della formazione linguistica le competenze digitali delineate in questo documento, in particolare per quanto riguarda le aree relative all'azione pedagogica? Per rispondere a questo quesito possiamo prendere in considerazione alcuni scenari che permettono di contestualizzare l'integrazione delle tecnologie digitali nella pratica didattica del docente di lingua.

4.1 La didattica d'aula supportata dalle tecnologie digitali

Iniziamo dallo scenario più consueto: l'insegnamento in aula. I materiali da utilizzare per condurre la lezione rinviano alla seconda area di competenze del *DigCompEdu* relativa alla selezione, valutazione, manipolazione e creazione di risorse digitali. Molte conoscenze e abilità connesse a questa area dovrebbero essere possedute da chi insegna una L2⁸. L'avvento di Internet per la didattica linguistica è paragonabile al dono di una cornucopia, data l'abbondanza di testi di diverso tipo e genere che il docente può attingere dalla rete e impiegare per creare materiale didattico adeguato ai bisogni e agli interessi del profilo di apprendenti al quale si rivolge. La scelta del testo da utilizzare come input per la lezione di lingua costituisce un'operazione complessa, come evidenzia Vedovelli (2010), che dovrebbe essere una competenza in possesso dei docenti di lingua dato che i criteri di selezione, quali la tipologia testuale in cui il testo rientra, la complessità linguistica, la struttura discorsiva, il canale di comunicazione, se scritto, orale o trasmesso, la rilevanza per lo studente, sono esplicitati dal *QCER* (par. 7.3.2.).

Le risorse digitali che la rete mette a disposizione⁹ non si limitano al testo input intorno al quale costruire un'unità didattica o di lavoro (Diadori, Palermo, Troncarelli 2015) o ai testi per le abilità di ascolto e di lettura, ma comprendono esercizi e attività, spiegazioni grammaticali, prove di competenza linguistica, coniugatori di verbi, dizionari dell'uso, specialistici, dei sinonimi e contrari, delle collocazioni che il docente può integrare nella lezione, utilizzando le strumentazioni tecniche dell'aula, o verso cui può dirigere gli studenti per l'approfondimento, l'esercitazione o per lo studio autonomo. Queste risorse possono aggiungersi alle versioni interattive dei libri di testo e alle relative estensioni online, che ormai le maggiori case editrici di manuali per l'insegnamento delle più studiate lingue europee mettono a disposizione di insegnanti e studenti.

⁸ I risultati dell'indagine condotta in 43 paesi, tra cui l'Italia, sulle competenze digitali degli insegnanti di lingua nell'ambito del progetto DC4LT (Digital Competences in Language Education), finanziato dal Programma Erasmus+, mostrano che la maggioranza degli insegnanti usano tecnologie digitali per la didattica d'aula ma anche per la comunicazione, la collaborazione e lo sviluppo professionale. Inoltre un'alta percentuale dei docenti intervistati ritiene che le proprie competenze digitali possano collocarsi a un livello intermedio di padronanza, mentre solo il 12% si considera principiante nell'impiego di tecnologie digitali (cfr. Fominykh 2021).

⁹ Nel glossario incluso nella versione inglese del *DigCompEdu* (p. 90) è definito risorsa digitale qualsiasi contenuto reso disponibile in formato digitale comprensibile a un utente umano. Le risorse digitali sono inoltre distinte dai dati che richiedono di essere analizzati e interpretati per essere usati e dagli strumenti che consistono in tecnologie adibite a specifiche funzioni come pc, tablet, smartphone, lavagne interattive, ecc. (ibid. pp. 88 e 90).

Accanto ad attività addizionali, a video per l'approfondimento culturale e linguistico, a test di verifica e a sezioni contenenti materiale per la preparazione agli esami di certificazione, alcuni editori propongono web TV e piattaforme per la gestione di percorsi didattici online. Negli ultimi anni gli insegnanti di lingua hanno acquisito sempre più familiarità con queste risorse digitali, affinando le abilità di ricerca e selezione, modificando attività, prove di verifica e percorsi in relazione alle esigenze della classe, nonché sviluppando un atteggiamento aperto verso ciò che la rete offre, anche grazie all'informazione e alla formazione promossa dalle case editrici. Si può dunque ritenere che le competenze digitali dei docenti per le aree 2-5 del *DigCompEdu* generalmente si collocano a livello A2/B1, come hanno confermato i risultati dell'indagine condotta nel 2019 nell'ambito del progetto europeo *IDEAL (Integrating Digital Education in Adult Language Teaching)*, e quella condotta nel 2022 per il progetto *DC4LT (Digital Competences in Language Education)* presso i docenti di lingua dei paesi partner (Diadori 2022).

4.2 La didattica digitale integrata

Una piena competenza a livello B1, come abbiamo visto nel paragrafo 3.2, può essere conseguita nell'ambito pedagogico dal docente quando è in grado di impiegare *open educational resource* (OER) recuperabili in rete, cioè i materiali per l'apprendimento con accesso e uso libero, di modificare e adattare queste risorse ai propri obiettivi didattici, di condividerle online con gli studenti, di utilizzare tecnologie digitali per preparare e condurre la valutazione, di guidare la classe a ricercare e a selezionare informazioni in rete per realizzare compiti strutturati, come per esempio una *Webquest*¹⁰. Si tratta di competenze che rappresentano un trampolino di lancio per il conseguimento di un livello superiore di padronanza e che hanno incominciato a diffondersi con la pandemia. Questo confronto forzato, e in molti casi impreparato con la formazione a distanza ha condotto molti ad esplorare strumenti, sistemi e piattaforme per l'e-learning, i quali non sono stati accantonati una volta che la didattica è tornata completamente in presenza, come mostrano le indagini sull'impiego delle tecnologie digitali nel periodo post pandemia condotte in diversi ambiti di formazione (Pacetti, Soriani 2022; Pinzauti 2022).

La didattica digitale integrata (DDI), che il Ministero dell'Istruzione indicava di introdurre nelle scuole secondarie di secondo grado con il D.M. n. 39 del 26 giugno 2020 e le successive Linee guida¹¹, ha dato il via alla configurazione di un nuovo scenario in cui la didattica d'aula può essere migliorata e prolungata con applicazioni che consentono, non solo la distribuzione di contenuti didattici, ma anche la collaborazione tra studenti dietro la guida del docente. Servizi web come Google classroom o Microsoft Teams, che molte scuole hanno adottato durante la pandemia e di cui sono stati inizialmente utilizzate solo le funzioni di *web conference*, sono stati progressivamente esplorati e adottati per comunicare con gli studenti anche dopo il tempo scuola o i confini temporali della lezione, per condividere materiali con la classe, per creare gruppi di lavoro a cui assegnare lo svolgimento di compiti, per conservare risorse digitali selezionate o create dal docente. Alcuni insegnanti hanno dunque acquisito competenze che li hanno condotti al livello dell'*Esperto*, il quale integra la didattica in aula con momenti di didattica a

¹⁰ Per approfondimenti vedi Ranieri 2022.

¹¹ Con didattica digitale integrata viene indicata sia la formazione in modalità blended, cioè con una combinazione di didattica in presenza e a distanza, sia la formazione erogata con parte degli studenti in presenza e parte online. Quest'ultima modalità, che è stata adottata tra le soluzioni di emergenza per contenere la pandemia, non è presa in considerazione nella presente trattazione in quanto presenta criticità che non permettono di trarre vantaggi dai formati didattici impiegati.

distanza in cui gli studenti imparano ad usare nuovi strumenti, incrementando la loro competenza digitale e sperimentando forme nuove e significative di apprendere.

Potrebbe sembrare che questo scenario non si discosti molto da quello precedente, in cui il docente conduce la lezione in aula, servendosi di libri interattivi che implicano lo svolgimento da parte dello studente, anche a casa, di attività online con *feedback* immediato e possibilità di navigazione ipertestuale del manuale. La differenza sostanziale tra i due scenari risiede nel modo in cui sono sfruttate le potenzialità dei formati didattici con il ricorso nella DDI a una pluralità di strumenti per conseguire specifici obiettivi formativi e per dare vita a un ambiente virtuale di apprendimento nel quale il docente predispone attività diverse, percorsi personalizzati, a seconda dei bisogni e delle caratteristiche dei singoli studenti e dei gruppi, da impegnare in interazioni collaborative che, oltre ad offrire maggiori occasioni di pratica per la lingua, li coinvolgono in negoziazioni di soluzioni, in processi di *peer-teaching* e *peer-evaluation*. In altri termini, possono essere attivate pratiche che si aggiungono a quelle comunemente utilizzate per valorizzare la centralità dello studente attraverso la riflessione, l'autoregolazione e l'autonomia, rendendo la didattica maggiormente inclusiva (Ranieri 2022).

Per esempio, servendosi di Google classroom possono essere assegnate alla classe attività da svolgere a casa che includono la visione di uno spezzone di film, collegato ad un tema affrontato in aula, raggiungibile tramite un link a Youtube, e chiedere di elaborare individualmente un titolo usando Padlet, Flipgrid o Wakelet¹². Dopo aver discusso su forum i vari titoli e aver scelto quelli considerati migliori, gli studenti possono lavorare in gruppi, formati in relazione al loro livello di competenza, e svolgere differenti attività di comprensione, realizzate dal docente tramite i moduli di Google¹³. Nella successiva sessione online, che può fare seguito a una lezione in presenza in cui sono approfonditi gli aspetti linguistici dello spezzone del film, può essere richiesto agli studenti di leggere collaborativamente in rete una recensione del film con l'ausilio di Diingo¹⁴. Il percorso può terminare con la elaborazione da parte di ciascun gruppo del finale della storia del film, sulla base delle informazioni raccolte con la lettura. Questo compito di scrittura può essere realizzato collaborativamente, utilizzando Google docs¹⁵. Leggere e scrivere un testo in collaborazione richiede agli studenti di coordinarsi, di discutere i livelli informativi del testo, di riflettere sulla lingua utilizzata e da utilizzare per esprimersi, di ampliare l'esperienza metacognitiva attraverso il confronto tra pari, di sviluppare abilità sociali. Il docente osservando come interagiscono gli studenti nello svolgimento di questi compiti può comprendere quali strategie e conoscenze sono già disponibili, quali sono le difficoltà incontrate dai gruppi o dal singolo, spingere gli studenti a trovare modalità di decodificazione adeguate. Può inoltre sollecitare percorsi di riflessione sulle scelte contenutistiche, linguistiche e stilistiche inducendo il recupero di conoscenze latenti e stimolando la loro applicazione, può fornire spiegazioni e suggerire il ricorso a sussidi in funzione degli effettivi bisogni emersi.

Un secondo esempio può essere rappresentato dall'impiego di ambienti virtuali

¹² Si tratta di bacheche virtuali che possono essere usate sia per mettere insieme lavori individuali che per collaborare.

¹³ Google moduli è un'applicazione contenuta nella suite di Google Drive che consente di creare test e sondaggi.

¹⁴ Diingo è cloud based management system, che mette a disposizione strumenti per il social bookmarking, il tagging e il web annotation, consentendo di evidenziare parti specifiche di una pagina web, di includere commenti, di inserire note in forma di post-it virtuali, oltre a permettere la collaborazione di gruppo. È utilizzabile con i più diffusi browser attraverso un add on tool per renderne più semplice l'attivazione (<https://www.diigo.com/>).

¹⁵ Google docs è un'applicazione per la videoscrittura, inclusa in Google Drive, che consente di creare su cloud documenti da condividere ed elaborare collaborativamente con altri utenti. Tramite la funzione "commenti" e quella di "chat", chi ha accesso al documento può discuterne la stesura e concordarne la revisione.

immersivi come quelli realizzabili con ThingLink¹⁶, ritenuti da studi recenti (Staggini 2024) efficaci per l'inclusione di studenti con problemi di apprendimento legati a deficit di attenzione o con disabilità sensoriali che influiscono sul leggere, prendere appunti, discriminare suoni e scrivere a mano. In un ambiente virtuale immersivo l'input può essere fornito in forma scritta, audio e audiovisiva, in modo che gli studenti con DSA possano fare ricorso a più canali semiotici per elaborare l'informazione, comprenderla e memorizzarla. La possibilità di integrare nell'ambiente una serie di strumenti come la sintesi vocale, la traduzione automatica, l'adattabilità del testo ecc. consentono di compensare alcune delle limitazioni che intralciano l'apprendimento linguistico di questi studenti, incrementando la loro motivazione e l'impegno a lavorare sulla lingua.

Infine, nella DDI il ricorso a sistemi e piattaforme per poter allestire ambienti digitali con cui integrare la didattica in presenza, permette di avere a disposizione dati sulle prestazioni e sui comportamenti degli studenti. Realizzando una prova di verifica, con un modulo Google o con la funzione test in una piattaforma per l'e-learning come Moodle, si può avere a disposizione una sintesi dei risultati con grafici relativi alle singole risposte che consentono un'analisi dell'andamento del test e il confronto con precedenti prove sostenute dagli studenti. Oltre a ciò, è possibile estrarre dati riguardanti le attività svolte dagli utenti dal *database* di tracciamento per trarre informazioni utili a migliorare l'insegnamento.

4.3 La didattica online

Se la DDI richiede buone competenze digitali e di progettazione didattica per combinare la modalità in presenza e quella a distanza, al fine di valorizzare i vantaggi offerti da entrambe, competenze di livello più avanzato possono essere necessarie per pianificare ed elaborare interi percorsi di apprendimento da erogare online in relazione alla tipologia di corso che si intende realizzare.

Percorsi formativi con una buona percentuale di interazione in tempo reale attraverso sistemi di *web conference* richiedono, oltre alla conoscenza delle funzionalità offerte dal sistema e da una serie di applicazioni integrabili, come le lavagne virtuali che consentono di condividere immagini, *link* e annotazioni con gli studenti, anche la capacità di saper sfruttare tali funzioni didatticamente per rendere l'apprendimento efficace e partecipativo. Come il *DigComp* e il *DigCompEdu* sottolineano, la competenza digitale non consiste nella mera conoscenza di specifiche tecnologie, bensì nell'impiego congiunto di conoscenze, abilità e atteggiamenti che nel contesto educativo conducono all'adozione di soluzioni che promuovono l'apprendimento.

Nella didattica a distanza sincrona, come molti docenti hanno potuto sperimentare durante la pandemia (Lucisano 2020; Fragai, Fratter, Jafrancesco 2020; Celentin, Daloso, Fiorentino 2021), possono presentarsi una serie di criticità il cui impatto può essere ridotto attraverso un'attenta pianificazione. In primo luogo, l'interazione mediante il supporto tecnologico può essere percepita come più artefatta rispetto a quella faccia a faccia e la comprensione può risultare più complessa perché vengono a mancare i codici extralinguistici, che accompagnano la comunicazione verbale, mentre la mimica

¹⁶ ThingLink è una applicazione gratuita, con possibilità di upgrade a pagamento, che consente di creare uno scenario virtuale utilizzando una immagine o un video nel quale inserire link a risorse digitali, dando vita a un ambiente interattivo e immersivo, integrabile con altri strumenti. Tutti i contenuti non testuali possono avere didascalie e i testi possono essere accessibili anche utilizzando uno strumento di sintesi vocale integrato. La versione premium dell'applicazione permette di far interagire gli studenti tra loro e di disporre di una bacheca privata per la classe (<https://www.thinglink.com/it/>).

facciale degli interlocutori spesso è più difficile da cogliere (Raineri, Veronesi 2022). La comunicazione a volte è ostacolata da problemi di connessione o da interferenze dell'ambiente in cui si trovano gli utenti. Inoltre, gli studenti possono essere titubanti nell'intervenire a causa del disagio provato nell'esprimersi in video di fronte alla classe, specialmente in una lingua straniera. Pertanto, una didattica di matrice comunicativa può entrare in sofferenza, lasciando il campo a interventi più trasmissivi che possono indurre lo studente alla passività e all'estraniamento, oltre a non consentire lo sviluppo di abilità produttive. Il docente può ovviare a queste difficoltà adottando una serie di accortezze e soluzioni: cura e chiarezza dell'immagine, alternanza tra attività da svolgere a classe riunita e in collaborazione in gruppo¹⁷, adattamento delle attività tratte dai manuali didattici o selezione di risorse di rete adatte per l'utilizzazione *live*, impiego di attività appositamente elaborate con la selezione di strumenti digitali che diversificano i compiti e che permettono di sostenere al meglio l'obiettivo didattico da conseguire.

Oltre a ciò, è opportuno realizzare il corso combinando gli incontri in *web conference* con l'impiego di sistemi o piattaforme che consentono l'allestimento di un ambiente di apprendimento corredato di strumenti per la gestione del percorso didattico, come calendari delle attività, avvisi, forum, servizio di messaggistica, e in cui collocare materiali di supporto, link a risorse di rete e compiti didattici per i quali la modalità formativa sincrona risulta poco adeguata. Attività per lo sviluppo della comprensione o della produzione scritta, per esempio, possono essere svolte con efficacia in ambienti asincroni in cui gli studenti possono lavorare individualmente e collaborativamente secondo i propri ritmi di apprendimento e con strumenti adatti. Inoltre, la realizzazione del corso in sola modalità sincrona, in cui una volta chiusa la telecamera i contatti con il corso sono sospesi fino al prossimo incontro, priva lo studente di indicazioni facilmente accessibili ai contenuti e di riferimenti a una comunità di apprendimento che lo può sostenere fattivamente e sul piano motivazionale.

La formazione linguistica a distanza può essere realizzata anche prevalentemente o unicamente in modalità asincrona ricorrendo a *Learning Management System* (LMS) come Moodle, a servizi web come Google classroom o a piattaforme come Weschool, appositamente sviluppati per la didattica online, oppure ad applicazioni come Slack, nati invece per la produttività aziendale ma impiegabili in abito educativo per collaborare e comunicare, o a piattaforme che consentono la realizzazione di corsi online massivi (MOOC) come quelle offerte da edX, Coursera, Futurelearn o altri provider. La tipologia di corso sviluppabile dipende in parte dallo strumento utilizzato, che ovviamente ne condiziona la struttura, i *tool* disponibili, l'integrazione con altri applicativi, le forme di verifica e monitoraggio impiegabili, e in larga parte è determinato da orientamenti didattici.

I corsi di lingua da erogare online possono privilegiare il lavoro autonomo dello studente su contenuti e materiali didattici, in una prospettiva più legata all'apprendimento della lingua come acquisizione di conoscenze da applicare in esercitazioni per giungere allo sviluppo di abilità e dando vita a percorsi in cui l'interazione tra gli attori della formazione è molto ridotta. In questo caso, il docente non è impegnato a seguire lo svolgimento del corso e il suo compito si esaurisce con la pianificazione e lo sviluppo del percorso didattico. Al contrario, i corsi possono essere realizzati sulla base di metodologie che considerano l'interazione essenziale, abbracciando una prospettiva comu-

¹⁷ Molti sistemi di web conference consentono di creare stanze virtuali in cui i gruppi possono lavorare, mentre il docente passa dall'una all'altra per monitorare l'attività.

nicativa e sociale dell'apprendimento. Il lavoro sui materiali in questo caso è costellato di attività collaborative che inducono gli studenti al confronto, alla condivisione di conoscenze, alla negoziazione di significati e alla riflessione sulle proprie modalità di apprendere, rendendo il percorso meno ancorato a itinerari prefissati. Il docente segue lo svolgimento del corso e assume il ruolo di facilitatore orientando gli studenti nei diversi compiti di apprendimento, dirigendoli verso risorse aggiuntive, promuovendo la partecipazione attiva di tutti e la collaborazione, monitorando l'esecuzione delle attività didattiche dei singoli e dei gruppi.

La progettazione, sviluppo ed erogazione di corsi di lingua online richiede in ogni caso la collaborazione con colleghi, non solo per condividere l'impegno di realizzazione, ma soprattutto per scambiare conoscenze ed esperienze in modo da potersi più facilmente orientare in un mondo in incessante trasformazione come quello delle tecnologie digitali, in cui nuovi strumenti sono messi continuamente a disposizione e richiedono di essere conosciuti, valutati e adattati alle proprie esigenze per essere inseriti in un percorso di apprendimento. Il docente *Leader* e tanto più il *Pioniere* guidano questa collaborazione e il confronto che conduce a nuove sperimentazioni e all'evolversi delle competenze digitali.

Conclusioni

Come dichiarato nell'introduzione al *DigCompEdu*, questo documento mira ad essere uno strumento utile per l'autovalutazione e la promozione delle competenze digitali dei docenti e dei formatori. La sua conoscenza e comprensione diventa dunque un fattore essenziale per un'integrazione sempre più competente ed efficace delle tecnologie nell'apprendimento linguistico, per la personalizzazione dei percorsi didattici, per lo sviluppo di un uso critico e consapevole delle tecnologie da parte dello studente. Impiegando i descrittori del *DigCompEdu*, il docente può definire il proprio livello di padronanza rispetto alle sei aree in cui sono articolate le competenze digitali e considerare i passi da compiere per progredire, fino a raggiungere un livello che gli consenta di assumere un ruolo trainante nella formazione di altri docenti e nella innovazione delle metodologie didattiche. Un percorso che comunque non si esaurisce, dato che le competenze digitali, come è stato già evidenziato, si evolvono con il procedere del progresso tecnologico e il mutare delle esigenze di apprendimento.

Per sostenere e agevolare questo percorso nel 2021 la Commissione europea ha messo a disposizione degli insegnanti delle scuole primarie e secondarie uno nuovo strumento online con cui attuare la riflessione sulle proprie competenze digitali: *Selfie for Teachers*¹⁸. Basato sulle 22 competenze descritte dal *DigCompEdu*, questo strumento comprende domande per ciascuna area di competenza, fornendo un *feedback* sul livello raggiunto e suggerimenti per procedere al livello successivo. Il docente può tenere traccia dei propri progressi confrontando i *report* via via ottenuti. È anche possibile ottenere risultati aggregati e anonimizzati per una scuola o per un gruppo di docenti al fine di prendere in esame il grado di integrazione delle tecnologie nella pratica didattica e il loro contributo alla promozione e alla valutazione dell'apprendimento.

Il *DigCompEdu*, offrendo un quadro di riferimento delle competenze digitali dei docenti e dei formatori, si configura anche come strumento utile per la formazione iniziale e continua dei docenti, nonché per la certificazione delle competenze. La nozione

¹⁸ *Selfie for Teachers* è accessibile all'indirizzo: <https://education.ec.europa.eu/it/selfie-for-teachers>

di competenza digitale che è alla base di questo documento e la descrizione delle sue componenti chiariscono le conoscenze e le abilità didattiche-digitali su cui la formazione dovrebbe puntare. Il modello di progressione verticale delle competenze, che si interseca con la dimensione orizzontale delle aree di azione del docente, permette di definire gli obiettivi didattici che dovrebbero essere distribuiti lungo le varie tappe della formazione professionale dell'insegnante. Infine, questa architettura in cui sono indicati i compiti, che il docente deve essere in grado di svolgere con l'impegno di tecnologie digitali, rende il *DigCompEdu*, analogamente al *QCER*, applicabile all'elaborazione di verifiche certificatorie della capacità di usare tecnologie nell'azione didattica, sia nell'ambito dell'accertamento delle competenze glottodidattiche generali, sia in verifiche specificatamente centrate sulle competenze didattico-digitali che potranno condurre a certificazioni da affiancare a quelle attualmente rivolte ai docenti di lingua.

Bibliografia

Bocconi S., Earp J., Panesi S., 2018, *DigCompEdu. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti*, Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR), URL: https://digcompedu.cnr.it/DigCompEdu_ITA_FINAL_CNR-ITD.pdf.

Barrett Jr B. G., 2011, "Strategic tool for students with disabilities: creating and implementing virtual learning environments without barriers", *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 8(9), pp. 35-40.

Carretero Gomez S., Vuorikari R., Punie Y., 2017, *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281>

Caon F., Serragiotto G. (a cura di), 2012, *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, UTET, Torino.

Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.

Celentini P., Daliso M., Fiorentino A., 2021, "Didattica delle lingue straniere a distanza in situazione emergenziale: gli esiti di un'indagine a campione", *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 13-32.

Consiglio d'Europa, Raccomandazione C 189/01 del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, del 4.6.2018, URL: <https://t.ly/xKUEZ>.

Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., 2015, *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.

Diadori P., 2022, "Interazioni telematiche e didattica della L2 nei documenti europei: prima e dopo il DigCompEdu (2017) e il CEFR Companion Volume (2020)", *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 65-93.

Ferrari A., 2012, *Digital Competence in Practice. An Analysis of Frameworks*, European Commission Office, Seville, URL: <https://ifap.ru/library/book522.pdf>

Ferrari A., 2013, *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC83167/lb-na-26035-enn.pdf>

Fominykh M. (ed.), 2021, *Digital Competences in Language Education*, URL: <https://www.dc4lt.eu/wp-content/uploads/2021/03/Digital-Competences-in-Language-Education-DC4LT2021.pdf>

Fragai E., Fratter I., Jafrancesco E., 2020, "Insegnamento linguistico ed emergenza sanitaria: riflessioni sulla DAD", *Italiano LinguaDue*, n. 2, pp. 38-62.

Fratter I., Jafrancesco E. (a cura di), 2014, *Guida alla formazione del docente di lingue all'uso delle TIC. Le lingue straniere e l'italiano L2*, Aracne, Roma.

Fragai E., Fratter I., Jafrancesco E., 2020, "Insegnamento linguistico ed emergenza sanitaria: riflessioni sulla DAD", *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 38-62.

Heine S., Krepf M., König J., 2023, "Digital resources as an aspect of teacher professional digital competence: One term, different definitions – a systematic review", *Education and Information Technologies*, n. 28, pp. 3711-3738.

Lucisano P., 2020, "Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD 'Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo

-
- di emergenza COVID-19”, *Lifelong Lifewide Learning (LLL)*, 17, n. 36, pp. 3-25.
- Pacetti E., Soriani A, 2022, “Insegnanti e competenze digitali: quale formazione iniziale e in servizio nel post pandemia?”, *Pedagogia oggi*, XX, pp. 200-211.
- Pederzoli L., 2018, *Insegnare le lingue online e su app. Strategie, aspetti culturali, inclusione e performance nell'apprendimento linguistico*, Pacini, Pisa.
- Peppoloni D., 2021, *Per una didattica digitale delle lingue*, Mondadori Education, Milano.
- Pinzauti G., 2022, *La didattica dell'italiano “L2.0” Riflessioni teoriche e proposte operative per l'insegnamento della lingua italiana a studenti stranieri dopo il 2021*, Sprint BOOK, Colliano.
- Raineri K., Veronesi D., 2022, “Didattica a distanza e italiano L2: dinamiche dell'interazione nella classe online”, *Studi di Glottodidattica*, 1, pp. 60-73.
- Ranieri M., *Competenze digitali per insegnare. Modelli e proposte operative*, Carocci, Roma, 2022.
- Redecker C., 2017, *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en
- Staggini G., 2024, *Immersive Educational Environments to enhance L2 motivation and vocabulary in EFL students with dyslexia*, Tesi di dottorato di ricerca in Digital Humanities, Ciclo XXXVI, Università degli Studi di Genova.
- Troncarelli D., La Grassa M. (a cura di), 2016, *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, Becarelli, Siena.
- Troncarelli D., 2020, “Didattica a distanza per l'insegnamento linguistico in modalità sincrona e asincrona”, *Italiano a stranieri*, n. 28, pp. 3-8.
- Ufficio Scolastico Territoriale di Milano, 2023, *Competenze digitali 2023*, p. o. URL: <https://milano.istruzioneelombardia.gov.it/wp-content/uploads/2023/07/ReportCompetenzeDigitali2023.pdf>
- Vedovelli M., 2010, *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma.
- Viale M. (a cura di), 2018, *Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e didattica dell'italiano*, Bononia University Press, Bologna.
- Villarini A. (a cura di), 2010, *L'apprendimento a distanza dell'italiano come lingua straniera. Modelli teorici e proposte didattiche*, Le Monnier, Firenze.
- Villarini A. (a cura di), 2020, *Insegnare l'italiano con i MOOC*, Pacini, Pisa.
- Vuorikari R, Punie Y, Carretero Gomez S, Van Den Brande G., 2016, *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101254>
- Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y., 2022, *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>

Risorse didattiche digitali. Contesti, trasformazioni, tecnologie

Gerardo Fallani

1. Introduzione

Alla base di questo scritto sta la convinzione che rivolgersi a un docente o a un ricercatore, comunque attratti da questioni di didattica digitale, ponga la necessità di affrontare i contesti entro i quali la digitalizzazione – o l'informazionalismo, per dirla con Castells (2002) – svolge una funzione preminente. Tali contesti hanno caratteristiche peculiari che li distinguono da quanto è tradizionalmente noto dall'esperienza educativa in presenza. Le tecnologie educative digitali (TED) sono sistemi complessi con determinate architetture di sistema la cui affermazione pubblica comporta ovviamente conseguenze sul piano culturale, sociale e finanche politico. È poco praticabile cercare di comprendere tali fenomeni senza una riflessione sui contesti dai quali le tecnologie traggono origine e gli atteggiamenti che esse determinano nel pubblico.

Nelle pagine che seguono, trattando l'elemento culturale che l'avvento della rete ha introdotto, cercheremo di mostrare quali siano le ricadute sugli atteggiamenti, sul sentire dei fruitori e sul piano operativo dell'educazione linguistica. La seconda parte di questo lavoro sarà tesa a mostrare come tali presupposti siano coerenti con un'idea di didattica digitale in relazione agli strumenti da utilizzare, ai singoli oggetti digitali da realizzare e alle attività da progettare e proporre agli apprendenti, inclusi i modelli operativi che vi potrebbero essere utilizzati.

2. La rete come spazio antropologico

Se consideriamo lo spaesamento causato dalla diversa impostazione tra insegnamento in presenza e didattica online in chi vi è coinvolto, si possono determinare due opposti atteggiamenti: da una parte diffidenza o reticenza, se non una vera e propria resistenza, dall'altra curiosità.

Giovanni Bonaiuti ha descritto la rete come «spazio antropologico», giungendo a sostenere che in tale spazio «le regole che decretano il successo o il fallimento di un progetto sono molto prossime a quelle che rendono desiderabile e abitabile un territorio fisico» (Bonaiuti 2006:40). Contrariamente alle intenzioni dell'autore, è possibile intravedere il germe di una similitudine tra contesti "fisici" e digitali. Infatti, proprio Bonaiuti ha sottolineato la «lunga serie di fallimenti legati al tentativo di spostare in rete attività precedentemente e tipicamente residenziali» (ivi: 32-33) e il grave fraintendimento per cui,

mentre in rete

si sviluppano nuove soluzioni e modalità operative sempre più all'insegna del pluralismo, della condivisione e dell'interazione fra pari, nell'e-learning si è assistito a un fenomeno inverso, ovvero alla creazione di recinti tecnologici all'interno dei quali riproporre e applicare metodi di insegnamento del tutto tradizionali¹ (ivi: 9-10).

È perciò evidente che in tale “spazio antropologico” il primo termine vada preso come figura e il secondo nel suo significato letterale. Infatti, vi è un elemento culturale che è proprio di tale “spazio”, il quale ha tuttavia una peculiare topologia che lo distingue nettamente da un ambiente fisico, costringendo chi vi opera a un diverso approccio. L'analogia con gli ambienti fisici dev'essere abbandonata.

Il concetto di spazialità non è il solo a risentire del mutamento in corso. Anche l'elemento ad essa correlato, la temporalità, subisce una reimpostazione. La questione può essere compresa anzitutto se pensiamo alla consuetudine, tipica del XX secolo, di riferirsi ai tempi radiofonici e a quelli televisivi, per indicarne la forte contrazione rispetto all'ordinario. Di recente, l'avvento della rete ha segnato un'ulteriore contrazione, la quale peraltro investe sia la dimensione temporale, come nel testo audio o video, sia quella spaziale, sebbene in un senso diverso, com'è evidente nel caso del testo scritto. Peraltro, la necessità di tener conto di tale contrazione ha avuto un ruolo fondante nella definizione dell'unità didattica digitale (Fallani *et al.* 2019; La Grassa 2021)².

A valle delle precedenti considerazioni, si può immaginare un'obiezione in merito alla didattica in presenza come fondamentale orizzonte di senso di un'istituzione educativa. Senza voler stabilire scale di valori, ci limitiamo a osservare la diversità dei due contesti, con le loro potenzialità e mancanze, vantaggi e opportunità. Chi scrive ama riferirsi al clima festoso e chiassoso dell'aula di L2, un clima determinante per favorire e tenere alta la motivazione degli apprendenti; un clima, d'altronde, non riproducibile in rete. Eppure, anche l'apprendimento online ha peculiarità non del tutto riproducibili nel contesto tradizionale (Fallani, La Grassa 2021)³.

Con un cambio di prospettiva, possiamo ora affermare che la didattica digitale comporta un ridimensionamento della centralità del luogo fisico, riportando in primo piano il campo del linguaggio, nel quale i parlanti abitano segmenti di un universo testuale, elaborano testi, producono discorsi. Diversi sono gli elementi a supporto di tale posizione.

Il primo è il dato fondamentale secondo cui l'uomo è, nella canonica traduzione del testo aristotelico, *animal rationalis*⁴. Dal momento che la razionalità umana si manifesta attraverso il linguaggio verbale, salvo improbabili prese di posizione in merito all'indefettibilità di ogni asserzione linguistica, è coerente la resa della locuzione nei termini di animale dotato di parola e, se vogliamo, *animale discorsivo*. Ciò rimanda da

¹ Su questi argomenti cfr. anche Wiley (2000), Downes (2005).

² Sull'unità didattica digitale (UDD) cfr. più avanti (par. 4).

³ L'orizzonte assunto in questo saggio riprende un radicato convincimento, distintivo del costruttivismo, sulla necessità di integrare i due distinti contesti e approcci didattici. In proposito, cfr. Graham (2006), il quale mostra che tra i vantaggi di un sistema e gli svantaggi dell'altro vi è corrispondenza biunivoca.

⁴ Notoriamente, si tratta della definizione dell'essere umano come *zōon lōgon êchon* (ζῷον λόγον ἔχον), contenuta nella *Politica* di Aristotele (Laurenti 1993).

un lato alla natura relazionale⁵, sia del pensiero individuale che dell'atto di *parole*, e dall'altro alle fondamentali differenze tra il rigoroso formalismo dei linguaggi logici e matematici e la costitutiva indeterminatezza del linguaggio verbale umano (De Mauro 2003).

Più nello specifico, e da tutt'altro contesto, ci viene in soccorso la lingua inglese, matrice del moderno mutamento in direzione digitale. In essa, parlando di e-learning e più in generale di servizi di rete, si ricorre al termine *distributed* (solitamente tradotto con "distribuito") per designare la varietà di tempi e luoghi della didattica. L'accento, anche in questo caso, riporta alla modalità relazionale e all'effettiva qualità del discorso, del testo che la anima.

Alle due dimensioni – spaziale (presenza/remoto) e temporale (sincrono/asincrono)⁶ – si usa riferirsi con l'espressione *anytime, anywhere*. Stando così le cose, però, se "sempre" denota le due modalità di fruizione temporali (sincrona e asincrona), "ovunque" sembra designare non soltanto, *strictu sensu*, luoghi fisici (prossimi e distanti), ma anche il campo del linguaggio, l'universo testuale. Più in generale, l'espressione *anytime, anywhere*, se correttamente interpretata, viene dunque a denotare una moltiplicazione delle opportunità conoscitive e formative, nonché di pubblico, per il mondo dell'educazione. Se i due contesti sono diversi e se la diversità arricchisce, come già proponevano le prime lezioni del costruttivismo, sia dunque accolta l'integrazione.

3. Tecnologia è cultura

Chi vive l'impatto della rete sulle libertà sociali dovrebbe avere chiaro il ruolo della tecnologia nel condizionare l'approccio alla condivisione e alla trasmissione delle idee. Ciò, a conti fatti, comporterà un'inevitabile riflessione sulle sorti della conoscenza e, giocoforza, delle politiche educative.

Il nesso tangibile e inscindibile tra tecnica, comunicazione e cultura è chiaro almeno fin dalle origini di internet. La questione, su cui non mette conto addentrarsi in questa sede, non è meramente tecnologica poiché il progresso ha creato un modello teorico e una *modus operandi*. E quale conseguenza della sua affermazione, una cultura.

Inizialmente, si trattava del problema delle cosiddette architetture di sistema (O'Reilly 2005; Gonella, Pantò 2008): da un lato, i sistemi centralizzati, non più funzionalmente adeguati alle esigenze poste da uno scenario di comunicazione globale; dall'altro, quale soluzione, la messa a punto di un modello decentralizzato (*end to end*), certamente privo di un centro direzionale, ma più efficiente per risolvere le nuove sfide. Ancora, il primo sistema era verticale, gerarchico e in definitiva verticistico; il secondo, orizzontale, maggiormente pluralistico e, va da sé, inclusivo. Si è così determinata la ricchezza (diversità) e il carattere democratico, se non altro in linea teorica, del nuovo paradigma.

Come proposto, la differenza tra i due sistemi non è soltanto tecnica ma anche culturale e politica. «*Architecture is politics*» (Lessig 2001:35), nella celebre affermazione di Mitchell Kapor; d'altronde l'idea della tecnologia come agente di cambiamento (Pi-

⁵ Con le parole «*[human] beings are [such] only in relational contexts, in relational happenings*» (Bartolini 2023:139), l'autrice conclude il saggio nel quale, sottolineando l'aspetto relazionale, integra un ulteriore elemento alla discorsività e in specie all'essenziale linguisticità che distingue e caratterizza gli esseri umani in ogni loro attività, a partire da quelle che hanno per oggetto la conoscenza. Sullo *zōon lōgon êchon* aristotelico inteso come animale non già razionale bensì "linguistico" cfr. invece Napolitano (2020:147).

⁶ La considerazione del tempo, oltre alla contrazione di cui si diceva, che è un elemento di natura percettiva, si connota più fondamentalmente per la presenza di queste due modalità di fruizione (sincrona/asincrona), le quali configurano altrettanti elementi costitutivi dell'esperienza di apprendimento online.

chiassi 2007), cioè tale da modificare l'impianto culturale su cui impatta, non è affatto nuova.

La conseguenza dell'opzione per il secondo sistema è ancora più rilevante per il fatto che il protocollo della rete è di pubblico dominio e non ha un proprietario (né istituzionale né privato). Il concetto, unanimemente condiviso in tutta la letteratura sulle origini delle reti (Hafner, Lyon 1998; Levy 2002), da internet al web, si può condensare nel seguente enunciato⁷: «*the goal is connectivity, the tool is the Internet Protocol, and the intelligence is end to end rather than hidden in the network*».

La rete è stata progettata a partire da principi strutturali che ne hanno determinato l'architettura logica. Tra questi, di contro al verticismo gerarchizzante tradizionalmente in uso, vi è il principio dell'*end to end* (E2E), secondo cui è condizione necessaria al funzionamento della rete che la comunicazione avvenga tra due punti qualsiasi, in ogni caso periferici, decentrati (Barabási 2002).

La questione è più chiara se pensiamo alla sicurezza in rete (*cybersecurity*) e alla tutela della *privacy*, temi che hanno di recente riguardato i sistemi di messaggistica istantanea (*instant messaging*, IM), ovvero chat come WhatsApp e Telegram ecc. Il caso del primo dei due è illuminante per più motivi.

In primo luogo, come impostazione di *default*, il sistema di criptazione E2E (assunto radicalmente da WhatsApp) consente la lettura dei messaggi solo a coloro che ne sono, di volta in volta, i rispettivi mittenti e destinatari, nonostante gli innumerevoli punti intermedi presso i quali la comunicazione, seppur criptata, transita. Ciò esclude dunque ogni forma di controllo, sia "tecnica", sul server, sia istituzionale, e di fatto concentra il potere, l'azione nelle mani degli utenti finali (i cosiddetti *end user*).

In secondo luogo, si scorge una questione non soltanto sociale ma anche e soprattutto politica, relativa ai diritti degli utenti. L'orientamento al principio E2E chiarisce a sufficienza che in rete non vi è priorità del centro sulla periferia e che anzi la condizione costitutivamente necessaria per il corretto funzionamento dell'insieme è incompatibile con una ripartizione gerarchica dei privilegi di accesso e di azione⁸. È esperienza comune che con il proliferare dei gruppi WhatsApp non si ottiene solo una più semplice ed efficiente modalità di scambio comunicativo bensì un diverso modo di concepire la relazione interumana⁹. L'elemento trasformativo intacca i rapporti di forza (*power*) tra interlocutori.

A tal proposito, corre l'obbligo di far riferimento al *social web*, se non altro per evidenziare il fatto che dalla prima decade del nuovo millennio molti utenti sono diventati generatori di contenuti (O'Reilly 2005), creando, in termini di reti, una sovrapposizione tra un documento e la persona che gli ha dato forma, e rendendoli di fatto inscindibili. Vediamo anzitutto la questione dal punto di vista delle reti.

Le reti, come internet e il web, sono per definizione insiemi di nodi (*nodes*) e link, vale a dire elementi di contenuto e relazioni tra essi. Un nodo è un documento o una pagina web, mentre la relazione è espressa dal link che da questa fonte di informazione rimanda altrove. Tuttavia, un nodo della rete è anche un individuo, comunque vi sia implicato (si pensi all'autore di tale contenuto). In tal modo si viene a creare un isomor-

⁷ URL: <http://www.faqs.org/rfcs/rfc1958.html> Le RFC (Request for Comments) sono una raccolta di specifiche tecniche a carattere formale curata e mantenuta presso l'Internet Engineering Task Force (IETF, <https://www.ietf.org/>).

⁸ Non è questo il luogo per analizzare la questione e considerarne le conseguenze, ma occorre segnalare che, per quanto la decentralizzazione risolve problemi da un lato, dall'altro ne solleva di non banali.

⁹ Cfr. par. 2, nota n. 6.

fismo tra la rete dei documenti e quella dei loro autori, talché tanto un blog quanto chi vi scrive sono nodi con caratteristiche relazionali proprie.

La questione del web sociale è stata posta da Tim O'Reilly, con la sua meticolosa disamina dal titolo *What is Web 2.0* (O'Reilly 2005), nella quale egli passa in rassegna una serie di innovazioni tecniche, fino a individuare nella crisi finanziaria del 2001 (cd. bolla speculativa delle *dot-com*) l'elemento cruciale del passaggio al "web 2.0". A tal proposito l'autore si spinge oltre e osserva (O'Reilly 2005):

... tutt'altro che "crollata", la rete era più importante che mai, con nuove interessanti applicazioni e siti che nascevano con sorprendente regolarità.

Per inciso, è nient'affatto casuale l'analogia con le sorti dell'e-learning del post-pandemia, dato che il criterio adottato da questo autore si può agevolmente applicare al più recente contesto. Infatti, è il metodo seguito, per quanto elementare, a rivelarsi interessante. Il dato che si offriva all'evidenza era il seguente: le società sopravvissute alla crisi delle *dot-com* avevano seguito delle comuni *best practice*, empiricamente rilevabili (al contrario di quelle che avevano fallito).

Per gli scopi presenti, tra le buone pratiche riportiamo l'uso del *web as a platform*, che ha comportato l'affermazione del software come servizio di rete (*Software as a Service*, SaaS) e l'affermazione dei contenuti generati dagli utenti (*User Generated Content*, UGC).

Nel primo caso, infatti, sono direttamente fruibili via *browser* molti dei servizi di posta elettronica e delle *suite* di produttività (p. es. MS Office o la *suite* di Google Drive); a ciò si aggiungano i programmi per gli adempimenti istituzionali, dai registri elettronici per le scuole, alla fatturazione elettronica, dalla firma digitale alla dichiarazione dei redditi. Ciò detto, esiste naturalmente un tema che riguarda i SaaS in relazione alla didattica delle lingue moderne, sul quale torneremo nel seguito (cfr. par. 3).

La questione dei contenuti generati dagli utenti richiede di essere articolata. Anzitutto, oltre all'affermazione dei blog personali, hanno assunto rilievo i *social network* e i servizi di marketing online (*marketplace*). I blog si contano a milioni, ma il loro raggio di azione è molto circoscritto; al contrario vanno le cose con *marketplace* come Amazon, Ebay, oppure Facebook e gli altri *social media* (Instagram, X ecc.)¹⁰. Tralasciando ogni questione relativa alla qualità di tali testi scritti occorre prendere atto di un fenomeno consolidato che, anzi, nel web è strutturale.

Nella società dell'informazione si scrive molto più di quanto si sia mai fatto. La questione del testo scritto in rete era stata notata da Giuseppe Antonelli, che nel suo contributo per l'Enciclopedia Treccani aveva scritto (2009:243):

il dominio dell'audiovisivo – dei media detti non alfabetici – faceva prevedere una progressiva perdita d'importanza della parola scritta a vantaggio delle varie forme di oralità secondaria. [...] perdere con il tempo la capacità di scrivere correttamente appariva come una china inesorabile; la scrittura stessa veniva data per spacciata in molte prognosi autorevoli.

In proposito, Troncarelli ha buon gioco a smentire tali prognosi (Fallani, Troncarelli 2018:107):

¹⁰ Tra le due fattispecie sopra citate esistono tuttavia delle affinità sostanziali. Anche i social network, infatti, sono da considerare "servizi di marketing", sia per la rete di commercio che prevedono (si pensi a Facebook Marketplace: <https://www.facebook.com/marketplace>), sia per il fatto che il loro core business è legato alla commercializzazione dei dati relativi al tracciamento delle abitudini di navigazione degli utenti (Ippolita 2016).

Lo sviluppo tecnologico, evolvendosi in senso multimediale, ha condotto invece la parola scritta a riconquistare uno spazio importante nella vita di tutti i giorni. Nelle diverse modalità di comunicazione mediata dal computer e da tecnologia mobile si ricorre sempre più spesso alla scrittura; la convergenza digitale, cioè l'integrazione di più strumenti nei differenti media con cui attualmente comunichiamo, amplia e rafforza la pratica di questa abilità linguistica.

Se questo è il fenomeno da un punto di vista generale, proviamo però a declinarlo nel senso dell'educazione linguistica. Infatti, se «*fra le competenze tecnico-operative del docente di italiano come seconda lingua rientra sicuramente la sua capacità di progettare concretamente un intervento didattico*» (Diadori 2009:103) e se «*la capacità di progettare un intervento didattico in maniera consapevole [...] è di fondamentale importanza nella formazione del docente di italiano L2*» (ibidem), diviene un'ovvietà constatare che la mancanza di una tale capacità preclude al docente di italiano L2 l'accesso alle certificazioni professionali (per es. DITALS, CEDILS, DILS-PG) previste nel settore disciplinare. Ciò nondimeno, abbiamo motivo di ritenere – o eventualmente di dubitare – che tra le competenze del docente siano incluse anche le abilità tecniche necessarie alla generazione di contenuti digitali.

Anche in questo caso potrebbero sollevarsi obiezioni di merito. In proposito, provare a storicizzare gli eventi potrebbe essere di aiuto. Come ci ricorda Pichiassi (2007), con l'avvento della stampa molte università si erano trovate a proibire la fruizione dei nuovi volumi. Interessante fu tuttavia la reazione della Chiesa, che non tardò a condannare la stampa delle traduzioni della Bibbia nelle lingue volgari, poiché in tal modo chiunque, anche senza istruzione o senza la guida di un "ministro di Dio", poteva cimentarsi nella sua lettura. Oggi il problema sembra riproporsi con un analogo esito "liberalizzante" nei confronti della scrittura. Ora, qualunque opinione si abbia in merito¹¹, resta il fatto che anche questo è parte di un progresso che appare difficile da arrestare. In sostanza, non è questione di accettarne gli esiti come fossero inevitabili; piuttosto, ci sembrerebbe sensato dedurne che chi ha preparazione e competenza possa e debba trarne vantaggio.

Ci auguriamo di aver fornito una serie di elementi utili alla comprensione del contesto nel quale opera chi si occupa di TED e, più in particolare, di didattica delle lingue online. Nelle prossime sezioni, affronteremo più da vicino questioni che riguardano i docenti, le opportunità che avranno per muoversi in questo ambiente e gli oggetti e i concetti con cui dovranno fare i conti.

4. TED

Con l'avvento della *social web*, utilizzare un browser per creare materiali didattici è divenuta un'operazione ordinaria, poiché le attività didattiche, ormai create solo mediante specifici strumenti autoriali (*authoring tool*) fruibili come servizi di rete, possono essere facilmente condivise e/o pubblicate su una piattaforma didattica o in sistemi per l'apprendimento in rete.

I materiali didattici in tal modo realizzati sono disponibili o quanto meno incorporabili in molti ambienti di apprendimento, siano essi LMS (*Learning Management*

¹¹ Non è affatto difficile simpatizzare con una qualche forma di atteggiamento di condanna se solo si porta l'attenzione sui commenti che, non sporadicamente, affollano i *social network*.

System), piattaforme proprietarie in versione SaaS (p. es. Google Classroom), *social network* o blog didattici.

È dunque l'epoca dei software come servizio di rete, tra i quali, per citarne alcuni, la *suite* H5P, Genially, Wordwall, LearningApps¹². I SaaS hanno dunque assunto un ruolo predominante, per l'accesso immediato e la fruizione libera, per essere gestibili da un *browser web* e condivisibili, nonché pubblicabili in altri ambienti e su qualsiasi piattaforma. Senza entrare nel merito dei singoli strumenti, vedremo alcune attività didattiche che essi permettono di creare.

Iniziando dal testo input, fulcro dell'unità didattica, osserviamo preliminarmente che esso può consistere in diversi formati: audio, video, scrittura e immagini. Per la sua presentazione è disponibile una varietà di strumenti, in tal caso particolarmente ampia, poiché si rendono qui utilizzabili anche semplici *utility* per la manipolazione e riproduzione di video e audio o per la presentazione di immagini, come sistemi per i *collage* e gli *slider* di immagini, dunque non necessariamente contenuti interattivi a punteggio (*scored*).

Le immagini possono essere trattate in molti modi e questo, in linea generale, vale anche per i video. Inoltre, immagini e video rimandano all'arricchimento del loro contenuto; tale è il caso dei media cosiddetti aumentati, a cui, il più delle volte impropriamente, ci si riferisce parlando di realtà aumentata (cfr. più avanti in questo paragrafo).

Per quanto riguarda gli altri momenti dell'unità didattica, dalle focalizzazioni su aspetti linguistico-comunicativi alla verifica, il controllo e il rinforzo, esiste una varietà di strumenti la cui adeguatezza si risolve nel modo in cui vengono impiegati. Anche per necessità di sintesi, ci limiteremo perciò a descriverne alcune tipologie.

La macrocategoria è quella dei contenuti interattivi che prevedono attività a punteggio. Tra questi distinguiamo anzitutto i contenuti per così dire elementari, ovvero quelli che permettono di realizzare una sola tecnica didattica, come nel caso dei *cloze* e più in generale delle attività di completamento, abbinamento, riordino ecc. Ciò, naturalmente, non significa che un contenuto elementare non possa essere dotato di caratteristiche funzionali anche molto avanzate. Tale è il caso, per esempio, di uno strumento, sofisticato e certamente non dei più popolari, come H5P *Complex fill the blanks*, il cui sistema di suggerimenti e correzioni può contribuire a realizzare un approccio induttivo per la didattica del lessico e/o della grammatica¹³.

Le risorse a disposizione per le attività a scelta di risposta sono di gran lunga le più diffuse. A seconda che la scelta sia singola o multipla si potrà avere una sostanziale coincidenza con le attività vero/falso oppure, nel caso di un maggior numero di giuste risposte possibili, si possono realizzare anche attività come la caccia di informazioni.

Di ampio utilizzo, per le fasi di analisi e sintesi nonché di controllo e verifica, sono sia gli strumenti per la selezione (o marcatura) di termini, sia i cruciverba e i "crucipuzzle". A questi si aggiungono gli applicativi per creare *drag and drop*, notando semmai che conviene distinguere il trascinamento di parole da quello di immagini sulla zona di rilascio (tipicamente un'immagine), poiché nel primo caso si possono realizzare varie attività di abbinamento (per es. parola-definizione, testo-parola chiave ecc.). Inoltre, con il *drag and drop* si può sostituire un'attività a scelta di risposta, nel qual caso le

¹² URL: <https://h5p.org/>, <https://app.genial.ly/>, <https://wordwall.net/>, <https://learningapps.org/>.

¹³ Su questi aspetti e più in particolare sull'uso di tali funzioni in contesto valutativo cfr. La Grassa (in stampa). Sull'approccio induttivo alla didattica digitale della grammatica, cfr. La Grassa (2017).

interazioni saranno rese più attraenti.

Vi sono infine dei contenuti che potremmo definire complessi (o composti). Un primo aspetto essenziale di questi contenuti è ravvisabile nel fatto che un media (immagine o video) può venir arricchito mediante inserzione, sulla superficie dell'immagine o entro la *timeline* del video, di un'attività didattica o un qualche altro testo o link di approfondimento, così da aumentarne, arricchendolo, il contenuto informativo e/o didattico¹⁴. È questo il caso dei già noti e diffusi video interattivi. A tal proposito, nella *suite* H5P sono disponibili strumenti analogamente votati all'interazione, ma ancor più sofisticati, come lo *slider* e il *book* (interattivi)¹⁵.

Concludiamo questa sezione con un cenno agli ambienti di apprendimento digitale. Tra questi, oltre alle piattaforme didattiche, la più comune delle quali, in ambito accademico, è generalmente Moodle, mentre è noto che nella scuola si ricorre diffusamente a Google Classroom, occorre menzionare WordPress, la popolare piattaforma di *blogging*, di fatto un *Content Management System* (CMS), ovvero un ambiente non sviluppato né inizialmente utilizzato per la didattica ma che, grazie alla grande quantità di estensioni (*plugin*) messe a disposizione dalla sua enorme *community*, si è imposto come valido strumento soprattutto per la didattica in contesti extra scolastici e in generale non formali, che tanta parte hanno nell'apprendimento e insegnamento delle lingue seconde.

A tutto ciò fornisce ulteriore slancio l'avvento del protocollo xAPI, che amplia la possibilità di tracciare le attività didattiche, arricchendone i *report* con descrizioni opportunamente codificate del lavoro svolto. Ciò comporta peraltro il passaggio dall'idea di prova, da "retribuire" mediante punteggio, a quella di *esperienza di apprendimento*, più in linea con l'approccio assunto nei riguardi delle risorse online sia dai produttori che dalla ricerca in ambito educativo, con ciò tenendo più in considerazione il lato umano, difficilmente recuperabile nei contesti di apprendimento digitale¹⁶.

Per economia di spazio non può qui esser detto che in estrema sintesi: i dati relativi al tracciamento mediante xAPI sono inviabili a database specializzati, che funzionano da depositi (*store*) delle tracce (*record*) di apprendimento (*learning*), i cosiddetti *Learning Record Store* (LRS). Dai LRS sarà possibile estrarre un'ampia reportistica delle esperienze di apprendimento e, considerando la mole di dati in tal modo registrabili, non è da escludere che tali estrazioni giungano a rivelare un valore predittivo in merito ai processi di apprendimento¹⁷.

5. L'unità didattica digitale

Nell'insegnamento e apprendimento delle lingue moderne, come già per la didattica in presenza, anche per la didattica digitale si è posta la questione dei modelli operativi. Da ciò è derivata una rivisitazione dei modelli di unità didattica (UD) da cui si è potuto modellizzare e teoreticamente formalizzare il costrutto dell'unità didattica digitale

¹⁴ Sul tema dei media aumentati ci siamo diffusi nello specifico in Fallani, La Grassa (2019) e Fallani (2019), a cui eventualmente rimandiamo.

¹⁵ In questa suite, dopo *Interactive Video* fu sviluppato uno slider interattivo, *Course Presentation*, concepito come una sequenza di *slide* al cui interno inserire, oltre lo stesso *Interactive Video*, testi (scritto, audio ecc.) e attività a punteggio. Analogo discorso vale per il più recente *Interactive Book*, nel quale, oltre i precedenti, può essere inserito anche lo *slider*. Ciò denota un interessante elemento di ricorsività.

¹⁶ Per un quadro più generale di tali questioni cfr. Fallani (2020).

¹⁷ Sugli enunciati (statement) xAPI, ovvero sulle descrizioni codificate di esperienze di apprendimento mediante lo standard xAPI e sulla loro raccolta ed elaborazione (valutazione) negli LRS, ho fornito un'analisi più dettagliata in Fallani (2023).

(UDD; Fallani *et al.* 2019; La Grassa 2021).

A carattere preliminare, ci sia concessa una precisazione. Nell'itinerario che ci ha condotto all'UDD abbiamo affrontato il tema dei modelli operativi in glottodidattica (Diadori *et al.* 2015; Balboni 2008) e in questo contesto siamo stati indotti ad assumere il termine UD sia come iperonimo, per denotare nel loro insieme i diversi modelli proposti in letteratura, vale a dire, l'unità didattica (Freddi 1994), l'unità di apprendimento (Balboni 2002), l'unità didattica centrata sul testo (Vedovelli 2002) e l'unità di lavoro (Diadori 2009)¹⁸, sia come parte della denominazione che avremmo dato al costruito ("UD digitale") che venivamo sviluppando¹⁹.

Dal punto di vista strutturale e da quello delle funzioni che essa è chiamata ad assolvere, l'UDD è un dispositivo teorico-pratico sorto all'intersezione di due ambiti di ricerca: la didattica dell'italiano L2 e lo studio dei *learning object*. In prima istanza usiamo definirla come *costrutto teorico-applicativo per insegnare, apprendere e valutare le lingue in contesto digitale*.

L'UDD trae dunque origine dall'intersezione tra la tradizione glottodidattica italiana e gli studi sui contenuti per l'apprendimento digitale ed è ugualmente debitore tanto all'impostazione teorico-metodologica dell'insegnamento delle L2 quanto all'elaborazione teorica dei *learning object*, prima, e delle OER, in seguito.

Questioni strettamente legate alla didattica digitale, come il riguardo per l'usabilità tecnica e pedagogica e la *user experience* (Gasparini 2021), hanno avuto un peso di rilievo nella messa a punto del costruito. Tra esse, ha valore fondativo ed essenziale la considerazione del suo tempo di fruizione (cfr. par. 2), un parametro di importanza primaria per la diffusione di risorse in autoapprendimento e che si concretizza nell'invito a fornire indicazioni sulla durata dell'intera UDD o delle sue articolazioni (testi, attività didattiche)²⁰. Non ultimo per importanza è il ruolo del docente, qui pensato come autore, o progettista didattico, che coerentemente con il quadro che segue la svolta del *social web* è generatore di contenuti per l'apprendimento. Passiamo ora a delineare l'insieme dei tratti costitutivi dell'unità didattica digitale.

L'UDD è una sessione di studio di durata circoscritta, che solo in certi casi può superare un'ora di carico di lavoro. Più precisamente, ciò vale nell'autoapprendimento; tuttavia, tale durata può verosimilmente dilatarsi nel contesto guidato, grazie all'intervento del docente.

Ogni UDD, non dissimilmente dai precedenti modelli operativi, conterrà un input testuale, delle attività didattiche, un obiettivo linguistico (conoscenza teorica) e uno comunicativo (competenza d'uso). Inoltre, sul versante del digitale, saranno impiegati dei descrittori linguistico-comunicativi e semantici, da esprimere mediante categorie e/o tag, in modo da collegare tra loro più UDD, creando micropercorsi di apprendimento, e permettere il processo di monitoraggio delle attività. Tali descrittori, in condizioni opportune renderanno possibile l'invio di enunciati xAPI a un LRS affinché abbia luogo il tracciamento e la conseguente interpretazione dei dati (valutazione).

¹⁸ Si noti che l'unità di apprendimento è concepita e proposta da Balboni come un "nodo", vale a dire, in pratica, come un singolo ciclo di analisi, sintesi e riflessione operato a partire da un testo (globalità). Non dovrebbe tuttavia sfuggire che la proposta di Balboni definisce un elemento costituente dell'UD di Giovanni Freddi, la quale è dunque ripensata come "rete" di unità di apprendimento (Balboni 2002).

¹⁹ L'indagine in questione è stata condotta negli anni 2016-2020 presso il Centro di ricerca FAST dell'Università per Stranieri di Siena, sotto la direzione del prof. A. Villarini.

²⁰ Va da sé che tali indicazioni sono da intendere quale dato offerto all'apprendente, vale a dire come impegno del docente-autore anziché un vincolo per il destinatario dell'intervento didattico.

Quanto alla sua strutturazione, ogni UDD si dovrebbe aprire con un elemento paratestuale in cui presentare il lavoro, indicando livello di competenza (QCER), argomento, obiettivi di apprendimento, contesto d'uso, durata della sessione. Non dissimilmente da quanto previsto in letteratura, si potranno succedere fino a quattro momenti, che elenchiamo qui di seguito.

Preparazione. È questa l'autentica introduzione al lavoro, l'attivazione dell'apprendimento. La relativa neutralità della denominazione scelta, di fatto un iperonimo, è motivata dall'intenzione di indicare uno schema teoricamente aperto. Il termine usato lascia dunque al docente la scelta di interpretarlo come suggerito dalla tradizione glottodidattica italiana, vale dire come "motivazione" ovvero come "contestualizzazione". A ben vedere, tali termini rivelano una diversità di impostazione: la motivazione, infatti, è coerente con un quadro pedagogico centrato sull'apprendente; la contestualizzazione è rivolta al testo, all'universo discorsivo, sociale e pragmatico in cui si situa l'azione comunicativa.

Contatto con il testo. Il testo, che qui viene presentato nella sua interezza per essere colto nel suo senso complessivo, può essere in forma grafica, scritta, audio o video. Di regola sono qui da includere delle attività di comprensione. Il *contatto con il testo* è interpretabile tanto come "input testuale" (Vedovelli 2010) quanto come "globalità" (Freddi 1994; Balboni 2002).

Focalizzazione. Il lavoro da svolgere in questa fase può riguardare un aspetto linguistico, comunicativo, lessicale, culturale ecc., ma vi è qui un tratto distintivo dell'UDD: la durata limitata dell'intervento didattico online, soprattutto se in autoapprendimento, non consente di affrontare più di uno di tali aspetti, pena lo scadimento dell'esperienza di apprendimento, che non può prescindere, come detto, dal vincolo temporale imposto dal mezzo. Inoltre, se il lavoro è progettato per la fruizione in autoapprendimento²¹, difficilmente si eccederà il linearismo dei cicli di analisi, sintesi e riflessione (Freddi 1994), anche nel caso di una loro più rapida esecuzione, come avviene nell'unità di apprendimento (Balboni 2002). Va da sé che con la mediazione di un docente si avrà maggiore libertà di azione: in tal caso, saranno possibili anche interpretazioni meno schematiche ovvero più aperte (Vedovelli 2010).

Uscita comunicativa. L'approccio orientato all'azione indicato dal *Quadro comune europeo di riferimento* (Consiglio d'Europa 2002) invita a privilegiare l'"output comunicativo" (Vedovelli 2010). È perciò da sottolineare l'assunzione dell'agire comunicativo, ovvero di una testualità intesa come prodotto sociale, anche se nella pratica, non ne possiamo escludere l'interpretazione in chiave di controllo (*testing*, rinforzo, recupero), con un più marcato accento sul piano formale.

Lo schema di riferimento dell'UDD può dunque essere interpretato variamente, sulla base della sensibilità, della prospettiva teorica e delle concrete esigenze del docente o del progettista didattico. Per questo motivo, premesso che in ogni caso si dovrebbe iniziare con l'introduzione al lavoro (*preparazione*) e terminare con il passaggio all'azione (*uscita comunicativa*), si può avere una molteplicità di schemi.

Per esemplificare, potremmo avere un'UDD che inizi con l'avvicinamento al testo e prosegua con il contatto e la verifica di comprensione – oltre, va da sé, all'uscita comunicativa; questo, tipicamente, sarebbe un "atomo" di durata minima, che considerando

²¹ Questo contesto didattico, per lo più legato all'apprendimento in rete, ha enormi potenzialità di uso per le attività di recupero (rinforzo, controllo) e in tal senso potrebbe trovare spazio anche nei laboratori dei diversi istituti, siano essi scuole o università.

L'attività di comprensione non dovrebbe richiedere più di una mezz'ora di tempo. Altrimenti, si può ipotizzare uno schema che preveda il ritorno a un testo input precedentemente "contattato", a scopo di "rimotivazione" (Balboni 1994), in modo da preparare l'apprendente a un'ulteriore focalizzazione.

In conclusione, considerando la natura e le peculiarità del *medium*, è sembrato giusto accordare priorità alla messa a punto di uno schema che in quanto tale risulti condivisibile e perciò fruibile da docenti di ispirazione diversa. A ciò corrisponde la neutralità teorica che contraddistingue il costruito. In effetti, tale schema potrebbe anche definirsi agnostico poiché il maggior livello di astrazione e dunque la generalizzazione rispetto alle precedenti proposte teoriche sono una necessaria conseguenza del suo impianto nel complesso.

6. Conclusioni

Da queste pagine dovrebbero emergere due riflessioni di fondo riguardanti sia il potere di azione sia i doveri che riguardano chi a vario titolo si occupa di didattica delle lingue online, a partire dai docenti.

Relativamente al potere di azione, è chiamato in causa un più marcato esercizio dell'agire comunicativo. Dal punto di vista culturale si tratta di prendere atto dei mutamenti strutturali avvenuti in seno alla società contemporanea, senz'altro nel contesto occidentale e in ogni caso laddove il digitale occupa uno spazio rilevante. Dal punto di vista sociale, occorre la consapevolezza di una diversa regolazione dei rapporti interumani, che si manifesta in un'inedita facoltà di parola e in un diverso approccio all'universo della comunicazione. Le conseguenze hanno anche natura etico-politica e dunque non riguardano soltanto le politiche educative. L'esercizio del potere comunicativo ha diverse implicazioni, tra le quali, evidentemente, la responsabilità del corretto utilizzo di tale potere. Sul piano educativo, il tema della responsabilità individuale finisce per investire ogni fruitore dell'intervento didattico, *in primis* i docenti ma ovviamente anche gli apprendenti.

Per quanto riguarda i compiti da intraprendere, o in altri termini i doveri, vi sono coinvolti anzitutto i futuri insegnanti chiamati a operare online. In tale contesto, saranno dunque necessarie conoscenze, competenze e abilità che mettano i docenti in condizione di operare in maniera appropriata, efficiente e disinvolta²², ciò per cui occorre uno specifico percorso formativo. In effetti, all'esercizio di un maggior potere corrisponde un incremento di responsabilità ed è con la capacità di utilizzare i ferri del mestiere e con la consapevolezza delle pratiche educative da essi derivanti che il docente di e-learning potrà interpretare con successo le sfide che lo attendono.

²² Su ciò cfr. anche Bocconi *et al.* (2018) e Vuorikari *et al.* (2022). Inoltre, si veda il contributo di Troncarelli in questo volume.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Antonelli G., 2009, "Scrivere e digitare e Il linguaggio degli SMS", T. Gregory (dir. da), *Treccani XXI secolo. Comunicare e rappresentare*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma, vol. II: 243-252.
- Balboni P.E., 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- Balboni P.E., 2002, *Le sfide di Babele*, UTET, Torino.
- Balboni P.E., 2008, "Una scienza dell'educazione linguistica basata sulla teoria dei modelli", in A. Mollica, R. Dolci, M. Pichiassi (a cura di), *Linguistica e glottodidattica*, Perugia, Guerra, pp. 17-40.
- Barabási A.L., 2002, *Linked: The New Science of Networks*, trad. it. B. Antonielli d'Ouix, *La scienza delle reti*, Einaudi, Torino, 2004.
- Bartolini E., 2018, "Human as ζοον λόγος ἔχον and in-der-Welt-sein. Seeking gathering, the one always in relation", *Logoi.ph – Journal of Philosophy*, IV (2018) pp. 134-140.
- Bocconi S., Earp J., Panesi S., 2018, *DigCompEdu. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti*, Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR).
- Bonaiuti G. (cur.), 2006, *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*, Erickson, Trento.
- Castells M., 2001, *Internet Galaxy*, trad. it. S. Viviani, *Galassia Internet*, Feltrinelli, Milano, 2013.
- Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, RCS Scuola, La Nuova Italia-Oxford, Milano.
- De Mauro T., 2003 [1980], *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.
- Diadori P., 2009, "Quali modelli operativi per l'italiano L2? L'unità di lavoro", Diadori P. (a cura di), *La DITALS risponde 6*, Guerra, Perugia: 103-112.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., 2015, *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Downes S., 2005, *E-learning 2.0*, URL: <https://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1104968> (ultimo accesso 12.08.2023).
- Fallani G., La Grassa M., 2019, "Irriducibilmente digitale: una proposta per la didattica dell'italiano L2", in C. Bagna, V. Carbonara (a cura di), *Le lingue dei centri linguistici nelle sfide europee e internazionali: formazione e mercato del lavoro*, Pisa, ETS pp. 197-214.
- Fallani G., Penge S., Tettamanti P., 2019, "An agnostic monitoring system for Italian as second language online learning", *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, XV (3) pp. 197-210.
- Fallani G., 2020, "Oltre le piattaforme didattiche. E-learning 2.0 e apprendimento nell'open web", in A. Villarini (a cura di), *Apprendere le lingue con i MOOC*, Pisa, Pacini editore, pp. 137-161.
- Fallani G., 2022, "Didattica digitale. Strumenti, tecniche e formazione docente", *Italiano a stranieri. Rivista semestrale per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera/seconda*, n. 32, pp. 20-27.
- Fallani G., 2023, "Dispositivi e-learning per tracciare e valutare l'apprendimento dell'Italiano L2 in contesti non formali", in F. Gallina, Y. Martari (a cura di), *Didattica delle lingue e valutazione. Tra società, scuola, università*, Pisa, Pisa University Press, pp. 309-320.
- Freddi G., 1994, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, UTET, Torino.
- Gasparini A., 2021, "Usabilità ed efficacia di ambienti di apprendimento digitale in ambito linguistico", *E-JournALL-EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 8(2), pp. 142-160.
- Gonella L., Pantò E., 2008, "Didactic architectures and organization models: a process of mutual adaptation", *eLearning Papers*, 2008(9).
- Graham C.R., 2006, "Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions", in Bonk C.J., Graham C.R., (Eds.), *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs*, Pfeiffer Publishing, San Francisco (CA).
- Hafner K., Lyon M., 1998, *La storia del futuro. Le origini di Internet*, trad. it. G. Giobbi, Milano, Feltrinelli.
- Ippolita, 2016, *Anime elettriche*, Jaca Book, Milano.
- La Grassa M., 2017, "Il ruolo delle tecnologie educative nella didattica della grammatica in italiano L2", *Mosaic*, 12(1), pp. 93-113.
- La Grassa M., 2021, "Un modello operativo per la didattica delle lingue online: l'Unità Didattica Digitale", *EL.LE*, 10(1), pp. 29-52.
- La Grassa M., in stampa, "Proposte per una valutazione formativa per la didattica dell'italiano online", Atti del VII Congresso internazionale della Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE), *Didattica delle lingue e valutazione: società, scuola, università*, 19-20 maggio 2020, Pisa.

-
- Laurenti R., 1993 (a cura di), *Aristotele. Politica*, Laterza, Roma-Bari.
- Lessig L., 2001, *The future of ideas. The fate of the commons in a connected world*, Random House, New York.
- Levy S., 2002, *Hackers. Gli eroi della rivoluzione informatica*, Shake, Milano.
- O'Reilly T., 2005, *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, URL: <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>.
- Napolitano F., 2020, "Materiali per una filosofia freudiana dell'afasia", in S. Freud, *L'interpretazione delle afasie. Uno studio critico*, Quodlibet, Macerata, pp. 133-211.
- Pichiassi M., 2007, *Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale - Le nuove tecnologie nell'insegnamento e apprendimento dell'italiano per stranieri*, Guerra, Perugia.
- Vedovelli M., 2010, *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma.
- Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y., 2022, *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Wiley D., 2000, "Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy", Id. (Eds), *The Instructional Use of Learning Objects*, URL (ultimo accesso 11/08/2023): <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>.

La figura dell'e-tutor fra ambienti di Rete e insegnamento scolastico: opportunità e interscambi

Alessandro Puglisi

1. Introduzione

La crescita esponenziale dell'apprendimento in Rete, in particolare negli ultimi anni, ha fatto sì che maggiore attenzione fosse riservata alle numerose e varie figure coinvolte nell'erogazione della formazione online. Una di queste figure è il tutor, genericamente intesa come punto di riferimento per l'apprendente sia in termini tecnici che didattici. Sembra perciò opportuno indagare quali caratteristiche e competenze del tutor possano essere assimilabili a quelle del docente scolastico nel suo ruolo tradizionale; e, per tale via, evidenziare quanto la ricerca scientifica sul ruolo del tutor possa suggerirci rispetto al ruolo dell'insegnante di scuola. Sarà dunque possibile valutare il grado di trasferibilità delle competenze del tutor in Rete verso altre funzioni legate all'insegnamento, anche non strettamente legate all'istruzione per adulti. Si procederà pertanto individuando le caratteristiche dell'azione del tutor online e gli snodi significativi dell'interazione tra tutor e apprendente in Rete, anche sulla scorta dei dati raccolti all'interno del MOOC linguistico *Introduction to Italian*. Ciò consentirà di valutare la trasferibilità delle competenze del tutor in Rete al contesto dell'insegnamento scolastico "tradizionale". Dalle risposte che le evidenze scientifiche forniranno, ne potranno discendere ulteriori considerazioni legate da un lato alla progettazione dei percorsi di formazione in Rete che prevedono la presenza di tutor, dall'altro alla pratica didattica quotidiana degli insegnanti scolastici.

2. L'e-tutor e le sue caratteristiche

La figura dell'e-tutor, vale a dire il tutor che agisce in un contesto di comunicazione mediata dal computer (CMC), è figura assai complessa e che si è andata costruendo per passi successivi fino a meritare la definizione di ruolo vero e proprio, degno di riconoscimento professionale, all'interno dei corsi online in ogni ambito. Le prime riflessioni critiche si concentravano, per lo più, sulla figura di *e-moderator*, cioè di moderatore o facilitatore di discussioni online (Berge 1995), individuando i quattro tipi di supporto che questa figura deve fornire: tecnico, pedagogico e intellettuale, metodologico e organizzativo, comunicativo e sociale. Tale classificazione ben si concilia con il modello che integra efficacemente il supporto tecnico con la moderazione vera e propria (Salmon

2000) riprendendo lo schema di Rowntree (1995) sull'intervento del tutor in relazione alla curva di apprendimento di chi fruisce di un corso in Rete. Tale sistemazione costituisce, peraltro, il punto di riferimento per le più importanti riflessioni scientifiche dei tardi anni Novanta e primi Duemila (Shepherd 1999; Calvani e Rotta 2000). Se la prima fase degli studi sull'*e-moderator/e-tutor* si era concentrata su aspetti più pragmatici, con il progredire delle acquisizioni, oltre al progressivo sviluppo della Rete, la critica tende sempre più a considerare opportuno uno sdoppiamento in due figure, una più dedicata alla gestione dei processi (tutor) e l'altra a quella dei contenuti, l'insegnante (teacher). In tal senso, esemplare risulta il modello di Denis *et al.* (2004) con le sue undici possibili funzioni assumibili dall'*e-tutor*, successivamente integrato da Rotta e Ranieri (2005) in considerazione delle caratteristiche del Web 2.0. Quale che sia la prospettiva dalla quale guardiamo al tutor di Rete, le problematiche che si coagulano attorno a questa figura sono ancora molto numerose e in più occasioni la riflessione teorica si è occupata persino della sua "necessità", cercando di supportare le proprie argomentazioni attraverso strumenti di analisi quantitativa e statistica. A tal proposito, Tomkin e Charlevoix (2014) hanno rilevato un impatto statisticamente non significativo, almeno per la maggior parte dei parametri presi in considerazione, dell'insegnante-tutor all'interno di un MOOC scientifico offerto dalla University of Illinois at Urbana-Champaign. È comprensibile che un singolo contributo non possa offrire suggestioni soddisfacenti, in particolare se riferito a scienze cosiddette "dure", in merito alle quali la relazione fra conoscenza dichiarativa e conoscenza procedurale è forse meno problematica rispetto a quella che si dà nel caso dell'apprendimento linguistico. Altri studiosi, come Brinton *et al.* (2013) studiando ben ottanta corsi disponibili su Coursera, hanno evidenziato l'importanza del ruolo dello staff docente, in particolare nell'incoraggiare le interazioni all'interno dei forum di discussione. D'altro canto, già qualche anno prima Lantolf e Thorne (2006) avevano già messo in relazione la presenza, e quindi il ruolo, del tutor, con lo sviluppo della conoscenza così come descritto da Vygotsky. Un'ulteriore suggestione, che qui troviamo di particolare rilevanza, è quella proposta nel lavoro di Onah *et al.* (2014), in cui si analizzano forum di discussione all'interno di un MOOC di ambito informatico, rilevando la scarsa partecipazione alle discussioni all'interno dei MOOC ancora come una criticità in attesa di essere meglio analizzata. Tutte queste considerazioni hanno trovato, in anni ancora più recenti, prospettive future di parziale risoluzione delle maggiori criticità interne ai corsi online. Un'interessante direzione di ricerca è quella che contempera il tutoring umano a quello fornito da sistemi automatici (Baker 2016); in tal senso, sembra che la raccolta ed elaborazione di grandi quantità di dati (*big data mining*), unitamente ad approcci scientifici come l'analisi delle reti sociali, possano fornire un contributo decisivo nell'ambito del tutoring (Puglisi 2021b, 2021c).

Per queste ragioni, considerando come le varie declinazioni dell'*e-tutor* stiano tendendo nuovamente a riunirsi in un'unica figura dalle molteplici funzioni e competenze, potremmo dunque dire oggi, in linea generale, che l'*e-tutor*:

- istruisce
- supporta
- incoraggia
- facilita
- modera.

La totalità di queste funzioni, com'è comprensibile, passa per un'interazione efficace con i discenti, in assenza della quale il tutor vede eroso il proprio ruolo e accresciuta l'autonomia non governata dell'apprendente.

3. L'interazione tutor-apprendente

Ogni corso online in cui siano presenti uno o più tutor implica l'instaurazione di interazioni didattiche. Nello specifico, l'interazione tutor-apprendente merita alcune considerazioni ulteriori, legate alla natura, mutevole e sfaccettata, di questo rapporto. Ci serviamo qui delle acquisizioni scientifiche maturate nell'ambito della ricerca sull'apprendimento a distanza (*distance learning*), con particolare riferimento agli studi di Michael Graham Moore a partire dagli anni Settanta (Moore 1972, 1973), i quali molto interesse continuano a riscuotere in ambito critico (Giossos *et al.* 2009) e con risultati controversi (Gorsky, Caspi 2005). L'esperienza forzata, tanto in ambito scolastico quanto universitario, della DAD ha messo in luce, fra l'altro, la questione della "distanza" nell'insegnamento e nell'apprendimento. Sulla base della cosiddetta *transactional distance theory*, proveremo a mettere in evidenza come non sia opportuno contrapporre in maniera manichea e polarizzante l'insegnamento "in presenza" o in aula e quello "a distanza". Al contrario, è possibile conciliare le due modalità, sia dal punto di vista concettuale che nella concretezza della pratica didattica, adottando una prospettiva per la quale la "distanza" non è tanto definibile in termini fisici, quanto in ottica pedagogica.

Secondo la *transactional distance theory*, l'educazione a distanza si fonda su tre macro-fattori: *structure*, *dialogue* e *autonomy*. Ognuno dei tre macro-fattori può essere rappresentato in maniera più o meno forte all'interno di un corso. Così, in un corso molto strutturato, la *structure* sarà rappresentata dai contenuti del corso, dalla loro quantità e dalla loro organizzazione in una sequenza ordinata e coerente, oltre che non aggirabile dal discente e con una tabella di marcia ben definita e stringente. Un corso con una struttura meno forte, meno presente, contemplerà invece più percorsi di apprendimento e possibilità, per il discente, di negoziare variazioni oltre che, talvolta, di seguire il proprio ritmo. Quest'ultimo tipo di struttura è ben rappresentata nei corsi definiti *self-paced*, in cui ciascun apprendente visiona e interagisce con i materiali di istruzione seguendo il proprio ritmo e concedendosi, se necessario, anche lunghe pause temporali tra una sessione e l'altra. Con *dialogue*, invece, si intende «*a particular kind of interpersonal interaction*» (Moore 2012:70) e va specificato che «*teachers exchange words and other symbols with learners, aimed at the latter's creation of knowledge*» (Moore 2012:70). Anche in questo caso ci si pone nei confronti del macro-fattore come di fronte ad un *continuum*: «*courses of instruction may allow almost continuous dialogue between students and teachers or none, and there is a range of variation between the extremes*» (Moore 2012:70). Definiti questi primi due macro-fattori, la "distanza transazionale" viene perciò definita come loro funzione: se aumenta la strutturazione di un corso, o se diminuisce il dialogo, aumenta la distanza transazionale. La distanza diventa perciò una componente dinamica e, dal punto di vista dell'analisi critica di un corso, sia esso svolto in classe nella maniera più tradizionale o secondo i dettami più "integralisti" del cMOOC, il modello di Moore ci consente una raffinatezza di argomentazione molto maggiore, oltre che la possibilità di collocare, almeno in teoria, ogni tipo di corso in un punto dello spazio bi-dimensionale definito da struttura e dialogo. Ad essi si aggiunge un terzo macro-fattore, chiamato *learner autonomy* e, come dice lo stesso termine, relativo alla maggiore o minore possibilità (ma anche capacità), da parte dell'apprendente, di sviluppare un proprio piano di apprendimento. In particolare: «*students have, in different degrees, the ability to develop a personal learning plan, to find resources for study in their work or community environments, and to evaluate from themselves when progress was satisfactory*» (Moore 2012:72). Tale autonomia viene meglio definita immaginando uno spazio tridimensionale in cui si riflette l'autonomia del discente nei seguenti termini: 1) obiettivi (*Goals*), cioè cosa imparare, 2) esecuzione,

vale a dire come imparare (*Execution*), e 3) quanto imparare (*Evaluation*). In tutta teoria, ogni apprendente ha la massima libertà, ma è altresì chiaro che ogni atto educativo inizia con un “patto” stretto fra chi apprende e chi insegna, e questo accade anche quando si tratta di corsi in autoapprendimento, attraverso un patto dello studente con sé stesso, che dà luogo a quella che è stata definita “*an internal didactic conversation*” (Holmberg 1981). L'autonomia dell'apprendente entra naturalmente in relazione con la distanza transazionale, dal momento che un discente più autonomo può mettere in atto strategie appropriate per far aumentare la distanza transazionale, attraverso un aumento della “struttura” e una diminuzione del “dialogo”. Starà poi al docente/tutor il saper dosare la giusta distanza transazionale, non solo in fase di progettazione del suo intervento educativo, ma anche in corso d'opera, eventualmente valutando di stabilire “distanze transazionali multiple” laddove si presenti un corpo di apprendenti altamente variegato. Da quanto detto, emergono dunque tre tipologie di interazione possibili: apprendente-insegnante, apprendente-apprendente, apprendente-materiali di apprendimento. In più, interessanti analisi statistiche sono state realizzate in contesti reali per provare a mettere in relazione la *transactional distance* con il World Wide Web (Chen 2001) e più in generale con gli ambienti di apprendimento in Rete (Stein *et al.* 2005). Tutto quanto detto finora ci consente di leggere con maggior consapevolezza un caso di studio specifico, quello legato al LMOOC *Introduction to Italian* dell'Università per Stranieri di Siena.

4. Il caso *Introduction to Italian*: uno studio

In questa sede ci limiteremo a dare brevemente conto di uno studio specifico che, però, ci consentirà di estendere considerazioni particolari a contesti più ampi. *Introduction to Italian* è un MOOC di lingua italiana dell'Università per Stranieri di Siena, gratuito, indirizzato a principianti (livello A1) e pensato per grandi numeri di apprendenti, che ha già conosciuto varie edizioni. Quella a cui faremo riferimento in questo contributo, la prima, si è svolta tra il maggio e il giugno dell'anno 2016 sulla piattaforma FutureLearn. *Introduction to Italian* è organizzato secondo i principi dell'xMOOC (Rodriguez 2013; McLaughlin, Magnoni 2017) con un approccio di tipo socio-costruttivista. Particolare attenzione viene posta, all'interno di questo MOOC linguistico, all'interazione fra apprendenti, costantemente incoraggiata, quando non richiesta esplicitamente attraverso le consegne. Il corso è articolato in sei moduli, definiti *settimane*, ciascuna con tre focus (unità), espressi in termini di obiettivi linguistici di tipo funzionale, lessicale e grammaticale. La lingua d'istruzione è l'inglese. Per ciascun obiettivo linguistico, lo schema che viene seguito per presentare i materiali e invitare gli apprendenti a svolgere attività e riflettere sulla lingua, è il medesimo: 1) input testuale (nella forma di un dialogo video di durata compresa tra 1 e 2 minuti); 2) breve spiegazione in video dell'obiettivo linguistico; 3) attività di comprensione a risposta chiusa in autovalutazione (quiz o *cloze*). Vi sono, inoltre, sezioni dedicate ad approfondimenti grammaticali (*Exploring more Grammar*), lessicali (*Exploring more Vocabulary*) e culturali (*Exploring more Italian*). L'utenza della prima edizione di *Introduction to Italian* presenta caratteristiche molto precise che consentono qualche breve riflessione. È infatti emerso come, su 48820 utenti complessivi iscritti, le fasce d'età più rappresentate siano 26-35 (n=1210), 56-65 (n=1268) e >65 (1310), con una netta prevalenza del genere femminile (n=4814, a fronte di 42172 utenti che non dichiarano il proprio genere). Ciò dimostra una più ampia partecipazione da parte di giovani adulti e “over 56”, entrambe categorie che, per ragioni diverse, possiamo ben immaginare come desiderose di modalità alternative di formazione.

Lo studio ha richiesto di considerare alcuni presupposti. In particolare, abbiamo presupposto che all'interno di un MOOC linguistico si generi una rete sociale a partire dalle interazioni comunicative che ogni apprendente mette in essere con gli altri apprendenti e con i tutor. Inoltre, si è presupposto che questa rete sociale si possa rappresentare con un grafo, struttura matematica che permette di descrivere visivamente relazioni di vario tipo, costituita da un insieme di punti, detti nodi o vertici, collegati tra loro da archi che rendono visibile una relazione tra due nodi. Abbiamo inoltre considerato come "istanza comunicativa" ogni commento lasciato sul forum dai partecipanti a *Introduction to Italian* e come "interazione comunicativa" ogni risposta fornita a un dato commento. In altre parole, si instaura una relazione comunicativa debole – nel senso di legame debole, come individuato da Granovetter (1973) – nel momento in cui un apprendente risponde al commento di un altro apprendente. In un contesto, come quello del LMOOC che analizziamo, in cui la conversazione e l'utilizzo della funzionalità di commento vengono incoraggiate fortemente, se non esplicitamente richieste nelle istruzioni, rileviamo quanto all'aumentare delle interazioni comunicative, come le abbiamo intese, aumentino per il singolo apprendente le possibilità di ricevere e/o fornire informazioni, ma anche conoscenze, sia dichiarative che procedurali, attraverso la conversazione.

Abbiamo dunque accordato maggiore rilevanza alla ricorrenza e al rafforzamento di legami deboli ottenuti tramite singole risposte a singoli commenti. Abbiamo inoltre ritenuto opportuno incrociare i dati relativi allo sviluppo in senso quantitativo complessivo dei commenti (e quindi allo sviluppo della dimensione del grafo) e le misure di centralità statistica rilevate, sia in termini generali, di struttura di rete, che guardando poi ai singoli nodi maggiormente performanti per il corso analizzato. Precisiamo qui come si sia guardato alle *performance* degli studenti in ordine a due livelli informativi cioè: 1) completamento del corso, vale a dire, secondo il criterio di FutureLearn, aver provato a rispondere a tutti i quiz proposti e aver contrassegnato come "completato" almeno il 50 per cento degli *step* previsti all'interno di *Introduction to Italian*; 2) in relazione a misure di centralità statistica rilevate sul grafo.

Per la nostra ricerca abbiamo utilizzato *dataset* forniti dalla piattaforma FutureLearn e relativi tanto agli apprendenti quanto ai commenti da loro inseriti all'interno del forum di *Introduction to Italian*, attraverso la funzionalità di commento della piattaforma.

È opportuno qui ripercorrere le procedure di indagine scientifica messe in atto. Si è partiti da un'analisi esplorativa preliminare sui *dataset*, riguardante il numero di apprendenti, il rapporto fra gli utenti contrassegnati come apprendenti, e quelli contrassegnati come tutor e con ruoli di amministrazione. Abbiamo poi estratto i dati su fascia d'età, genere, paese, livello di istruzione, status occupazionale e settore di occupazione. In seguito, abbiamo rilevato il numero complessivo di commenti dopo la prima settimana, dopo la terza settimana e dopo la sesta settimana. È stato poi costruito il grafo rappresentante le relazioni comunicative interne a *Introduction to Italian*. Per la costruzione del grafo non sono stati considerati i nodi che definiamo "isolati", vale a dire quei commenti che non hanno ricevuto risposta. Sul grafo costruito sono state rilevate misure più generali, vale a dire:

- ordine, cioè il numero di nodi e quindi di utenti;
- misura, vale a dire il numero di archi, cioè di interazioni comunicative;
- *loops* presenti, vale a dire i casi in cui un utente risponde a un suo stesso commento;

-
- grado medio dei vertici, cioè il numero medio di archi incidenti in un vertice o, più semplicemente, il numero di interazioni comunicative in cui ciascun utente è stato coinvolto;
 - diametro, misurato considerando i percorsi più brevi che collegano, da un punto di vista comunicativo, ciascuna coppia di utenti, e selezionando il più lungo di questi percorsi;
 - densità, vale a dire la relazione tra il numero degli archi del grafo e il numero di archi teoricamente possibili;

e misure di centralità statistica come, fra le altre, *closeness centrality*, che rende conto, per ciascun nodo, della lunghezza media dei cammini più brevi per raggiungere, da quel nodo, ogni altro nodo e *betweenness centrality*, basata sulla presenza di un nodo all'interno dei cammini più brevi fra tutte le paia di nodi presenti all'interno del grafo. Sono state inoltre rilevate misure legate al numero di *cliques*, cioè il numero di gruppi di nodi in cui ciascun nodo è collegato a ciascun altro e la cosiddetta *cross-clique connectivity*, come quantità di *cliques* alle quali un nodo appartiene.

La metodologia adottata nel nostro studio è stata la *social network analysis* (SNA), la quale si inserisce nel più ampio scenario definito dalla locuzione *learning analytics* (LA). Facciamo qui riferimento, senza citare testualmente, a una definizione generale di LA che è apparsa nella *call for papers* della prima conferenza internazionale sul *Learning Analytics and Knowledge*, nel 2011: misurazione, raccolta, analisi, presentazione dei dati sugli studenti e sui loro contesti, ai fini della comprensione e dell'ottimizzazione dell'apprendimento e degli ambienti in cui ha luogo. Nel nostro caso, ci poniamo in una prospettiva di *social learning network analytics*, mettendo al centro le relazioni interpersonali come elementi che definiscono le piattaforme sociali, in quanto la rete sociale all'interno del nostro MOOC è legata esplicitamente ad un contesto di apprendimento guidato. In più, la presenza della locuzione *social learning* ci consente di tenere conto della dimensione di apprendimento sociale, nel senso generale di orientamento socio-costruttivista.

Parlare di SNA significa dunque parlare di una metodologia di analisi delle reti sociali (*social networks*). Se definiamo queste reti sociali come «*networks in which the vertices are people, or sometimes groups of people, and the edges represent some form of social interaction between them*» (Newman 2010:36), rileviamo la possibilità di analizzare reti di persone che interagiscono tra di loro. Sulla scia di altri contributi recenti che hanno guardato all'analisi di MOOC attraverso il LA (Martin-Monje *et al.* 2018) ma anche, in particolare, al supporto all'insegnamento tramite MOOC attraverso la SNA (Sinha 2014), e considerando che vi sono differenze tra l'analisi di una rete sociale *offline* e quella di un *online network* (Kane *et al.* 2013), il nostro studio si è inserito nell'ampio dibattito sulle possibilità di indagine scientifica sull'apprendimento linguistico all'interno di piattaforme digitali.

La scelta di adottare la SNA come metodologia ci ha consentito di avvicinarci al nostro oggetto di studio con l'intento di compierne, con un approccio *whole-network*, una descrizione relativa all'aspetto di interazione "sociale" da porre in relazione con i risultati conseguiti dagli apprendenti, nei termini in cui essi possono essere rilevati in base ai dati forniti dalla piattaforma ospitante. Partendo dall'approccio *whole-network* si sono poi individuati quegli apprendenti che hanno sviluppato e mobilitato un capitale sociale più cospicuo all'interno del LMOOC, posizionandosi in maniera più favorevole all'interno della rete; ciò visto, abbiamo potuto verificare se questi apprendenti fossero, almeno in linea di tendenza, gli stessi che hanno completato il corso o hanno

interagito maggiormente con esso.

In termini di strumenti, per il nostro studio abbiamo utilizzato R nella sua versione 4.0.1, rilasciata il 6 giugno 2020 e nota come *See Things Now*. Ci siamo inoltre serviti di RStudio, nella versione 1.3.959 (18 maggio 2020, nota come *Middlemist Red*) come IDE (Integrated Development Environment), o ambiente di sviluppo integrato. Per quanto riguarda i pacchetti utilizzati, vale a dire le estensioni di R che hanno consentito di effettuare specifiche operazioni, essi sono stati principalmente `{dplyr}` e `{tidyr}` per la manipolazione dei dati sin dalla fase esplorativa, `{tibble}` per la creazione di data frame, `{readr}` per l'importazione di dataset, tutti inclusi nel *tidyverse*, e `{igraph}`, che contiene una serie di strumenti per l'analisi delle reti, per la creazione dei grafi e la rilevazione della maggior parte delle misure.

Non potendo qui riportare tutti i risultati ottenuti¹, ci limitiamo ad annotarne alcuni che riguardano più da vicino la figura dei tutor coinvolti in *Introduction to Italian*. Dalle rilevazioni statistiche sopra descritte, queste figure si sono rivelate quasi sempre come gli utenti più “centrali” cioè, a un livello di considerazione molto generale, quegli utenti che maggiormente sono stati coinvolti nelle interazioni comunicative. In effetti, questi risultati non sono sorprendenti poiché dimostrano semplicemente che il ruolo di tutor è stato svolto in maniera tale da far percepire agli apprendenti la presenza di queste figure durante tutte le sei settimane di corso. Ciò si pone in contrasto con quei contributi scientifici, richiamati poco più sopra, che relegavano il tutor a figura secondaria o provavano addirittura a evidenziarne la scarsa utilità. Più nello specifico, i tutor hanno mostrato valori più elevati di misure di centralità statistica come la *betweenness centrality*, oltre che in relazione alla *cross-clique connectivity*. La prima misura, come abbiamo visto, indica la presenza di un nodo, che in questo caso è il/la tutor, all'interno dei cammini più brevi fra tutte le paia di nodi presenti all'interno del grafo. In altre parole, tutor con elevati valori in questa misura si pongono efficacemente in conversazioni che hanno luogo all'interno del corso, evidentemente favorendole, pur senza necessariamente averle fatte partire². In più, alti valori di *cross-clique connectivity*, poiché tale misura indica la presenza del nodo in *cliques*, cioè in gruppi di utenti in cui ciascun utente è connesso con tutti gli altri, indicano con decisione la presenza della figura di tutor in interazioni comunicative più strette fra apprendenti, rafforzando quanto evidenziato dagli altri risultati dello studio.

Le considerazioni proposte in relazione al caso di *Introduction to Italian*, unitamente a quanto si è detto nel terzo e nel quarto paragrafo di questo contributo, possono concorrere nel definire alcune idee sulle competenze che ciascun tutor, ma anche ciascun insegnante, dovrebbe sviluppare, tanto in contesti di insegnamento a distanza quanto nel più tradizionale insegnamento scolastico d'aula.

5. Il docente della scuola e il ruolo di tutor

Le competenze del docente di scuola sono state oggetto, in senso ampio, di numerose riflessioni critiche, anche con specifiche declinazioni, tra cui quelle, interconnesse e di maggior interesse in questo ambito, legate all'utilizzo del digitale in ambito educativo e all'ampissimo tema dell'inclusione a scuola (Rivoltella, Rossi 2019; Calvani 2020; Cotti-

¹ Per i quali si rimanda alla trattazione estensiva in Puglisi (2021a).

² Come ci dimostrano i modesti valori riscontrati, per quanto riguarda le figure di tutor, sul rapporto fra *in-degree* (commenti ricevuti dai tutor a propri post) e *out-degree* (commenti lasciati dai tutor a post non propri), sempre decisamente a favore di questi ultimi.

ni 2017; Garulli *et al.* 2021). Queste due direttrici ci sembrano di particolare utilità per provare a integrare nel contesto scolastico quanto già detto sulla figura dell'e-tutor. Il citato modello di Denis *et al.* (2004) e l'integrazione di Rotta e Ranieri (2005) possono già fornire preziose indicazioni sulla trasferibilità delle competenze dell'e-tutor al docente di scuola. In più, un documento europeo come il *DigCompEdu* (Punie, Redecker 2017) ben definisce le competenze digitali dell'educatore mettendo costantemente in relazione questa figura con quella del discente (Troncarelli 2022). All'interno del *DigCompEdu*, infatti, la competenza digitale viene suddivisa in sei diverse aree: coinvolgimento e valorizzazione professionale, risorse digitali, pratiche di insegnamento e apprendimento, valutazione dell'apprendimento, valorizzazione delle potenzialità degli studenti, sviluppo delle competenze digitali degli studenti. Più nello specifico, la prima attiene alle competenze professionali del docente/formatore e l'ultima alle competenze dello studente in rapporto al digitale. Le restanti quattro affrontano gli aspetti fondamentali nella pratica didattica, dalla costruzione dell'azione educativa alle pratiche di insegnamento (e apprendimento) fino alla valutazione, in una cornice più ampia di inclusione attraverso l'accessibilità, la personalizzazione e la partecipazione attiva. Un docente che abbia piena competenza, secondo il quadro delineato dal *DigCompEdu*, è capace di utilizzare le tecnologie digitali in maniera autonoma, efficace ed efficiente per attuare:

- una comunicazione organizzativa efficace e una crescita professionale informata da processi collaborativi;
- strategie di individuazione, oltre che di creazione *ex novo* di risorse educative digitali, dalla selezione dei materiali alla condivisione con i discenti;
- una efficace gestione delle TIC nelle pratiche di insegnamento, compresa la fase di valutazione degli apprendimenti;
- strategie atte a favorire sviluppo e mantenimento delle competenze digitali dei propri apprendenti;
- strategie di valorizzazione delle potenzialità e delle diversità, in ottica di personalizzazione e inclusione.

Con particolare riferimento all'ultimo punto, conviene richiamare l'UDL (Universal Design for Learning) come modello psico-pedagogico di riferimento, considerandolo come un approccio «*che riconosce le differenze individuali nell'apprendimento come la norma e pone la flessibilità e la molteplicità alla base dell'offerta formativa affinché questa nasca, fin dall'inizio, con una pluralità di opzioni personalizzabili*» (Demo 2019:365). Tale approccio trova applicazione per mezzo di tre principi per la progettazione didattica: 1) Fornire molteplici mezzi di rappresentazione; 2) Fornire molteplici mezzi di azione ed espressione; 3) Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento; l'applicazione di tali principi progettuali conduce a «*rendere inclusivi i contesti, i metodi e gli atteggiamenti per tutti*» (Cottini 2020:9).

Le due direttrici evidenziate poco sopra, vale a dire il digitale e l'inclusione, possono costituire dunque una sorta di piattaforma attraverso la quale riunire le competenze che abbiamo rilevato in rapporto all'e-tutor e suggerire un alto grado di trasferibilità al docente di scuola, con riferimento più specifico alla scuola secondaria di primo e secondo grado. Volendo dunque riassumere, il docente di scuola può essere considerato, per tutto quanto sopradetto, come una figura che, nel contesto della propria azione istruttiva, supporta e incoraggia ciascun apprendente in quanto individuo in formazione all'interno di un gruppo di pari, favorendo presso questo gruppo lo sviluppo in termini di competenze disciplinari, trasversali e digitali, e il loro mantenimento, all'interno di uno scenario di "inclusione invisibile" (Batisti *et al.* 2021). L'"invisibilità" dell'inclusio-

ne, in questo caso, rappresenta in realtà una sua pervasività che, in quanto tale, si fonda su materiali, strategie, tecniche, prodotti, pratiche trasversalmente adeguati a tutte le istanze di diversità, realmente (e potenzialmente) presenti nel contesto classe.

6. Conclusioni

In conclusione, è opportuno ripercorrere le considerazioni svolte. Lo snodo di partenza è costituito dalla definizione della figura di *e-tutor* e delle sue caratteristiche, per come si sono sviluppate tanto dal punto di vista della riflessione scientifica quanto da quello della pratica quotidiana. Su queste basi, si è potuto riflettere sulle dinamiche di interazione tra tutor e apprendente nella “didattica a distanza”, attraverso i costrutti forniti dalla *transactional distance theory*. È stato successivamente presentato un caso di studio concreto che si colloca nel novero delle indagini sul ruolo dell’*e-tutor*. Le risultanze, ottenute per mezzo degli strumenti dell’analisi delle reti sociali, e iscritte nel più ampio scenario definito da documenti europei come il DigCompEdu, ci hanno permesso di individuare punti di contatto tra il tutor in Rete e il docente di scuola, considerando questa seconda figura in termini di inclusività e adattività (Hardy *et al.* 2019). Questo contributo rappresenta perciò, in definitiva, una prima riflessione sul rapporto tra tutor di Rete e docente tradizionale; riflessione che attende ulteriori conferme scientifiche a partire da contesti e ambienti di apprendimento diversi, tanto in Rete quanto nell’aula tradizionale.

BIBLIOGRAFIA

- Baker R. S., 2016, “Stupid Tutoring Systems, Intelligent Humans”, *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26, pp. 600-614.
- Batisti R., Garulli V., Pasetti L., 2021, “Esperienze di didattica inclusiva delle lingue classiche”, in Garulli V., Pasetti L., Viale M. (a cura di), *Disturbi specifici dell’apprendimento e insegnamento linguistico. La didattica dell’italiano e delle lingue classiche nella scuola secondaria di secondo grado alla prova dell’inclusione*, Bononia University Press, Bologna.
- Berge Z.L., 1995, “Facilitating Computer Conferencing: Recommendations From the Field”, *Educational Technology*, 35(1), pp. 22-30.
- Brinton C. G., Chiang M., Jain S., Lam H., Liu Z., Wong F. M. F., 2013, “Learning about Social Learning in MOOCs: From Statistical Analysis to Generative Model”, *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 7(4), pp. 346-359.
- Calvani A., 2020, *Tecnologie per l’inclusione. Quando e come avvalersene*, Carocci, Roma.
- Calvani A., Rotta M., 2000, *Fare formazione in internet. Manuale di didattica online*, Erickson, Trento.
- Chen Y., 2001, “Dimensions of transactional distance in the world wide web learning environment: a factor analysis”, *British Journal of Educational Technology*, 32(4), pp. 459-470.
- Cottini L., 2017, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma.
- Cottini L., 2020, “Prefazione”, in Calvani A. (a cura di), *Tecnologie per l’inclusione. Quando e come avvalersene*, Carocci, Roma, pp. 9-20.
- Demo H., 2019, “Universal Design for Learning”, in D’Alonzo L. (a cura di), *Dizionario di pedagogia speciale*, Scholé, Brescia, pp. 365-368.
- Denis B., Watland P., Pirotte S., Verday N., 2004, “Roles and competencies of the e-tutor”, in *Networked learning 2004: a research based conference on networked learning and lifelong learning: proceedings of the fourth international conference*, Lancaster, pp. 150-157.
- Garulli V., Pasetti L., Viale M. (a cura di) 2021, *Disturbi specifici dell’apprendimento e insegnamento linguistico. La didattica dell’italiano e delle lingue classiche nella scuola secondaria di secondo grado alla prova dell’inclusione*, Bononia University Press, Bologna.
- Giossos Y., Koutsouba M., Lionarakis A., Skavantzoz K., 2009, “Reconsidering Moore’s Transactional Distance Theory”, *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 2, URL: <http://www.eurodl.org/?article=374> [ultima consultazione: 29/05/2023].

-
- Gorsky A., Caspi A., 2005, "A critical analysis of transactional distance", *The Quarterly Review of Distance Education*, 6(1), pp. 1-11.
- Granovetter M., 1973, "The Strength of Weak Ties", *American Journal of Sociology*, LXXVIII, 6, pp. 1360-1380.
- Hardy I., Decristan J., Klieme E., 2019, "Adaptive teaching in research on learning and instruction", *Journal for educational research online*, 11(2), pp. 169-191.
- Holmberg B., 1981, *Status and trends of distance education*, Kogan Page, London.
- Kane G., Alavi M., Labianca G., Borgatti S. P., 2013, "What's different about social media networks? A framework and research agenda", *MIS Quarterly*, 38(1), DOI: <https://dx.doi.org/10.25300/MISQ/2014/38.1.13>
- Lantolf J., Thorne S., 2006, *Sociocultural theory and the genesis of second language development*, Oxford University Press, Oxford, UK.
- Martin-Monje E., Castrillo M. D., Mañana-Rodríguez J., 2018, "Understanding online interaction in language MOOCs through learning analytics", *Computer Assisted Language Learning*, 31(3), pp. 251-272, DOI: 10.1080/09588221.2017.1378237
- McLoughlin L., Magnoni F., 2017, "The Move-Me project: reflecting on xMOOC and cMOOC structure and pedagogical implementation", in Kan Q., Bax S. (eds.), *Beyond the language classroom: researching MOOCs and other innovations*, *Research-publishing.net*, pp. 59-69, URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01550840/document> [ultima consultazione: 31/05/2023].
- Moore M. G., 1972, "Learner autonomy: The second dimension of independent learning", *Convergence*, 5(2), pp. 76-88.
- Moore M. G., 1973, "Towards a theory of independent learning and teaching", *Journal of Higher Education*, (44), pp. 661-679.
- Moore M. G., 2012, "The Theory of Transactional Distance", in Moore M. G. (ed.), *Handbook of Distance Education*, Routledge, London.
- Newman M. E. J., 2010, *Networks: An Introduction*, Oxford University Press, Oxford.
- Onah D. F. O., Sinclair J. E., Boyatt R., 2014, *Exploring the Use of MOOC Discussion Forums*, in *London International Conference on Education (LICE 2014)*, London, UK, 10th-12th November 2014, DOI: https://www.researchgate.net/publication/273777514_Exploring_the_Use_of_MOOC_Discussion_Forum?channel=doi&linkId=550d80aa0cf2752610993321&showFulltext=true [ultima consultazione: 31/05/2023].
- Puglisi A., 2021a, *Le interazioni didattiche nei corsi di italiano online*, Pacini, Pisa.
- Puglisi A., 2021b, "Ricerca-azione e analisi delle reti sociali in contesti di apprendimento linguistico online: una proposta metodologica", *Studi di Glottodidattica*, 6(2), pp. 91-99.
- Puglisi A., 2021c, "Dentro la rete degli apprendenti. Un'applicazione della social network analysis ai MOOC linguistici", *Studi di Glottodidattica*, 6(1), pp. 60-72.
- Punie Y., Redecker C. (eds.), 2017, *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, DOI:10.2760/159770
- Rivoltella P. C., Rossi P. G. (a cura di), 2019, *Tecnologie per l'educazione*, Pearson, Torino.
- Rodriguez O., 2013, "The Concept of Openness Behind c and x-MOOCs", *Open Praxis*, 5(1), pp. 67-73.
- Rotta M., Ranieri M., 2005, *E-tutor: identità e competenze: un profilo professionale per l'e-learning*, Erickson, Trento.
- Rowntree D., 1995, "Teaching and learning online: a correspondence education for the 21st century?", *British Journal of Educational Technology*, 26(3), pp. 205-215.
- Salmon G., 2000, *E-moderating: The key to teaching and learning online*, Kogan Page, United Kingdom.
- Shepherd C., 1999, *Online tutoring skills*, Fastrak Consulting, URL: www.fastrak-consulting.co.uk
- Sinha T., 2014, *Supporting MOOC instruction with social network analysis*, URL: <https://arxiv.org/pdf/1401.5175> [ultima consultazione: 31/05/2023].
- Stein D. S., Wanstreet C. E., Calvin J., Overtoom C., Wheaton J. E., 2005, "Bridging the Transactional Distance Gap in Online Learning Environments", *The American Journal of Distance Education*, 19(2), pp. 105-118.
- Tomkin J. H., Charlevoix D., 2014, "Do professors matter? Using an a/b test to evaluate the impact of instructor involvement on MOOC student outcomes", in *L@S '14: Proceedings of the first ACM conference on Learning @ scale conference*, pp. 71-78, DOI: <https://doi.org/10.1145/2556325.2566245>
- Troncarelli D., 2022, "Tecnologie per la didattica della L2", in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano L2*, Le Monnier, Firenze, pp. 66-79.
-

Tecnologie digitali e strategie di apprendimento per lo sviluppo della competenza lessicale

Matteo La Grassa

1. Le strategie per apprendere il lessico

Le tecnologie digitali nella didattica delle L2 possono assolvere a un duplice ruolo: da una parte possono rappresentare un supporto alla didattica in presenza, pienamente integrato con essa; dall'altra, le attività realizzate con tecnologie e implementate in specifici ambienti di apprendimento digitali possono essere anche fruite in forma autonoma dagli studenti.

L'uso di attività digitali può risultare di particolare efficacia per l'apprendimento del lessico se si considera lo sviluppo della competenza lessicale in senso orizzontale e quindi non limitato ai soli aspetti semantici della parola ma, come ben messo in evidenza da Nation (2001), se ne vengono considerati – sul piano sia ricettivo che produttivo – gli aspetti della forma (scritta e orale), gli aspetti associativi, collocazionali e le restrizioni d'uso.

Nello sviluppo della competenza lessicale degli apprendenti di L2, un peso rilevante è assunto senza dubbio dalle strategie di apprendimento conosciute ed esercitate. Il presente contributo vuole suggerire come l'uso delle tecnologie possa incidere positivamente anche a sostegno delle strategie degli studenti, mediante lo svolgimento di attività che favoriscano in primo luogo le strategie di indovinamento e memorizzazione.

Per quanto sia difficile trovare una univoca e condivisa definizione di 'strategie di apprendimento' con riferimento alla loro natura (se vengono cioè esercitate in modo consapevole o prevalentemente inconscio), al loro livello di modificabilità e insegnabilità, nonché alla loro modalità di valutazione, il loro ruolo viene considerato fondamentale e risulta parte integrante dei modelli che descrivono il processo di apprendimento (Abraham, Vann 1987; Ellis 1995; Consiglio d'Europa 2002); la varietà delle strategie messe in atto, inoltre, risulta spesso correlata con gli esiti positivi degli apprendenti nel loro percorso di apprendimento (Stern 1986). Anche con specifico riferimento alla competenza lessicale, l'uso di una differenziata serie di strategie da parte degli studenti è correlato positivamente con l'apprendimento (Lawson, Hogben 1996; Zhang, Lu 2015).

Le strategie vengono classificate utilizzando diverse categorie, sebbene spesso risulti difficile distinguerle in maniera netta. Alcuni autori (tra gli altri O' Malley, Chamot

1996; Skehan 2000) distinguono tra strategie cognitive (che includono le azioni utilizzate nell'apprendere e nel processare il linguaggio), metacognitive (quelle utilizzate nella pianificazione, monitoraggio e valutazione dell'apprendimento) e socioaffettive (riguardanti la volontà di interagire e cooperare con altri interlocutori e di avere un positivo controllo dei fattori affettivi coinvolti nel processo di apprendimento). È possibile, inoltre, distinguere strategie prevalentemente volte allo sviluppo della comunicazione (per es. cercare occasioni di interazione con parlanti madrelingua) e altre più incentrate sulle attività di apprendimento (per es. lo sforzo impiegato nello sviluppo delle abilità), per quanto spesso un individuo possa, allo stesso tempo, essere interessato a comunicare e ad apprendere e, di conseguenza, potrà utilizzare intenzionalmente strategie che hanno ricadute su entrambi questi aspetti (Tarone 1981).

Esistono, dunque, ampie zone di sovrapposizione tra i vari tipi di strategie e tuttavia, a partire dall'insieme di quelle più chiaramente finalizzate all'apprendimento, si può tentare di individuare quelle maggiormente finalizzate allo sviluppo della competenza lessicale. L'esito non sarà, in ogni caso, mutuamente esclusivo: come lo sviluppo della competenza lessicale è legato con ogni evidenza allo sviluppo delle diverse abilità linguistiche (Alderson 2005), allo stesso modo le strategie di sviluppo della competenza lessicale sono legate allo sviluppo della più generale competenza linguistica e viceversa. Ne consegue che: «*Lists of vocabulary learning strategies are usually a part of general strategies classifications which show that many multi-purpose strategies may be used in vocabulary learning*»¹ (Pavicic 2008:58).

Per restringere il campo soltanto ad alcune strategie di apprendimento del lessico, può essere utile anche fare riferimento al modello di competenza linguistico-comunicativa proposto dal *Quadro Comune Europeo di riferimento* (Consiglio d'Europa 2002) e ripreso e ampliato dal *Volume Complementare* (Consiglio d'Europa/Università degli Studi di Milano 2020). Il *Quadro* considera le strategie come parte integrante del processo di sviluppo delle competenze, «una cerniera tra le risorse dell'apprendente (competenze) e ciò che questi può fare (attività comunicative)» (Consiglio d'Europa 2002:33) e, più nello specifico, altri descrittori sottolineano il ruolo delle strategie nello sviluppo della competenza lessicale. Il descrittore riferito alla strategia «*Individuare indizi e fare inferenze*» nell'ambito della ricezione scritta al livello B1 (Consiglio d'Europa/Università degli Studi di Milano 2020:64) è il seguente:

- È in grado di inferire il significato probabile di parole/segni sconosciuti in un testo, identificandone gli elementi costitutivi (ad es. le radici, gli elementi lessicali, i suffissi e i prefissi).
- È in grado di estrapolare dal contesto il significato di una parola/un segno sconosciuto e ricostruire il significato della frase, a condizione di avere familiarità con l'argomento in questione.

Dunque, lo sviluppo delle strategie linguistico-comunicative passa necessariamente anche dalla capacità di inferire il significato di parole non conosciute.

In questo contributo, si farà pertanto riferimento a strategie lessicali correlate alla comprensione e alla fruizione di testi. L'obiettivo è quello di fare emergere il possibile contributo delle tecnologie digitali nel miglioramento di tali strategie, in particolare di quelle che favoriscono la comprensione del lessico quando non se ne conosce il signifi-

¹ L'elenco delle strategie di apprendimento lessicale è davvero molto ampio e suddiviso in categorie diverse. Per una dettagliata tassonomia si veda Schmitt 1997.

cato e di quelle utili alla sua successiva memorizzazione. A tale scopo verranno fornite indicazioni ed esempi per realizzare attività digitali da proporre agli studenti anche in apprendimento autonomo; tali attività, poi, se inserite in ambienti digitali a vocazione Social oppure se riutilizzate in presenza in classe, potranno favorire lo scambio e il confronto tra gli studenti relativo all'uso delle strategie.

2. Inferire per conoscere il significato

Tra le numerose strategie adottabili per comprendere il significato di parole non note o poco note, quella di usare il cotesto e il contesto ha da sempre una utilità largamente riconosciuta. Già la teoria della cosiddetta *'expectancy grammar'* (Oller 1983), sebbene si riferisca a processi cognitivi non esercitati in modo consapevole più che a una vera strategia, afferma che per comprendere una parola che non si conosce, si fa affidamento, oltre che alle preconoscenze enciclopediche sul contenuto del testo, anche a tutta una serie di indizi inter e intra frasali utili a guidare nell'interpretazione semantica.

Il primo momento del processo di indovinamento lessicale, che in una classe può essere sostenuto e attivato dal docente, consiste nella focalizzazione su specifiche parole non note e che, per motivi vari, vengono considerate importanti da conoscere. Ovviamente, avrebbe poco senso porre all'attenzione degli studenti tutte le parole di un testo in maniera indiscriminata. Il docente dovrebbe, invece, tenere presenti numerosi fattori tra cui il bagaglio lessicale già posseduto dagli studenti e, nello specifico, la percentuale di parole conosciute all'interno delle porzioni di testo in cui si trovano le parole da indovinare (Liu, Nation 1985), la vicinanza lessicale tra lingua target, lingua madre e altre lingue conosciute, l'aiuto effettivamente fornito dal contesto (Beck, Mckeown 1983).

Questa fase di messa a fuoco delle parole da comprendere, che rientra in quella di *noticing* (Schmidt 1990), deve essere organizzata e gestita in primo luogo dal docente, soprattutto con studenti di livello elementare e intermedio che non possono ancora aver conseguito la competenza per decidere in autonomia su quale lessico lavorare. È quindi il docente che deve individuare e suggerire all'apprendente le parole su cui focalizzarsi chiedendogli successivamente di provare a inferirne il significato.

I modi per attirare l'attenzione degli apprendenti su specifiche parole o parti del testo prevedono, in molti casi, la messa in evidenza delle stesse tramite espedienti grafici che possono essere particolarmente sfruttati soprattutto in testi scritti creati digitalmente, ma con gradiente digitale scarso o medio (Palermo 2017:51), quindi non veri ipertesti, ma testi scritti con struttura non troppo diversa da quelli tipografici. Tali testi per loro natura, possono facilmente essere modificati e arricchiti. La modalità di messa in evidenza dell'input, che può essere considerata una sorta di *«noticing arricchito»* (La Grassa 2022:46), è interessante soprattutto perché consente di usare insieme diversi strumenti di modifica del testo scritto (colore, grassetto, sottolineato, grandezza del font ecc.) e di aggiungere con facilità anche immagini o altri elementi paratestuali. Inoltre, la multimodalità, elemento costitutivo del testo digitale, estende queste potenzialità anche al testo audio o audiovisivo che, per l'appunto, non solo può essere accompagnato separatamente da un testo scritto ma, come si dirà, può essere anche "integrato" con esso nel momento in cui si vuole focalizzare l'attenzione su specifiche parole.

Un testo audio, dopo essere stato introdotto con attività finalizzate all'attivazione dell'interesse per la sua fruizione ed essere stato compreso nella sua globalità, può es-

sere riproposto con la finalità di porre all'attenzione una determinata serie di parole, stabilita in precedenza da chi ha realizzato l'attività. Il docente-autore, dunque, potrà realizzare l'attività in modo che il testo si interrompa dopo la parola o l'espressione oggetto di *noticing* e venga proposta la trascrizione della parte dove è essa è presente e messa in evidenza in vario modo. La figura 1 mostra le modalità di presentazione delle parole referenziali *cappello* e *mantello* presenti in un testo audio.



Fig. 1. Esempio di *noticing* "arricchito" su testo audio.

La fase che deve seguire il *noticing* è poi legata direttamente alle strategie di indovinamento che invece devono essere messe in pratica in prima persona dall'apprendente. In questa fase è importante, a nostro avviso, tenere distinte due funzioni che frequentemente vengono invece trattate come intercambiabili: quella di testare la comprensione di un testo e quella, invece, di esercitare effettivamente una attività di indovinamento. In questo senso, già Dunmore (1989:344) segnalava il rischio che, nei materiali didattici, molte attività comunemente utilizzate «*test what has been understood rather than teach the generalisable strategies which constitute the skill of using the context to discover meaning*».

La strategia di indovinamento del lessico deve essere frequentemente esercitata in modo che lo studente sia progressivamente messo in grado di servirsene in maniera autonoma anche nel suo apprendimento incidentale, ovvero quello che non avviene durante attività specificamente elaborate e focalizzate sul lessico, ma soprattutto durante la lettura, l'ascolto o la visione di un testo. In questo percorso verso l'autonomia le tecnologie digitali possono risultare utili, perché consentono di creare attività focalizzate sull'esercizio della strategia di indovinamento che possono essere svolte anche in maniera autonoma. Di seguito si presentano alcune indicazioni per creare tali attività.

Innanzitutto, l'inserimento di link direttamente sulle parole di interesse può facilitare la consultazione di vocabolari e strumenti lessicografici online che sembrano avere un ruolo positivo nell'apprendimento lessicale (Marello *et al.* 2021)². Tuttavia, questa possibilità, che spesso risulta essere quella prevalentemente sfruttata dagli studenti al primo incontro con parole non conosciute di un testo, pur essendo da molti considerata una strategia di apprendimento lessicale sembra più avere a che fare con l'abilità

² Risultati più controversi nella relazione tra uso del dizionario e produzione e ritenzione delle collocazioni sono in Chen (2016) e, con particolare riferimento alle modeste capacità degli apprendenti nell'uso dei dizionari, in Laufer (2011). La semplice possibilità di accedere al dizionario non sarebbe quindi sufficiente per sviluppare le competenze lessicali; occorrerebbero, almeno in una prima fase, specifiche attività di formazione sul suo corretto uso.

nell'uso di strumenti e risorse che non con l'abilità di indovinamento vera e propria.

In una fase di esercizio all'uso della strategia di indovinamento, il contributo più interessante delle tecnologie digitali è quello di poter condurre lo studente alla corretta osservazione del cotesto a vari livelli, da quello più immediato a quello più ampio, ad esempio ponendogli delle domande di riflessione, evidenziando parti di testo particolarmente utili per l'indovinamento, proponendogli semplici attività con *feedback* immediato per verificare la correttezza delle sue ipotesi.

Si osservi l'esempio seguente tratto da un quotidiano online e si supponga che *profittevole* sia stata individuata come parola non nota agli studenti, su cui si vuole focalizzare l'attenzione.

«Possiamo rendere profittevole Ita in un paio d'anni», prevede Spohr. Ma quando il *Corriere* gli chiede come pensa di farlo in un mercato dove oltre sette posti su dieci in vendita sono delle *low cost* l'amministratore delegato del gruppo è netto nella risposta: «Non pensiamo a Ita come a una compagnia di voli nazionali, ma a un vettore che punta a rafforzare a livello europeo Milano con Linate e la connettività intercontinentale con Roma.»

Nel tentativo di indovinamento, ciò che naturalmente fa lo studente è basarsi in primo luogo sugli indizi contestuali più vicini alla parola non conosciuta, secondo il principio della prossimità: «*Deriving word meaning from context appears to be simpler when the contextual information is closer to unfamiliar word*» (Carmine, Kameenui, Coyle 1984:196). In questo esempio, tuttavia, non ci sono significativi indizi a livello intrafrasale, pertanto può essere utile focalizzare l'attenzione sulle parti del testo esterne alla frase che possono aiutare nell'indovinamento della parola (nel caso specifico, per esempio: *in un mercato dove oltre sette posti su dieci in vendita sono delle low cost*).

Con le tecnologie digitali, come si vede dalla figura 2, il testo può essere trattato in modo che lo studente:

- riceva il suggerimento di osservare la porzione di testo, graficamente in evidenza, che contiene indizi per la comprensione;
- venga sostenuto nello sviluppo della sua abilità di indovinamento con domande che riprendono i passaggi seguiti durante tale processo e gli consentano eventualmente di modificare la sua ipotesi; si tratta in particolare di questi passaggi: verificare se la funzione grammaticale della parola a cui si è pensato coincide con quella della parola da indovinare; verificare che la frase abbia senso anche con la parola a cui si è pensato; verificare la veridicità della propria ipotesi cercando il significato della parola in un dizionario (Cleark, Nation 1980).

«Nessuna guerra alle low cost»

«Possiamo rendere profittevole Ita in un paio d'anni», prevede Spohr. Ma quando il *Corriere* gli chiede come pensa di farlo in un mercato dove oltre sette posti su dieci in vendita sono delle low cost l'amministratore delegato del gruppo è netto nella risposta e smentisce pure certe interpretazioni date da parte della stampa italiana. «Non pensiamo a Ita come a una compagnia di voli nazionali, ma a un vettore che punta a rafforzare a livello europeo Milano con Linate e la connettività intercontinentale con Roma».

«Nessuna guerra alle low cost»

«Possiamo rendere profittevole Ita in un paio d'anni», prevede Spohr. Ma quando il *Corriere* gli chiede come pensa di farlo in un mercato dove oltre sette posti su dieci in vendita sono delle low cost l'amministratore delegato del gruppo è netto nella risposta e smentisce pure certe interpretazioni date da parte della stampa italiana. «Non pensiamo a Ita come a una compagnia di voli nazionali, ma a un vettore che punta a rafforzare a livello europeo Milano con Linate e la connettività intercontinentale con Roma».

Cosa significa profittevole?

«Nessuna guerra alle low cost»

«Possiamo rendere profittevole Ita in un paio d'anni», prevede Spohr. Ma quando il *Corriere* gli chiede come pensa di farlo in un mercato dove oltre sette posti su dieci in vendita sono delle low cost l'amministratore delegato del gruppo è netto nella risposta e smentisce pure certe interpretazioni date da parte della stampa italiana. «Non pensiamo a Ita come a una compagnia di voli nazionali, ma a un vettore che punta a rafforzare a livello europeo Milano con Linate e la connettività intercontinentale con Roma».

Verifica la tua idea:

- la parola a cui hai pensato è un aggettivo?
- se usi la parola a cui hai pensato, la frase ha senso?
- controlla qui la tua [definizione](#)

Fig. 2. Attività per l'esercizio dell'indovinamento lessicale.

Oltre che dagli indizi cotestuali intra e inter frasali, l'indovinamento può essere favorito anche dalla morfologia della parola stessa, come del resto indicato esplicitamente nei descrittori del *Volume complementare* riportati nel par. 1. Pertanto, potrà risultare utile³, nei casi in cui è possibile, esercitare la capacità di individuare le parti della parola e se sono presenti morfemi derivazionali saperli interpretare in modo corretto. Questa abilità, oltre a dover essere parte integrante di un efficace piano di «alfabetizzazione lessicale» (Ferreri 2005), faciliterebbe in alcuni casi anche il processo di indovinamento⁴. Nel caso della parola 'profittevole', per esempio, è identificabile il suffisso *-evole* utilizzato per la formazione di aggettivi denominali. Lo studente che conosca il significato della parola 'profitto', quindi, se è in grado di riconoscere le parti della parola, potrà risalire più facilmente al significato di 'profittevole'. Anche per questa strategia di indovinamento le tecnologie digitali possono risultare utili poiché consentono di creare facilmente attività di scomposizione delle parole, utilizzando un input arricchito dal punto di vista grafico in modo da poter mettere in evidenza i morfemi da presentare e sul cui significato far riflettere gli apprendenti⁵.

Dalla letteratura glottodidattica emerge che il successo dell'indovinamento lessicale, praticato soprattutto con testi scritti (Li 1998), è determinato da molti fattori, in gran parte riconducibili alla adeguata selezione dell'input testuale in base al profilo e alle caratteristiche dell'apprendente a cui il testo è rivolto. Una condizione che appare comunque comune a soggetti con profili e stili di apprendimento diversi è sintetizzabile nell'affermazione «*good guessers are good readers*» (Nation 2001:250). Pertanto, per sviluppare la strategia di indovinamento i docenti dovranno proporre in primo luogo attività di lettura estensiva selezionando testi⁶ adeguati per difficoltà e con caratteristiche lessicali funzionali allo scopo proposto, prima tra tutte l'adeguata percentuale

³ Ma non in una prima fase in cui, secondo Clarke and Nation (1980), gli indizi cotestuali sono di maggiore utilità nell'attività di indovinamento.

⁴ Inoltre, considerato che secondo alcuni studi (Nagy *et al.* 1989) il lessico mentale sarebbe organizzato in famiglie di parole e la velocità di riconoscimento dipenderebbe anche dalla capacità di riconoscere i suffissi derivazionali, il lavoro esplicito sulle parti di una parola dovrebbe facilitare l'acquisizione del lessico.

⁵ Per un esempio su questo tipo di attività si rimanda a La Grassa, Villarini (2022).

⁶ L'indovinamento avviene con maggior successo se l'apprendente può leggere testi anziché singole frasi (Kaivanpanah, Rahimi 2017).

di parole già note che possano rendere possibile l'indovinamento lessicale. Al netto di questi aspetti, che riguardano ovviamente scelte metodologiche demandate al docente, anche le tecnologie digitali possono adeguatamente contribuire allo sviluppo di questa strategia. Come si è detto commentando l'attività precedente, si potranno modificare i testi in modo da attirare l'attenzione dell'apprendente sul contesto frasale e interfrasale della parola da indovinare; fare ragionare sulla struttura e le caratteristiche della parola; fornire l'accesso a risorse lessicografiche per verificare le ipotesi avanzate; sostenere la riflessione metacognitiva sul processo di indovinamento fornendo un adeguato *feedback* correttivo.

La modalità proposta in questo paragrafo ci sembra sostenere un lavoro attivo sul lessico non noto in misura maggiore di quanto non facciano più tradizionali attività di indovinamento lessicale che propongono sostanzialmente l'elicitazione di una ipotesi di definizione/sostituzione sinonimica di determinate parole di un testo e un successivo controllo sul dizionario (Solarino 2008)⁷.

3. Recuperare e memorizzare

È noto che l'effettiva acquisizione del lessico consiste in un processo lungo e ciclico. Infatti, anche nell'apprendimento incidentale che si realizzerebbe, in primo luogo, tramite ampia esposizione a input scritto (Mason, Krashen 1997; Pigada, Schmitt 2006), un unico incontro con gli elementi lessicali, nella maggior parte dei casi, è del tutto insufficiente. Secondo il modello proposto da Barcroft (2016), per esempio, l'apprendimento lessicale di nuove parole insiste su 3 variabili relative ad aspetti differenti che tuttavia non si alimentano reciprocamente: l'attenzione al significato, alla forma, e alla connessione tra forma e significato. La ripetizione o la scrittura di parole nuove può favorire l'attenzione e l'apprendimento di aspetti relativi alla forma ma non il *mapping*, la connessione mentale tra forma e significato, per cui si ha invece bisogno di esposizione ripetuta e in contesti diversi.

È opportuno, pertanto, che l'apprendente metta in atto strategie di recupero delle sue conoscenze (*retrieving*) che favoriscano la memorizzazione a lungo termine degli elementi lessicali già incontrati.

In questi casi, una strategia molto frequentemente messa in atto consiste nella semplice ripetizione delle parole, nella loro catalogazione in una rubrica o nella scrittura a margine del libro di testo (Ahmed 1989)⁸. Si tratta delle strategie di apprendimento più elementari, quelle messe in atto prevalentemente ai livelli bassi di competenza, quando risultano piuttosto limitate le possibilità di analisi metalinguistiche delle parole⁹.

Anche per sostenere e ampliare queste strategie, le tecnologie digitali possono fornire un supporto rilevante e non replicabile con materiali didattici di altra natura. Si consideri, ad esempio, la possibilità di ripresentare sistematicamente tutta una serie di termini o espressioni all'interno di un corso ogni qual volta si sia esposti a un testo

⁷ Sarà inoltre opportuno verificare se e in che misura il lessico indovinato possa essere considerato realmente appreso a medio e lungo termine. Su questo aspetto sembra avere una notevole incidenza in primo luogo il livello di difficoltà del testo in cui le parole da indovinare sono inserite. Secondo Cairns *et al.* (1981) ci sarebbe una relazione inversa tra la facilità nell'indovinamento della parola e la sua ritenzione in memoria e, d'altra parte, la capacità di indovinamento sarebbe correlata positivamente con la capacità della *working memory* (Daneman, Green 1986).

⁸ Ne esistono poi diverse altre frequentemente utilizzate dagli studenti anche con certo successo, che tuttavia considerano il lessico in modo decontestualizzato e attribuiscono un peso rilevante alla memoria. Si tratta dell'apprendimento da liste di parole, o di tecniche più articolate come il *Keyword Method* e il *Locis Method* (Cardona 2010) che coinvolgono in vario modo la traduzione in L1.

⁹ Più in generale, come conclude Schmitt (1997) «*it seems that more mechanical strategies are often favored over more complex ones*».

digitale, orale o scritto. Elaborando adeguatamente il testo, infatti, si possono linkare le sue parole (potenzialmente ogni singola parola) a una risorsa esterna (un glossario, un traduttore, un dizionario, un file multimediale) che ne restituisca una spiegazione testuale scritta o orale.

Si consideri, inoltre, che l'esposizione ad un testo multimodale adeguatamente elaborato consente certamente la possibilità di recuperare il significato delle parole, ma non la impone sistematicamente ad ogni fruizione del testo. In altri termini, coerentemente con la natura delle strategie di apprendimento, è lo studente che decide se e quali parole richiamare, quante volte e di quale supporto servirsi.

Inoltre le parole possono rimandare a box con immagini e testo che, a nostro avviso, costituiscono delle *augmented digital word cards*. Le *word cards*, in cui su una faccia è indicata una parola in L2 e sull'altra, generalmente, la sua traduzione nella L1, sono state a lungo considerate un fondamentale strumento per esercitare la strategia di recupero e memorizzazione del lessico. La loro versione digitale, che ne replica le caratteristiche, garantisce diversi vantaggi in termini di disponibilità e usabilità specie su *device* mobili, nonché positive ricadute sull'apprendimento lessicale, come affermato da recenti indagini (Daly 2022). La versione *augmented* a cui qui si fa riferimento consente di avere a disposizione funzioni aggiuntive, «*irriducibilmente digitali*» (Fallani, La Grassa 2019:194), «*new types of activities that are difficult or impossible to replicate otherwise*» (Reinders, Hubbard 2010:365) che auspicabilmente possano favorire l'apprendimento lessicale.

Si prenda a titolo di esempio la parola 'penna' nel suo significato di 'strumento per scrivere'.

In un ambiente adeguatamente strutturato, per ogni occorrenza del termine 'penna', sia in testi scritti che in testi audiovisivi lo studente potrà:

- avere accesso alla sua definizione
- vedere l'immagine che la rappresenta
- avere accesso a un testo audio che ripete la definizione
- essere rimandato alla pagina di un corpus in cui osservare esempi della parola come Key Word In Context.



Fig. 3. Il *retriving* del lessico con *augmented digital word card*.

Le strategie di apprendimento, per definizione, sono messe in atto dall'apprendente e possono essere insegnate e modificate. Seguendo questa logica sarebbe importante non tanto che allo studente fossero proposti dei materiali già elaborati, ma che fosse egli stesso a creare il proprio portfolio di parole in *word cards* digitali, ovviamente adeguatamente guidato e formato, in una prima fase, dal docente.

Sempre nell'ambito del recupero degli elementi lessicali, si prenda in considerazione l'articolata proposta di Gu e Johnson (1996) che per la ritenzione e il recupero indicano strategie di *note-taking* orientate all'uso e orientate al significato, consistenti nello scrivere il significato delle parole e il loro sinonimo, aspetto, tra l'altro, correlato positivamente con l'ampliamento del bagaglio lessicale. Anche per questa strategia le tecnologie digitali possono fornire un valore aggiunto, per esempio consentendo allo studente di creare una rubrica multimodale. Lo studente non solo potrà scrivere le parole di un testo letto o ascoltato che intende ricordare, ma potrà aggiungere le immagini da accoppiare a ogni singola parola, la loro traduzione nella sua L1 o informazioni sulla loro etimologia, eventuali sinonimi e antonimi, informazioni sul registro d'uso; tutti aspetti, questi, che se inseriti nel corso del tempo possono risultare utili nell'apprendimento del lessico (Schmitt, Schmitt 1995). Inoltre, il testo su cui l'apprendente ha scelto di prendere le note sarà sempre consultabile, rendendo in questo modo il processo di apprendimento lessicale, anche nella sua fase di richiamo di conoscenze, mai decontestualizzato ma sempre legato ad un input testuale.

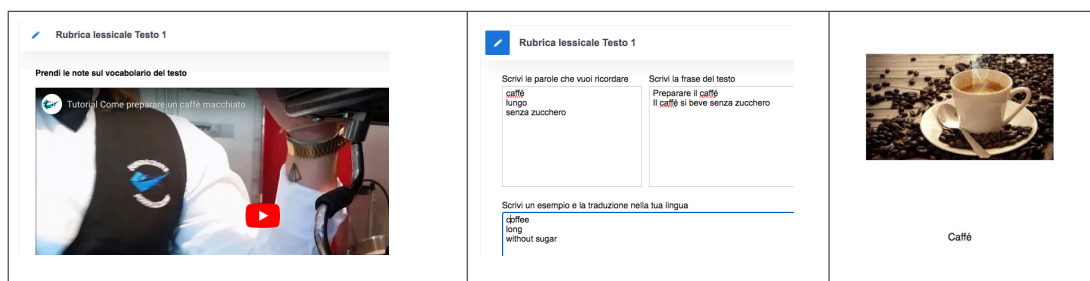


Fig. 4. Rubrica lessicale legata a un testo.

Tale possibilità, garantita dalla natura intrinsecamente multimodale dei testi digitali, è con ogni probabilità un fattore facilitante rispetto alla semplice ripetizione della parola o alla scrittura in rubrica che un apprendente può fare con supporti non digitali e ci sembra rispondere pienamente alla critica che tende a considerare queste strategie di apprendimento lessicale come decontestualizzate, mettendone così in dubbio l'utilità nelle ricadute dell'apprendimento. Consentire sempre, in ogni occasione, il legame tra le note e il testo a cui le note o le parole delle *word cards* digitali si riferiscono, significa facilitare l'integrazione tra forme di apprendimento lessicale contestualizzato e decontestualizzato, uno dei principi che dovrebbe sostenere lo sviluppo della competenza lessicale.

4. Conclusioni

In questo contributo è stato preso in considerazione un piccolo sottoinsieme delle strategie di apprendimento, ovvero quello relativo alla comprensione di nuove parole ed espressioni, al loro recupero e alla loro memorizzazione. In tutti i casi, le tecnologie digitali sembrano poter sostenere e sviluppare tali strategie in modo non replicabile con altri materiali.

Con riferimento alle strategie volte a comprendere il significato di parole non note, un input testuale arricchito e multimodale potrebbe più efficacemente attirare l'attenzione degli studenti sul lessico di interesse, sostenendone adeguatamente i processi di indovinamento, oltre che mettere puntualmente a loro disposizione strumenti esterni come glossari e dizionari online.

Con riferimento alle strategie di recupero e memorizzazione, da un lato un adeguato trattamento dei testi digitali, dall'altro la possibilità da parte dello studente di elaborare *word cards* e una personale rubrica digitale multimodale, potrà favorire un richiamo più efficace del lessico¹⁰. Sostenere lo sviluppo di strategie più ricche rispetto a quelle di *note taking* tradizionali, in genere limitate alla scrittura di una traduzione in L1 a margine di un testo, che permettano anche di associare immagini, testo scritto e testo audio, consentendo di tornare ogni volta al testo di riferimento, è coerente con il principio di maggiore e più profonda processazione dell'input (*levels of processing theory* Craick, Lockhart 1972) secondo cui più si lavora sulla traccia linguistica (lessicale, in questo caso), più è probabile che questa venga ritenuta in memoria.

Inoltre, se da un lato le strategie di apprendimento sono per definizione personali, dall'altro la loro condivisione tra pari può essere fertile occasione di sviluppo della capacità di 'imparare a imparare' e, più puntualmente, di accrescimento del proprio bagaglio lessicale. A questo proposito Nation (2001:231), riferendosi al contesto di apprendimento in classe, afferma che «*Learners regularly should present a word or a few words to others by writing it on the board, defining it and saying where they met it, why it's worth learning, how they remembered it, and giving some example sentences containing it*». Oltre alle interazioni attivabili in classe, la creazione di un ambiente (come un Content Management System) in cui ciascun apprendente possa condividere, ad esempio, le rubriche digitali create e discuterne con gli altri membri della comunità che nello stesso ambiente interagiscono può, a nostro avviso, replicare o amplificare i vantaggi già rilevati in contesti in presenza.

Infine, oltre ai vantaggi determinati dalla multimodalità (strutturale nelle tecnologie digitali) va citato almeno un altro vantaggio, ovvero la possibilità di organizzare meglio il tempo dedicato allo sviluppo della competenza lessicale. Accanto all'acquisizione incidentale del vocabolario, assume pari valore l'apprendimento esplicito del lessico a cui, secondo un calcolo approssimativo, dovrebbe essere dedicato almeno un quarto del tempo del totale di un ben bilanciato piano di apprendimento lessicale (Webb, Nation 2017). Come affermano Hiebert e Kamil¹¹ (2005:10)

Classrooms where students receive sound word instruction are ones where lessons focus their attention on specific words and word-learning strategies, where opportunities to talk about words are many, and where occasions for applying what has been taught with engaging and content-rich texts and with motivating purposes occur with regularity and purpose.

Ciò che, tuttavia, in molti casi si verifica in classe, è un approccio all'insegnamento del lessico che si potrebbe definire "sommativo" e limitato alla presentazione del significato delle parole: a partire da testi input i docenti spiegano o presentano un numero consistente di parole (una media di oltre 45 termini in una lezione di 2 ore), quasi sempre limitandosi al loro significato principale e poche volte dedicando tempo adeguato al loro riutilizzo in contesto (La Grassa *et al.* 2016). È chiaro che tale approccio risulta riduttivo se si vuole realizzare un efficace piano di alfabetizzazione lessicale che invece

¹⁰ A margine va segnalato che proporre attività come quelle indicate e descritte nei paragrafi precedenti, favorisce anche l'ampliamento delle competenze digitali del docente. Non solo egli passa da semplice utilizzatore delle tecnologie a potenziale formatore (Troncarelli 2016) adottando attività di *peer teaching* e *peer evaluation* fondamentali soprattutto in alcuni contesti (per esempio nei MOOC), ma creando attività che richiedono un uso ragionato delle tecnologie sostiene anche le competenze digitali dei propri studenti, come del resto suggerito anche dal *DigCompEdu* (al punto 6.3. Creazione dei contenuti digitali).

¹¹ Gli autori fanno riferimento all'apprendimento del lessico a partire da testi scritti, ma la considerazione ci sembra generalizzabile a prescindere dalla natura dell'input da cui il lessico viene appreso.

preveda un lavoro specificamente incentrato sui vari aspetti della parola e dia il giusto peso non solo all'accrescimento quantitativo, ma anche alla conoscenza in profondità del lessico.

Tuttavia, delegare tutto questo processo al lavoro da svolgere in classe risulta spesso impraticabile. Servirsi dell'ausilio delle tecnologie digitali anche per favorire l'uso di efficaci strategie di apprendimento lessicale, da far esercitare in gran parte in forma autonoma e contestualmente favorendone condivisione e commento in ambienti di apprendimento digitali e dedicandovi quindi in classe soltanto un tempo limitato, può diventare un volano importante per favorire lo sviluppo della competenza lessicale in L2.

BIBLIOGRAFIA

- Abraham R., Vann R., 1987, "Strategies of two language learners: a case study", in A. Wende, J. Rubin (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice Hall, New York, pp. 85-102.
- Ahmed M.O., 1989, "Vocabulary learning strategies" in P. Meara (ed.), *Beyond Words*, CILT, London.
- Alderson J.C., 2005, *Diagnosing Foreign Language Proficiency*, Continuum, London.
- Barcroft J., 2016, *Vocabulary in Language Teaching*, Routledge, New York/London.
- Beck I. et al., 1983, "Vocabulary Development: All Contexts Are Not Created Equal", *The Elementary School Journal*, 83 (3), pp. 177-181.
- Cairns H.S. et al., 1981, "Effects of prior context upon the integration of lexical information during sentence processing", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20, pp. 445-453.
- Cardona M., 2010, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*, Utet, Torino.
- Carnine D. et al., 1984, "Utilization of Contextual Information in Determining the Meaning of Unfamiliar Words", *Reading Research Quarterly*, XIX (2), pp. 188-204.
- Chen Y., 2016, "Dictionary use for collocation production and retention: a call-based study", *International Journal of Lexicography*, 30 (2), pp. 225-251.
- Clarke D.F., Nation, I.S.P., 1980, "Guessing the Meaning of Words from Context: Strategy and Techniques", *System*, 8, pp. 211-220.
- Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Consiglio d'Europa/Università degli Studi di Milano, 2020, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*.
- Craik F.I.M., Lockhart R.S., 1972, "Levels of processing: a framework for memory research", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, pp. 671-684.
- Daly N. P., 2022, "Investigating learner autonomy and vocabulary learning efficiency with MALL", *Language Learning & Technology*, 26 (1), pp. 1-30.
- Daneman M., Green I., 1986, "Individual differences in comprehending and producing words in context", *Journal of Memory and Language*, 25, pp. 1-18.
- Dunmore D., 1989, "Using Contextual Clues to Infer Word Meaning: an Evaluation of Current Exercise Types", *Reading in a Foreign Language*, 6 (1), pp. 337-347.
- Ellis R., 1995, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Fallani G., La Grassa M., 2019, "Irriducibilmente digitale: una proposta per la didattica dell'italiano L2", in C. Bagna, V. Carbonara (a cura di), *Le lingue dei centri linguistici nelle sfide europee e internazionali: formazione e mercato del lavoro*, ETS, Pisa, pp. 197-214.
- Ferreri S., 2005, *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.
- Gu Y., Johnson R.K., 1996, "Vocabulary learning strategies and language learning outcomes", *Language Learning*, 46, pp. 643-679.
- Hiebert E.H., Kamil M.L., 2005, "Teaching and Learning Vocabulary: Perspectives and Persistent Issues", in E.H. Hiebert, M.L. Kamil (eds.), *Teaching and Learning Vocabulary Bringing Research to Practice*, Lawrence Erlbaum, Mahwah/London, pp. 1-23.
- Kaivanpanah S., Rahimi N., 2017, "The Effect of Contextual Clues and Topic Familiarity on L2 Lexical Inferencing and Retention", *Porta Linguarum*, 27, pp. 47-61.
- La Grassa M., 2022, "Sviluppare la competenza lessicale con le tecnologie digitali: alcune indicazioni", in T. Marin (a cura di), *Insegnare il lessico*, Edilingua, Roma, pp. 45-53.

-
- La Grassa M., Villarini A., 2022, "Developing lexical competence in L2: the role of digital learning materials", *Mosaic*, 13 (2), pp. 317-349.
- La Grassa M. et al., 2016, "Analisi dell'input fornito dal docente per lo sviluppo della competenza lessicale di apprendenti adulti e iniziali di italiano L2" in A. Valentini (a cura di), *L'input per l'acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione*, Cesati, Firenze, pp. 163-178.
- Laufer B., 2011, "The Contribution of Dictionary Use to the Production and Retention of Collocations in a Second Language", *International Journal of Lexicography*, 24 (1), pp. 29-49.
- Lawson M.J., Hogben D., 1996, "The vocabulary learning strategies of foreign-language students", *Language Learning*, 46, pp. 101-135.
- Li X., 1988, "Effects of contextual cues on inferring and remembering meanings", *Applied Linguistics*, 9, pp. 402-413.
- Liu N., Nation I.S.P., 1985, "Factors affecting guessing vocabulary in context", *RELC Journal*, 16, pp. 33-42.
- Marello C. et al., 2021, "Parole 'difficili' con un sistema di valutazione automatica. Risposte di italofoeni e di non italofoeni", in E. Jafrancesco, M. La Grassa (a cura di), *Competenza lessicale e apprendimento dell'italiano L2*, Florence University Press, Firenze, pp. 66-81.
- Mason B., Krashen S., 1997, "Extensive Reading In English As A Foreign Language", *System*, 25 (1), pp. 91-102.
- Nagy W. et al., 1998, "Morphological Families in the Internal Lexicon", *Reading Research Quarterly*, 24 (3), pp. 262-282.
- Nation I.S.P., 2001, *Learning vocabulary in another language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Oller J.W., 1983, "Evidence for a general language proficiency factor: an expectancy grammar", in J. W Oller (ed.), *Issues in Language Testing Research*, Rowley, Newbury House, pp. 3-10.
- O'Malley M.J., Chamot A.U., 1996, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge Applied Linguistics, Cambridge.
- Palermo M., 2017, *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*, Carocci, Roma.
- Pavicic Taka V., 2008, *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*, Multilingual Matters, Clevedon/Buffalo/Toronto.
- Pigada M., Schmitt N., 2006, "Vocabulary acquisition from extensive reading. A case study", *Reading in a Foreign Language*, 18 (1), pp. 1-28.
- Reinders H., Hubbard P., "CALL and learner autonomy: Affordances and constraints", in M. Thomas et al. (eds.), *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*, Bloomsbury Academic, London/New York, pp. 359-375.
- Schmidt R., 1990, "The role of consciousness in second language learning", *Applied Linguistics*, 11, pp. 17-46.
- Schmitt N., 1997, "Vocabulary learning strategies", in N. Schmitt, M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 198-227.
- Schmitt N., Schmitt D., 1995, "Vocabulary notebooks: theoretical underpinnings and practical suggestions", *ELT Journal*, 49, pp. 133-143.
- Skehan P., 2000, *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford University Press, Oxford.
- Stern H.H., 1986, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Solarino R., 2008, "Indovinamento lessicale contestualizzato e trasparenza delle parole: un'indagine", in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (a cura di), *Lessico e apprendimenti*, Franco-Angeli, Milano, pp.67-77.
- Tarone E., 1981, "Some thoughts on the notion of communication strategy", *TESOL Quarterly*, 15 (3), pp. 285-295.
- Troncarelli D., 2016, "Nuovi e vecchi paradigmi nell'insegnamento delle lingue e culture straniere in Rete", in M. La Grassa, D. Troncarelli (a cura di), *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, Becarelli, Siena, pp. 42-60.
- Webb S., Nation P., 2017, *How Vocabulary is Learned*, Oxford University Press, Oxford.
- Zhang X., Lu X., 2015, "The Relationship Between Vocabulary Learning Strategies and Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge", *The Modern Language Journal*, 99 (4), pp. 740-753.

Usabilità e monitoraggio nella didattica delle lingue e conseguenze per il docente

Alice Gasparini

1. Introduzione

Il periodo pandemico recentemente vissuto ha generato una serie di quesiti sulla didattica in ambito digitale a cui si sta cercando di dare risposte per comprendere quali delle misure, strumenti e strategie sviluppati nel corso dell'emergenza, possono concretamente essere integrati nella pratica didattica quotidiana.

Nel veloce passaggio dalla didattica presenziale a quella mediata da uno schermo, il bisogno immediato è stato quello di creare un contatto con i propri studenti, ristabilire una comunicazione bruscamente interrotta dalla chiusura degli istituti. Perciò, per poter effettivamente proseguire le lezioni si è iniziato a utilizzare software di video-conferenza come Zoom, Google Meet o Microsoft Teams, magari già noti ma poco sfruttati fino a quel momento. Oltre a ciò, è stato indispensabile impiegare piattaforme o servizi per l'invio o la condivisione di file, come Google Drive, Dropbox o altri. Tutto il periodo di maggiore emergenza sanitaria è stato caratterizzato da una grande sperimentazione di software, programmi per esplorare questa modalità per molti nuova e rendere le proprie lezioni più coinvolgenti, motivanti e varie. Questo contesto ha portato alla proliferazione di un numero significativo di tutorial, corsi, webinar per docenti che volevano aggiornarsi e innovare le proprie lezioni (Borri *et al.* 2021).

Se gli strumenti sono stati, quindi, al centro della transizione verso il digitale del periodo emergenziale, successivamente si è cominciato a riflettere sulla qualità di tale modalità di didattica non presenziale, a cui la maggior parte dei docenti o studenti non era abituata. Il dibattito (Capperucci 2021; Mascheroni *et al.* 2021; Benassi *et al.* 2022; Gruber *et al.* 2023) è stato ed è tuttora acceso e vivace, nonostante il ritorno praticamente totale alla presenza, e ha avuto il vantaggio di puntare i riflettori su un tema attuale e rilevante, ovvero il livello di digitalizzazione del mondo dell'istruzione. Gli anni di didattica a distanza hanno portato alla luce argomenti che finora avevano avuto un'importanza più periferica: in particolare, le competenze digitali di studenti e docenti contenute nel framework europeo DIG-COMP-EDU¹.

Da un discorso sugli strumenti, il focus si è spostato verso gli utenti e verso le modalità con cui vengono impiegati allo scopo di avvicinarsi alle necessità e ai diversi stili

¹ Framework europeo che riunisce le competenze digitali per docenti e studenti nel campo dell'istruzione. Per un approfondimento si fa riferimento al contributo di Troncarelli in questa pubblicazione.

cognitivi degli studenti, nel tentativo di armonizzare due poli troppo spesso visti in contrapposizione: la didattica presenziale e quella mediata da tecnologia (Trentin 2020).

Rendere gli strumenti e gli ambienti digitali più vicini ai bisogni e ai reali comportamenti degli apprendenti all'interno degli stessi è un obiettivo che docenti e progettisti didattici hanno cercato di perseguire sin dagli anni Novanta, periodo in cui furono sviluppate le prime esperienze di didattica mediata dallo schermo di un computer (Debski 2003). Gli strumenti di rilevazione e di monitoraggio erano ovviamente molto diversi da quelli utilizzati oggi e il campo di ricerca si trovava ancora agli albori, ma è comunque utile notare quanto la necessità di osservare gli studenti in ambienti digitali sia nata in contemporanea a quella delle prime esperienze di insegnamento in ambienti digitali.

Il presente contributo vuole, quindi, proporre alcune soluzioni per la didattica digitale prendendo in considerazione due diverse angolature della questione: da un lato, la facilità di uso dell'interfaccia di alcuni software didattici, e dall'altro, i dati analitici che provengono dalle azioni e dai comportamenti degli studenti che svolgono le attività e gli esercizi.

Nella prima parte verrà data una breve introduzione teorica sui concetti di usabilità, esperienza utente e *Learning Analytics*. Successivamente verranno presentati alcuni software digitali suddivisi per obiettivo: la creazione di supporti grafici, lo sviluppo di attività didattiche e di esercizi di verifica. Di questi verranno messe in luce le caratteristiche di usabilità legate all'interfaccia e la possibilità di monitorare le azioni e i risultati degli studenti.

2. Il concetto di usabilità

Il concetto di *usabilità* ha una indissolubile connessione con i bisogni degli individui; deriva dal mondo del design e postula che ogni artefatto deve essere progettato a partire dalle esigenze, dalle capacità e dai comportamenti umani. Ciò implica la conoscenza della psicologia umana a cui si somma un'attenta osservazione delle dinamiche di uso dell'oggetto da parte degli utenti (Norman 1988). Nel corso degli anni ha assunto un'enorme rilevanza nella produzione di manufatti fisici o digitali, tanto da essere inclusa tra le norme tecniche ISO, una serie di standard che devono essere rispettati a livello europeo per permettere ai prodotti o servizi di essere immessi sui vari mercati. L'ISO definisce l'usabilità come: «*l'efficacia, l'efficienza e la soddisfazione con le quali determinati utenti raggiungono determinati obiettivi in determinati contesti*» (ISO 9241)². L'efficacia si può intendere come la precisione e la completezza con cui gli utenti raggiungono gli obiettivi, mentre l'efficienza si riferisce al dispendio minimo di risorse impiegate per ottenerli. Infine, la soddisfazione va intesa come l'assenza di disagio e l'attitudine positiva con cui gli utenti raggiungono gli obiettivi attraverso l'uso del prodotto. L'usabilità è il principio fondamentale che guida la progettazione dell'interfaccia³ di ogni sito e di ogni programma o applicazione, il suo scopo è rendere facile e intuitivo il com-

² Le norme ISO certificano la qualità dei prodotti e dei processi in moltissime aziende in tutta Europa e definiscono i requisiti per la realizzazione all'interno di un'organizzazione di un sistema di gestione della qualità, al fine di condurre i processi aziendali, migliorare la realizzazione del prodotto e l'erogazione del servizio, ottenere e incrementare la soddisfazione del cliente. Per approfondire il tema, è possibile consultare la seguente pagina <https://www.iso.org/standard/52075.html> (ultima consultazione 30/03/2024).

³ Per approfondire tale concetto in ambito informatico si rimanda al lavoro di Jakob Nielsen, che è universalmente riconosciuto come il massimo esperto di usabilità. Ha una formazione informatica, ha conseguito un dottorato in Design dell'Interfaccia e Informatica nella Technical University of Denmark. Insieme a Donald Norman è fondatore della società di consulenza Nielsen Norman Group che si occupa di usabilità e *User Experience*.

pito da svolgere, ridurre il numero di passaggi ed eliminare gli ostacoli tra l'utente e il suo obiettivo. Si focalizza sulle azioni che gli utenti svolgono e sul modo in cui lo fanno.

L'usabilità è spesso affiancata al termine "esperienza Utente" o *User Experience*⁴ in inglese: la prima descrive l'aspetto più tecnico dell'esperienza utente che invece racchiude il contatto più emotivo e globale vissuto dagli utenti nel raggiungere gli obiettivi, svolgere dei compiti o apprendere. Un'esperienza emotiva appagante si può tradurre nella fidelizzazione dell'utente.

Lo stesso concetto riveste una notevole importanza quando applicato all'ambito della didattica, in cui è essenziale creare ambienti, siti o singole attività digitali che siano immediate da usare, sia guidati dal docente che in autonomia. Viene formulato partendo dalla definizione di Nokelainen⁵ (2004). L'autore la descrive come un dialogo tra l'utente, il sistema e gli obiettivi didattici fissati dall'apprendente o dal docente.

L'usabilità nella didattica indica quanto un sistema di apprendimento, un'attività o un software didattico sostengono e supportano gli studenti nel processo di apprendimento; devono, quindi, essere in linea con il focus scelto dal docente e contemporaneamente essere in grado di mettere in condizioni il discente di poter svolgere l'attività e imparare.

L'analisi dell'usabilità di un qualsiasi sistema viene eseguita normalmente in tre fasi. In un momento di progettazione iniziale per analizzare i bisogni dei destinatari; in itinere, mentre gli utenti utilizzano il prodotto e alla fine, dopo l'uso dello strumento o dell'attività didattica. I tre passaggi solitamente integrano valutazioni di carattere qualitativo, quindi che vanno a interrogare le sensazioni e le opinioni nel corso dell'uso, e di carattere quantitativo, cioè i dati analitici provenienti dal tracciamento dei movimenti degli utenti all'interno dei sistemi o delle attività di apprendimento (*Learning Analytics*), di cui si parlerà nel § successivo.

2.1 Osservazione, monitoraggio degli ambienti di apprendimento digitali: introduzione ai *Learning Analytics*

Il concetto di *Learning Analytics* (LA) deriva da quello di *Web Analytics*, ovvero la raccolta di qualsiasi dato di navigazione prodotto dagli utenti con l'obiettivo di comprendere come la rete venga effettivamente utilizzata (Web Analytics Association 2011).

Quando la navigazione fa riferimento ad attività didattiche, prende il nome di *Learning Analytics*, elaborata dalla Society for Learning Analytics Research nel 2011. Essa è definita come: «la misurazione, la raccolta, l'analisi e la presentazione dei dati sugli studenti e sui loro contesti, ai fini della comprensione e dell'ottimizzazione dell'apprendimento e degli ambienti in cui ha luogo» (LAK 2011).

I dati raccolti vanno di solito a compilare report e modelli descrittivi dei movimenti degli studenti, i log, il tempo che trascorrono all'interno degli ambienti di apprendimento, ricostruiscono i movimenti degli utenti all'interno della piattaforma. Se adeguatamente esaminati, tali dati danno la possibilità di migliorare le strategie di insegnamento grazie all'analisi delle esperienze formative degli studenti. È possibile modi-

⁴ Il termine *User Experience* è stato risemantizzato nei primi anni Novanta, quando uno dei componenti del team di design di Apple, Donald Norman, lo impiegò con riferimento a tutti gli studi e le operazioni volti a progettare dei prodotti efficaci, efficienti, funzionali e piacevoli. Lui stesso si definiva *User Experience Architect*. Da quel momento in poi il termine ha assunto l'accezione poi divenuta corrente.

⁵ Professore ordinario di Engineering Pedagogy all'università di Tampere, Finlandia. Si occupa di didattica e pedagogia nell'istruzione superiore, di sviluppo dell'eccellenza professionale e di apprendimento mediato da tecnologia.

ficare in itinere un progetto didattico, personalizzare i percorsi formativi, individuare difficoltà o debolezze dell'interazione negli ambienti digitali.

I *Learning Analytics* vengono raccolti in due modalità diverse: tramite un programma esterno di monitoraggio associato al sistema e-learning, sito o software oppure le funzionalità o applicazioni di tracciamento native delle piattaforme.

I programmi specifici di monitoraggio offrono uno sguardo dall'esterno, infatti mostrano le principali porte di accesso e di uscita al sistema di apprendimento, i percorsi preferiti dagli studenti, le pagine più visitate e quelle meno; avendo la particolarità di dare una visione d'insieme sono meno precisi a livello delle singole attività. Esistono vari software di questo genere, in questa sede si citeranno alcuni esempi, tra i più famosi: Google Analytics⁶, Matomo⁷, Hotjar⁸.

Nel secondo caso, invece, il tracciamento viene svolto all'interno delle piattaforme e-learning, come Weschool, Google Classroom o dei software-autore di cui si parlerà nel § successivo. Questi prevedono funzioni specifiche per il monitoraggio capillare dei singoli studenti. Queste ultime rilevano informazioni come gli accessi, il tempo di stazionamento, gli esercizi svolti, il numero dei tentativi, i risultati, le letture di un determinato testo, i materiali e le risorse visualizzate, ma mancano di restituire un'immagine del comportamento globale degli apprendenti.

Tali informazioni statistiche partono sempre da ipotesi pedagogiche o didattiche, il loro scopo è finalizzato alla presa di decisioni informate, basate sui dati, *data-driven*, rispetto all'azione dei docenti. Quattro aspetti sono particolarmente favoriti dalla raccolta dati: la prevenzione dell'abbandono da parte degli studenti, il supporto delle decisioni dei docenti rispetto al fallimento didattico, la mancanza di attenzione o la possibilità di un maggiore approfondimento e infine la promozione di una maggiore autonomia degli apprendenti (Raffaghelli 2020). I dati numerici offrono una valutazione sull'operato e sulle scelte didattiche del docente; indicazioni che in una classe presenziale normalmente si ricavano dall'osservazione delle dinamiche e dalla ricezione da parte degli studenti delle attività proposte, oltre che dai risultati finali.

Nel § successivo verranno presentati alcuni software didattici partendo dai due aspetti appena descritti dell'usabilità: la valutazione della facilità di uso e la possibilità di raccogliere dati quantitativi sull'operato degli studenti. I programmi sono stati suddivisi in tre gruppi, che corrispondono agli obiettivi per i quali questi possono essere utilizzati dai docenti: software per la creazione di materiale grafico, per lo sviluppo di attività didattiche e di verifica.

3. Software didattici e usabilità

I software che si presenteranno sono caratterizzati da un alto grado di facilità d'uso; come si leggerà, sono stati sottoposti ad analisi o a studi sull'usabilità dell'interfaccia per consentire a tutti, indipendentemente dalle capacità informatiche possedute, di produrre manufatti digitali di tipologie diverse.

La scelta di uno strumento piuttosto che un altro è strettamente legata all'obiettivo didattico che si vuole portare avanti, nonché dalla fase dell'unità di apprendimento in

⁶ Per maggiori informazioni si faccia riferimento a questo sito: <https://analytics.withgoogle.com/>

⁷ Per maggiori informazioni si faccia riferimento a questo sito: <https://matomo.org/>

⁸ Hotjar è un altro software di tracciamento molto famoso. Per maggiori informazioni: <https://www.hotjar.com/>

cui l'attività vien proposta. Prima di scegliere, quindi, è importante avere ben presente queste due variabili.

Gli strumenti qui descritti offrono una vasta gamma di funzioni gratuite per docenti e studenti, che permettono di costruire materiali, supporti o attività soddisfacenti; tuttavia, esistono anche piani di abbonamento con funzioni avanzate. L'eventuale scelta di pagare è autonoma e dipende dal docente o dalla scuola di appartenenza.

3.1 I software per la creazione di supporti grafici

La prima categoria di applicativi qui proposti non nasce come intrinsecamente dedicata alla didattica, ma ha acquisito un interesse sempre maggiore come strumento per rendere la comunicazione più stimolante e coinvolgente. Tali programmi grafici sono assimilabili a Microsoft Power Point, il programma per eccellenza per la creazione di presentazioni, grafici, diagrammi e tabelle. L'alternativa più utilizzata è senza dubbio Canva⁹, che vince sul suo equivalente appena menzionato per la grande varietà di possibilità e per la maggiore flessibilità e usabilità.

Con Canva è possibile creare presentazioni che rappresentano la base grafica su cui costruire la propria lezione, per esempio per la spiegazione di temi grammaticali e linguistici. Nelle slide è possibile includere grafici, mappe concettuali, linee del tempo, nonché aggiungere input audio, video o fotografie. Una delle ultime funzionalità è la possibilità di trasformare automaticamente un documento di testo, per esempio un Word, in una presentazione graficamente appetibile.

Nell'account base vengono offerti una serie di modelli, tra i quali è possibile scegliere gli ambiti d'uso, nella homepage qui di sotto (Figura 1) è stato selezionato "istruzione" e la materia d'interesse "inglese" e sono apparsi modelli di lezioni, di presentazioni e di cartelloni.

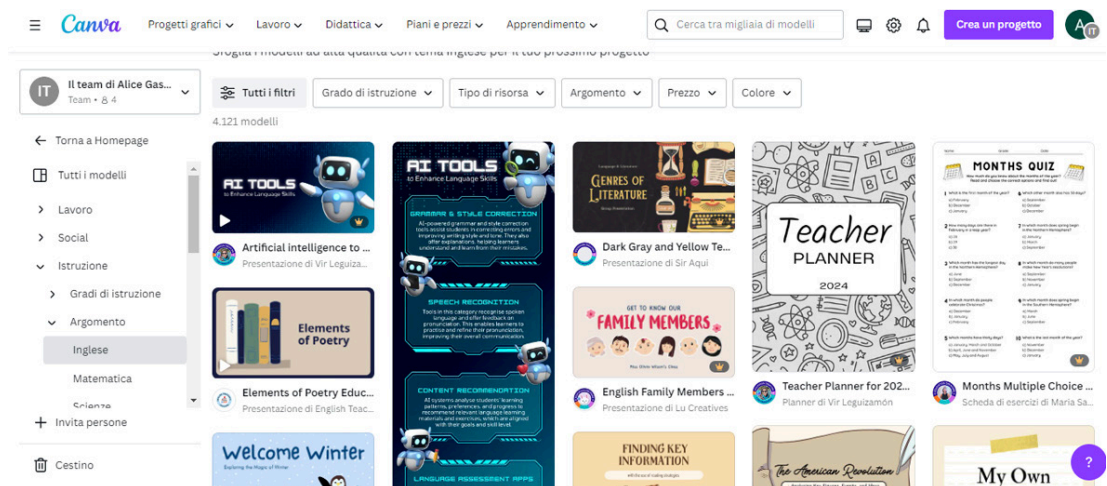


Fig. 1 - Homepage di Canva. Nella parte sinistra è stato selezionato "istruzione" come ambito, ma come si vede è possibile selezionare anche il grado di istruzione e la materia d'interesse.

Oltre all'account standard gratuito, esiste una sezione apposita chiamata *Canva for Education*, a cui i docenti possono accedere gratuitamente registrandosi con l'indiriz-

⁹ Il programma è disponibile al sito: <https://www.canva.com/>. L'iscrizione è gratuita, esiste un piano a pagamento, che dà accesso a un numero maggiore di layout e di funzionalità. Tuttavia, con il piano base è possibile creare eccellenti progetti.

zo della scuola e verificando la propria appartenenza all'istituto. All'interno vengono offerti modelli per le lezioni, template per le presentazioni o per i compiti, e scoprire come altri docenti hanno impiegato il programma.

È possibile scaricare i documenti in formato pdf o ppt, stamparli e utilizzarli anche come materiale cartaceo (Figura 2).

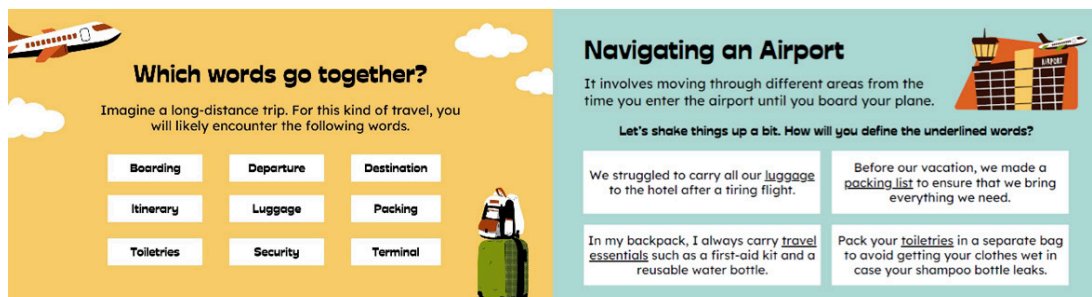


Fig. 2 - Due esempi di esercizi di lingua inglese realizzati con Canva.

All'interno del proprio profilo di Canva per docenti, è possibile configurare un proprio spazio per la classe con gli studenti e i docenti e condividere con loro il proprio lavoro tramite un link. Ogni utente può creare piccoli team di 4/5 persone che lavorano in contemporanea su uno stesso progetto.

La fama di Canva si deve senza dubbio alla grande versatilità e varietà; tuttavia, non sarebbe così diffuso se non fosse percepito dagli utenti come facile da usare. L'interfaccia è estremamente intuitiva ed è possibile creare un progetto ex-novo, oppure prendere spunto dai modelli pre-esistenti che si possono combinare e integrare.

In un'analisi dei principali software per la didattica a cui hanno partecipato docenti in formazione polacchi e italiani (Tomczyk *et al.* 2022), Canva è risultato il più conosciuto nei due paesi, e definito come il più facile anche per coloro che sono completamente digiuni di grafica.

Inoltre, la stessa piattaforma dimostra una grande attenzione verso l'utente e la sua relazione con l'interfaccia. Nel sito internet esiste un'intera sezione dedicata all'usabilità e all'esperienza utente. Il software nasce infatti con l'obiettivo di offrire ai non addetti ai lavori la possibilità di produrre prodotti graficamente interessanti, senza perdere troppo tempo nell'imparare a utilizzare il programma stesso¹⁰. Con questo fine, sono stati realizzati numerosi test di usabilità grazie ai quali gli utenti hanno evidenziato alcune difficoltà, e che hanno successivamente comportato modifiche atte a rendere l'interfaccia il più possibile *user-friendly*. Nella valutazione di usabilità e *user-experience*, è stata posta una particolare attenzione alle emozioni degli utenti che si avvicinano a un programma di questo genere. L'obiettivo degli sviluppatori era evitare che l'impiego di Canva generasse frustrazione, ma al contrario promuovesse la fiducia nei propri mezzi creativi. Come si legge nel sito: *"The Canva team didn't just need to create an intuitive, easy-to-use graphic design program; they needed to empower people who weren't graphic designers to believe they could design."*

Esistono altri esempi di strumenti con queste specifiche funzionalità, come Visme o Genially, anche se Canva vanta un sicuro primato per quanto riguarda la facilità d'uso.

¹⁰ Maggiori informazioni su questo punto possono essere trovate a questa pagina: <https://www.usertesting.com/resources/customers/canva>

3.2 I software per la costruzione di attività didattiche

La seconda categoria che si vuole affrontare comprende i programmi nati per lo sviluppo di esercizi didattici interattivi. Tali applicativi esistevano già prima del 2020, ma durante il periodo pandemico si sono diffusi in maniera esponenziale, a causa del passaggio obbligato alla didattica a distanza. Sono stati creati per offrire la possibilità di progettare e sviluppare attività personalizzate, flessibili e che rimandano alla *gamification*, cioè ad attività ludiche che ricordano i videogiochi. Ritorna l'idea di dare a tutti la possibilità di creare, citata già per Canva, in particolare a coloro che non hanno competenze informatiche avanzate. Rappresenta uno degli assiomi del Web 2.0, espressione utilizzata per la prima volta nel 2005 da Tim O'Reilly per indicare la nuova rete: «*the second wave of the World Wide Web that is freely defined as the evolution to a more social, interactive web that gives everyone a chance to create, share, publish and collaborate*» (2005)¹¹. Questo mutamento di visione ha il vantaggio di dare rilevanza al ruolo degli utenti, alla loro possibilità di condividere, partecipare e costruire la rete. In un certo senso, questo avvicina Internet a ciò che il suo creatore Tim Berners-Lee¹² aveva immaginato, cioè essenzialmente uno strumento collaborativo¹³ (2004).

Collaboratività, interattività, riusabilità sono i tratti ricorrenti dei software qui presentati, grazie ai quali si costruiscono lezioni, attività, esercizi che vengono messi a disposizione di altri docenti.

Tra i programmi di grafica Canva viene considerato l'esperimento più riuscito in termini di usabilità, mentre Wordwall¹⁴ è l'equivalente tra i cosiddetti "software-autore" con i quali è possibile progettare attività grazie a diversi modelli e template.

Il software consente di sviluppare l'attività didattica più vicina alle proprie esigenze; offre, in particolare, attività chiuse, come quiz, "drag and drop" di tipologie diverse come l'associazione tra due elementi, tra parola e definizione, i "cloze" e ancora esercizi più ludici, come i cruciverba, il gioco dell'impiccato o gli anagrammi. Il piano base gratuito mette a disposizione una certa varietà di esercizi, il piano "pro" a pagamento amplia la gamma di possibili attività. Essendo prevalentemente attività a risposta chiusa, risultano molto utili per rivedere strutture e regole grammaticali oppure per creare giochi linguistici. Come si menzionava, è possibile anche usufruire di esercizi già creati da altri docenti, oppure usarli come base e modificarla, qui sotto un esempio relativo al *present simple* (Figura 3). A sinistra nell'immagine si legge "switch template" con cui è possibile cambiare automaticamente tipo di attività.

¹¹ Nasce in questo periodo un orientamento epistemologico sostenuto da George Siemens e da Stephen Downes, che viene definito connettivismo, il quale considera l'apprendimento come costruzione di reti, di *network*. L'apprendimento viene considerato come un processo continuo, che fuoriesce dai confini dell'evento formativo creando una compenetrazione tra intrattenimento, lavoro e apprendimento.

¹² Tim Berners-Lee ha coniato il nome di World Wide Web (W.W.W) e ha scritto il primo server per il World Wide Web, httpd, e il primo client (un browser e un editor), WorldWideWeb, nell'ottobre del 1990.

¹³ Intervista a Tim Berners-Lee disponibile qui: <http://blogs.harvard.edu/lydondev/2004/01/09/checking-in-with-the-inventor-tim-berners-lee/>

¹⁴ Il programma è disponibile alla pagina <https://wordwall.net/>. L'iscrizione e la creazione di un account è gratuita.

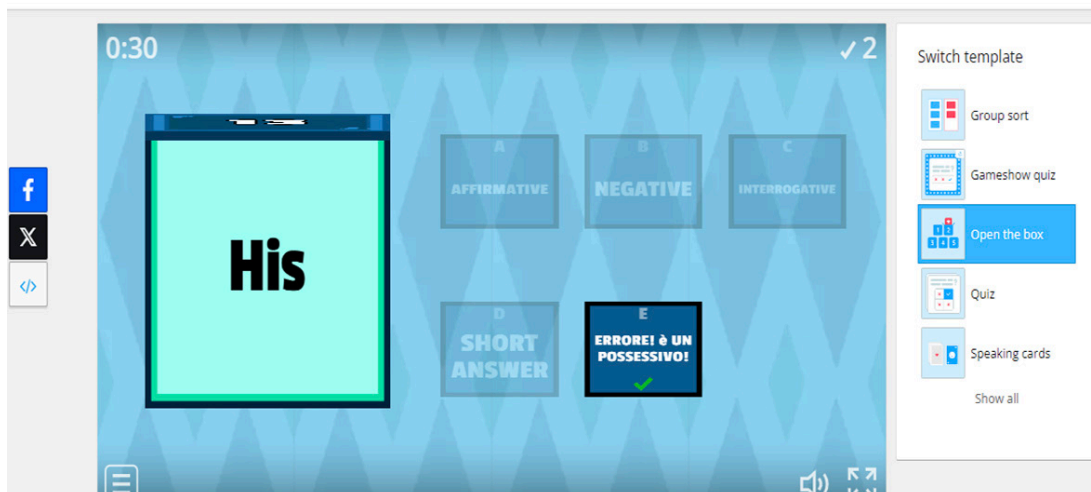


Fig. 3 – Attività ludica di “drag and drop” a tempo sul present simple.

L’interfaccia è assolutamente intuitiva e agile da usare e permette in pochi passi di creare l’attività (Figura 4).

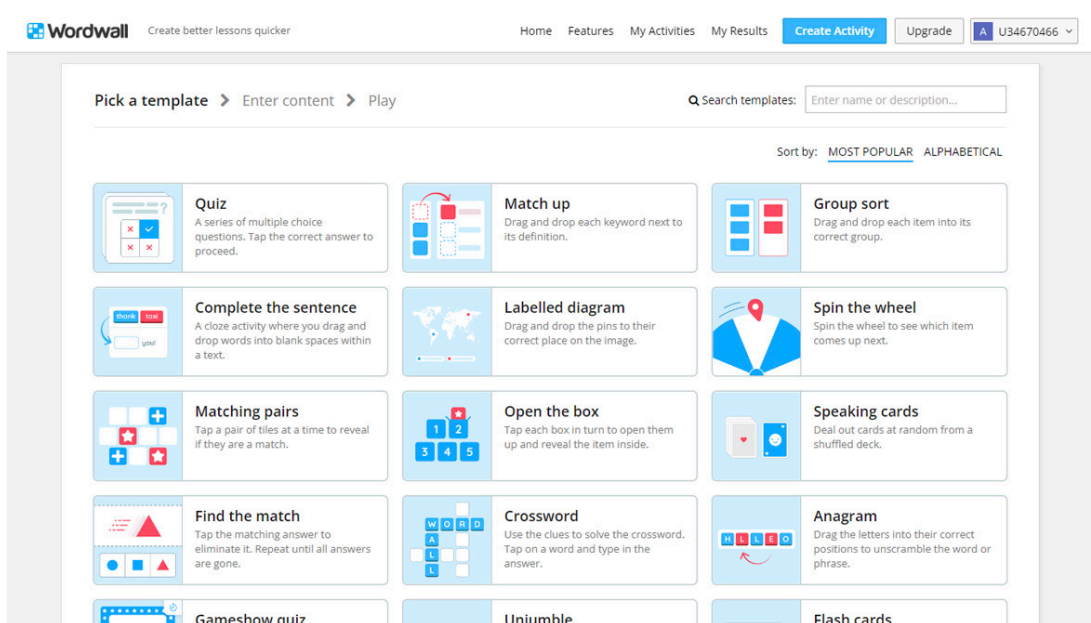


Fig. 4 – Homepage di WordWall. Si possono vedere le varie tipologie di attività disponibile.

Nella parte alta della schermata basta cliccare su “create activity”, selezionare la tipologia e iniziare a creare.

Secondo uno studio di usabilità realizzato da un gruppo di docenti di scuola superiore con i propri studenti (Bueno *et al.* 2022), WordWall è risultato essere uno strumento efficace, in grado di aiutare i docenti nel raggiungimento degli obiettivi didattici prefissati, facile da usare per tutti gli attori coinvolti, piacevole, coinvolgente ed esteticamente appetibile (Bueno 2022:66).

In uno studio di caso realizzato da docenti di lingua inglese (Swari 2023), il software viene utilizzato per la creazione di domande a scelta multipla per il controllo della comprensione di un testo somministrato agli studenti e viene definito uno strumento

molto comodo per i docenti che «*are short of time or not very confident with technology*» (Swari 2023:25). Un altro aspetto messo in luce è la velocità di controllo delle risposte, che viene fatto automaticamente dal sito.

WordWall è un software che propone attività chiuse dotate di una componente ludica, che non solo si ritrova nella tipologia di esercizi ma anche nella “sfida”: ogni utente ottiene un punteggio per l’attività completata e al di sotto degli esercizi si legge la classifica con indicato anche il tempo di finalizzazione. Ogni docente che ha creato un’attività può quindi sapere chi l’ha portata a termine e in quanto tempo. È possibile creare attività per la verifica di obiettivi linguistici che gli studenti svolgeranno a casa solo condividendo il link, e dal proprio account il docente sarà in grado di osservare chi li svolgerà e il risultato.

WordWall ha dalla sua parte un alto grado di usabilità e immediatezza combinata con una certa varietà di esercizi anche nel piano gratuito. Ha lo svantaggio di offrire un numero limitato di *Learning Analytics* provenienti dalle azioni degli studenti. Esistono altre piattaforme simili che invece danno la possibilità di ottenere una maggiore quantità di dati.

Uno degli esempi più famosi è Kahoot¹⁵, molto simile a WordWall, con cui è possibile creare quiz, giochi didattici a tempo, flashcards e molte altre tipologie di attività. La piattaforma è diventata molto nota nel corso degli anni di pandemia in cui era completamente gratuita. Attualmente è ancora possibile utilizzarla in parte gratuitamente, ma la maggior parte delle possibilità vengono comprese nei piani a pagamento specifici per scuole, famiglie e docenti.

Una delle principali novità è relativa ai dati analitici che vengono raccolti dal sito. La sezione *Reports* è proprio dedicata ai *Learning Analytics*. Nella figura 5 il banner centrale della homepage recita: “*powerful analytics, in new, free Kahoot! reports take formative assessment to the next level*”.

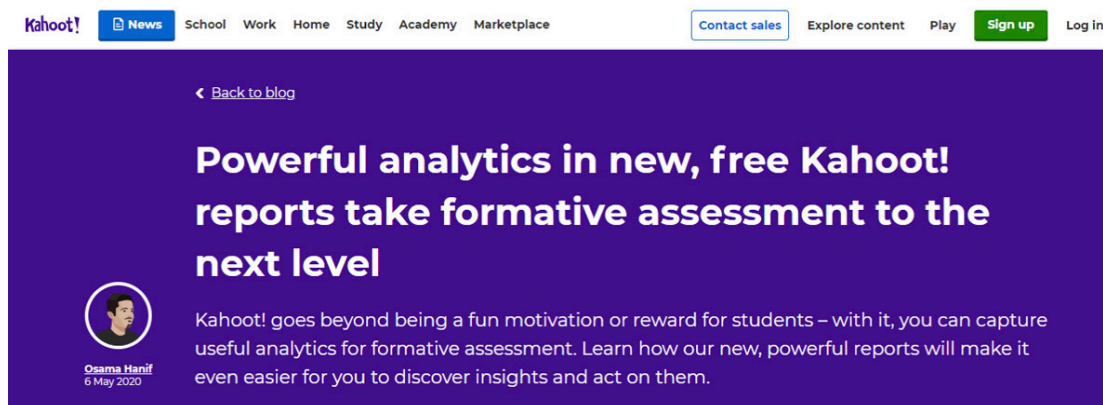


Fig. 5 - Banner della homepage della sezione Reports di Kahoot.

Grazie alle misure analitiche raccolte, i docenti possono rendersi conto dell’andamento dei propri studenti: le percentuali di chi ha risposto correttamente e chi no, quali domande hanno posto maggiori difficoltà e quali parti del programma necessitano di una revisione. Queste informazioni possono andare a comporre la valutazione formativa degli apprendenti, mettendo l’accento sul percorso e sul progresso effettuato

¹⁵ Per maggiori informazioni, è possibile fare riferimento al sito: <https://kahoot.com/>.

dai singoli. Esistono vari video che spiegano come trovare, leggere e utilizzare i dati analitici per creare una valutazione di questo genere. Sulla base dei risultati e della partecipazione dei singoli apprendenti, il docente può attuare scelte più consapevoli rispetto agli eventuali nuovi temi da proporre o agli argomenti che necessitano di una revisione.

Un altro software che riunisce la creazione di test a domanda chiusa e raccolta di dati è Quizlet. Come il precedente, offre la possibilità di creare attività orientate al gioco e ha recentemente aggiunto funzionalità per il tracciamento e il monitoraggio dei singoli studenti. Una di queste viene chiamata in italiano *Prendi il controllo*¹⁶, grazie alla quale è possibile ricavare dati sulle conoscenze degli studenti rispetto a un dato tema e di conseguenza prendere decisioni rispetto alla successiva lezione. Inoltre, esiste un piano specifico per insegnanti, chiamato Quizlet *plus*, la versione per docenti che contiene funzionalità ancora più specifiche, come la possibilità di avere approfondimenti più chiari e immediati sui singoli studenti per avere un quadro visuale dell'andamento della classe e dei singoli individui.

Uno strumento che riunisce usabilità, una gamma interessante di attività, ma anche la possibilità di raccogliere dati sugli studenti è NearPod¹⁷. Consente di creare lezioni su cui inserire attività didattiche interattive scaricabili in pdf e di osservare il progresso dei propri studenti nella sezione *Reports*.

È interessante notare che molte di queste funzioni sono state ampliate, o riviste dal 2020 in poi, ovvero dall'inizio dell'emergenza sanitaria, quando la didattica è passata in modalità a distanza. Nel maggio del 2020 Kahoot ha provveduto a rendere il pannello di controllo dei dati analitici più usabile e facilmente leggibile per i docenti, mentre Quizlet ha recentemente proposto maggiori funzioni in questo ambito. Ciò conferma l'accelerazione che il periodo di pandemia ha portato all'uso di software digitali integrati nella didattica quotidiana, e quanto i *Learning Analytics* siano strumenti con grandi potenzialità ad ogni livello di istruzione.

3.3 I software per la creazione di attività di verifica

GoogleModuli¹⁸ fa parte della suite di applicazioni di Google Drive, chiunque abbia una mail con gmail vi ha accesso. Survio.com¹⁹ o Doodle.com²⁰ sono altri servizi simili. Inoltre, ogni piattaforma di apprendimento, come Moodle, Weschool, Google Classroom o altre, possiede funzionalità native per la realizzazione di sondaggi e questionari. È uno dei software più popolari per la sua grande facilità d'uso e la sua praticità. Può essere facilmente condiviso tramite link, oppure incorporato in numerosi altri sistemi di e-learning. Inoltre, i risultati vengono automaticamente raccolti nella casella di gmail in cui il questionario viene creato e nella stessa si possono trovare i dati statistici relativi.

Con GoogleModuli si possono creare verifiche con domande chiuse e aperte. A ogni quesito è possibile aggiungere un file audio o video, per costruire esercizi di comprensione audio-visivi corredati da domande a scelta multipla con una o più opzioni giuste.

¹⁶ Qui è possibile avere maggiori dettagli <https://quizlet.com/features/checkpoint>.

¹⁷ Disponibile all'indirizzo <https://nearpod.com>

¹⁸ Per maggiori dettagli: <https://docs.google.com/forms/u/0/?tgif=d>

¹⁹ Per maggiori dettagli: <https://www.survio.com/>

²⁰ Per maggiori dettagli: <https://doodle.com/it/>

I quesiti possono essere proposti nell'ordine in cui sono stati creati oppure le domande possono essere randomizzate.

The image shows a screenshot of a GoogleModuli quiz interface. It consists of five vertically stacked question cards, each with a white background and a light blue border. The first card is for an email address. The second card asks about the reason for not sleeping last night. The third card asks about the correct verb form for bringing a gift. The fourth card asks about the correct verb form for traveling. The fifth card asks about the correct verb form for losing a key. Each question has three radio button options and a '1 punto' (1 point) indicator.

Email *

Il tuo indirizzo email _____

Last night I _____ because of the mosquitoes! * 1 punto

hadn't slept

haven't slept

couldn't sleep

If they invited us to the party, we _____ a bottle of wine as a gift. * 1 punto

could bring

will bring

brought

He _____ to many countries in his life, and he has collected countless * 1 punto memories along the way.

is travelling

has travelled

traveled

Lauren can't enter the house and needs to call a locksmith: she _____ her * 1 punto key.

lost

had lost

Fig. 6 – Esempio di testa a scelta multipla con GoogleModuli.

Anche con i software precedentemente descritti, come WordWall, Kahoot o Quizlet, è possibile creare esercizi di verifica simili, a volte più vari di GoogleModuli, tuttavia il grande vantaggio di quest'ultimo è la conservazione dei dati che vengono tenuti all'interno del proprio account di posta, individuale o d'istituto, senza dover utilizzare un software esterno o dover ricercare i risultati in un altro luogo.

Uno degli svantaggi che spesso viene citato è la limitatezza delle tipologie delle possibili domande e, di conseguenza, anche una certa rigidità del formato. Un punto a favore di GoogleModuli è l'immediata disponibilità dei *Learning Analytics* che automaticamente raccoglie la piattaforma e sulla base dei quali costruisce statistiche utilizzabili dai docenti. Le informazioni numeriche sono disponibili in due versioni: grafici (Figura 7) e fogli Excel.

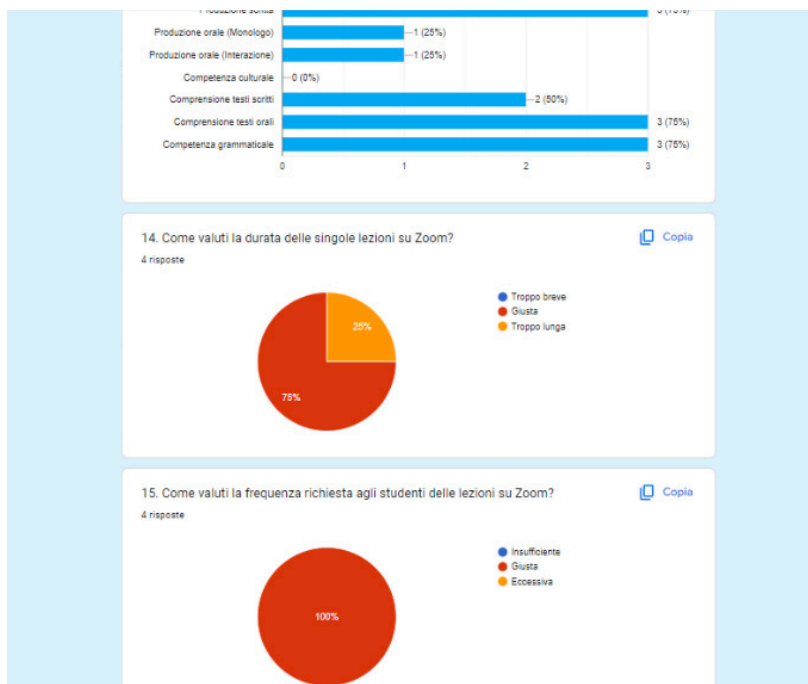


Fig. 7 – Esempio di grafici. Le tipologie di rappresentazioni sono diverse a seconda della domanda.

Nella prima è possibile osservare le statistiche a livello di risposta, singolo item o di studente; ciò offre la possibilità di capire quali domande hanno ottenuto risposte corrette, sbagliate e il percorso del singolo apprendente.

Se tutte le domande sono a risposta chiusa, i risultati sono immediati, mentre se nel modulo sono anche incluse domande aperte, sarà il docente a doverle correggere e indicare il punteggio che successivamente verrà sommato. Avere tali informazioni consente di capire quali domande hanno ottenuto un maggiore numero di risposte giuste e sbagliate e prendere decisioni rispetto alla revisione di temi già affrontati. Le stesse informazioni vengono riportate all'interno delle tabelle dei fogli Excel e sono utili per creare altre tabelle o grafici a seconda delle necessità del docente.

4. Conclusioni

Nell'articolo sono state proposte alcune soluzioni di software digitali con l'obiettivo di rendere le lezioni più interattive, motivanti e varie. I fili conduttori che hanno guidato la scelta di tali programmi sono stati due: l'usabilità dell'interfaccia e la possibilità di ottenere dati analitici dai movimenti degli studenti all'interno degli strumenti digitali.

L'impiego di tali software è stato pensato per l'uso da parte del docente, che può proporre attività interattive in classe, come controllo istantaneo di un tema appena affrontato, per esempio il funzionamento di regole grammaticali, o come gioco didattico per "spezzare" il ritmo di una lezione o anche terminarla. Tali attività possono diventare la revisione casalinga di un tema linguistico o culturale.

Una seconda possibilità, senza dubbio stimolante, è quella di chiedere agli studenti di utilizzarli per realizzare presentazioni in piccoli gruppi, sviluppando le loro capacità organizzative, nonché di scelta e selezione delle informazioni più rilevanti per poter comporre il testo. Allo stesso modo, sarebbe interessante far creare agli studenti giochi o quiz linguistici con l'obiettivo di verificare l'apprendimento di strutture, regole gram-

maticali e lessico, facendole successivamente testare agli altri studenti coinvolgendoli in un'attività di valutazione tanto del contenuto quanto dell'usabilità e della fattibilità degli stessi esercizi. Oltre a essere coinvolgenti, tali attività hanno il vantaggio di mettere il discente al centro del proprio processo di apprendimento facendolo sentire protagonista e portandolo a riflettere non solo su ciò che è stato appreso ma anche sul processo di realizzazione delle singole attività.

BIBLIOGRAFIA

Benassi A., Baldini R., Bartolini R., Cigognini M.E., de Maurissens I., Mosa E., Nencioni P., Pedani V., Pettenati, M.C., Zanoccoli C., 2022, *Impatto della Pandemia sulle Pratiche Didattiche e Organizzative delle Scuole Italiane nell'Anno Scolastico 2020/21: Report Integrativo*. INDIRE, Firenze.

Borro I., Conti S., Fiorenza E., 2021, "Ripensare l'insegnamento delle lingue straniere a partire dall'esperienza della didattica a distanza: introduzione al numero speciale", in *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 8(2), pp. 1–8. Url: <https://doi.org/10.21283/2376905X.14.262>

Bueno M., Perez F., Valerio R., Areola E.M.Q., 2022, "A Usability Study on Google Site and Wordwall.net: Online Instructional Tools for Learning Basic Integration amid Pandemic", in *Journal of Global Business and Social Entrepreneurship* (GBSE) 7, pp. 61-71 | Url: www.gbse.com.my (Ultima visualizzazione 25 marzo 2024)

Capperucci D. 2021, "Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca", in *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(2), pp. 13–22. Url: <https://doi.org/10.13128/ssf-12309>

Debski R., 2003, "Analysis of Research in CALL (1980–2000) with a Reflection on CALL as an Academic Discipline", *ReCALL*, 15(2), pp. 177–188.

Gruber A., Matt E., Leier V., 2023, *Transforming Foreign Language Education: Exploring Educators' Practices and Perspectives in the (Post-)Pandemic Era*. Educ. Sci., 13, 601. Url: <https://doi.org/10.3390/educsci13060601> (Ultima visualizzazione 25 marzo 2024).

International Organization of Standardization, 2010 (o.l.), ISO 9241-210:2010, *Ergonomics of Human-System Interaction. Part 210: Human-Centred Design for Interactive Systems*. Url: <https://www.iso.org/standard/52075.html> (Ultima visualizzazione: 25 marzo 2024).

Lydon Christopher, 2004, *Checking in with the Inventor: Tim Berners-Lee*. Url: <http://blogs.harvard.edu/lydondev/2004/01/09/checking-in-with-the-inventor-tim-berners-lee/> (Ultima visualizzazione 03/04/2024).

Mascheroni G., Saeed M., Valenza M., Cino D., Dreesen T., Zaffaroni L. G. e Kardefelt-Winther D, 2021, *La didattica a distanza durante l'emergenza COVID-19: l'esperienza italiana*, Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF, Firenze.

Nielsen J., 1994, *Usability Engineering*, Morgan Kaufmann, New York.

Nokelainen P., 2004, "Conceptual Definition of the Technical and Pedagogical Usability Criteria for Digital Learning Material", in *Proceedings of ED-MEDIA 2004*, Lugano, Switzerland, pp. 4249-4254.

Norman D., 1988, *La caffettiera del masochista*, Giunti, Milano.

Raffaghelli J., 2020, *Analíticas de Aprendizaje: ¿Un continente Oscuro? Presentación realizada en el Seminario de Formación Docente organizado por el Institut de Desenvolupament Professional de la Universitat de Barcelona*, Barcelona.

Swari N. K. T. A., 2023, "Wordwall As a Learning Media To Increase Students' Reading Interest". in *Journal Pendidikan Bahasa Inggris Indonesia*, 11(1), pp. 21–29. Url: <https://doi.org/10.23887/jipbi.v11i1.1572> (Ultima visualizzazione 25 marzo 2024).

Tomczyk Ł., Fedeli L., Włoch A., Limone P., Frania M., Guarini P., Szyszka Michał, Mascia M., Falkowska J. 2022, "Evaluation of the Quality of the Educational Software From the Perspective of Experiences of Italian and Polish Pre-Service Teachers", in *Proceedings Volume I*, Asia-Pacific Society for Computers in Education (APSCE). Url: <https://icce2022.apsce.net/proceedings/volume1/> (Ultima visualizzazione 25 marzo 2024).

Trentin G., 2020, *Didattica con e nella rete. Dall'emergenza all'uso ordinario*, Franco Angeli, Milano.

Web Analytics Association, Url: <http://www.webanalyticsassociation.org/?page=aboutus> (Ultima visualizzazione 25 marzo 2024).

I *Teachergram* e le metodologie di insegnamento sui social: una ricerca esplorativa

Monica Uras

1. Introduzione

I *teachergram* sono docenti di lingue straniere che esercitano la propria professione su *Instagram* ed estendono la pubblicazione dei propri contenuti anche ad altre piattaforme, come *YouTube* e *TikTok*. Si tratta di figure professionali che stanno riscuotendo un enorme successo sui social network e con una moltitudine di follower-studenti che vanno dalle poche migliaia fino a diversi milioni. Considerando la popolarità riscossa, e destinata probabilmente a crescere ulteriormente in futuro, si è deciso di svolgere una ricerca esplorativa per analizzare il fenomeno in termini glottodidattici, analizzando le metodologie di insegnamento utilizzate. Le motivazioni alla base di questa indagine sono principalmente due: la prima riguarda la modesta attenzione che fino ad oggi, almeno in ambito italiano¹, ha ricevuto il fenomeno dei *teachergram* e il loro impatto nell'insegnamento; con questo lavoro ci si propone pertanto, nei limiti nel possibile, di portarlo all'attenzione di quanti si occupano di didattica delle lingue. La seconda è legata al ruolo cangiante delle tecnologie e soprattutto degli ambienti usati per la didattica. In particolare, l'esponenziale incremento degli account social che si presentano come *teachergram* contribuisce a dare un nuovo volto all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue straniere sui social network. Di questo aspetto si cercherà di rendere conto nella descrizione di questo lavoro.

2. Metodologia e strumenti d'analisi

Il fenomeno dei *teachergram* è stato esplorato attraverso un'osservazione a distanza o non partecipante, la quale consente di osservare «la sistematica registrazione di eventi, comportamenti e artefatti in un particolare setting sociale studiato» (Lucidi, Alivernini, Pedon 2008:53). Tale metodologia permette al ricercatore di osservare il fenomeno dall'esterno, assumendo un comportamento non intrusivo, senza condizionare l'operato degli osservati. In questo caso il contesto di osservazione era digitale e, di conseguenza, è stato utilizzato un dispositivo mobile e un account social privato. Attraverso

¹ A tal proposito si vedano le pubblicazioni realizzate da Resyadi (2020), Secilla-Garrido e Hernando (2022), Carter (2022).

questa modalità è stato possibile esaminare 523 contenuti didattici² pubblicati nell'arco di 28 giorni (dal 9 gennaio 2023 al 5 febbraio 2023) su *Instagram*, *TikTok* e *YouTube*.

Seguendo i metodi di ricerca proposti da Gill (2020), per il presente studio si è realizzato un campionamento mirato o selettivo, scegliendo sei account social di *teachergram* aventi un profilo pubblico nelle tre piattaforme menzionate. Il campione è stato individuato secondo il metodo della variazione massima, utilizzando come criterio di selezione la lingua insegnata e suddividendo i sei profili in due categorie: tre profili creano contenuti didattici per l'apprendimento della lingua inglese da parte di un pubblico italofono; gli altri tre profili creano contenuti didattici per l'apprendimento della lingua italiana da parte di un pubblico anglofono. Gli account oggetto di analisi sono stati selezionati in base a diversi criteri, considerando i "casi critici", ovvero casi ricchi di informazioni e materiali utili per l'osservazione del fenomeno oggetto di studio. È stato considerato il numero di follower su *Instagram* (punto di partenza del presente studio) in relazione all'anno 2022, calcolato utilizzando il sito gratuito *notjustanalytics.com*, e che fosse comunque superiore ai 100.000 follower; il numero di *post* pubblicati, che non doveva essere inferiore a 10 unità mensili; un indice E.R.³ (*engagement rate*) non inferiore all'1,7%, che è quello che un buon influencer dovrebbe possedere.

Per raccogliere i dati e poterli analizzare accuratamente si è creata un'apposita scheda di osservazione riportata integralmente in appendice con i dati rilevati relativi a tutti i *teachergram*. La scheda si divide in due aree, che rispecchiano le due categorie individuate per l'analisi: i *teachergram* di lingua inglese per italofoni, e i *teachergram* di lingua italiana per anglofoni. Ad ognuno di essi (denominati "profilo 1", "profilo 2", e "profilo 3") è dedicata una singola colonna, in modo da agevolare l'osservazione e la successiva comparazione sia con gli altri profili della stessa categoria, che con quelli appartenenti all'altra categoria. La scheda si articola in dieci criteri di analisi:

1. formazione glottodidattica dei *teachergram*
2. organizzazione dei contenuti
3. abilità linguistiche e competenze linguistico-comunicative sviluppate
4. approcci, metodi e modelli linguistici utilizzati
5. tecniche didattiche utilizzate
6. presentazione dei contenuti grammaticali
7. presentazione dei contenuti lessicali
8. presentazione dei contenuti socioculturali
9. modalità di interazione
10. verifica e valutazione proposte.

² Rientrano in questa categoria video e/o immagini creati con il fine di insegnare una L2 agli utenti-studenti e/o valutare le loro competenze. Vengono inclusi anche link diretti a materiali didattici creati dagli insegnanti stessi, spesso contenuti su altre piattaforme (es: *YouTube*, *TikTok*, blog personali, podcast, ecc.).

³ È un metodo di misura adottato dai social network per stabilire il livello di interazione con il proprio pubblico. Secondo il Corporate Finance Institute (2022 o.l.), l'*engagement rate* è calcolato seguendo la presente formula: $engagement\ rate = total\ engagement / total\ followers \times 100\%$. Ciò significa che il calcolo viene effettuato a partire dal totale delle interazioni divise per il numero totale dei follower, moltiplicato per 100. Inoltre, va notato come le variabili che entrano in gioco nel calcolo cambino da un social network ad un altro, per esempio, *Instagram* tiene conto solo dei commenti e dei *like*, mentre *Facebook* anche delle condivisioni.

3. Risultati

Formazione glottodidattica dei *teachergram*. Le informazioni in merito sono risultate non sempre facili da reperire ed è stato necessario fare riferimento a quanto indicato in diversi materiali: presentazioni scritte e/o audiovisive presenti sulla bacheca; informazioni presenti nella biografia del profilo di ogni utente; interviste; articoli giornalistici online e cartacei; e altri documenti. Con riferimento a tutti e tre i *teachergram* di lingua inglese a italofoeni si è riscontrato un percorso universitario in ambito diverso da quello linguistico e/o didattico. Di questi tre, inoltre, solo il profilo 1 afferma di possedere una certificazione glottodidattica, mentre per gli altri due profili non si hanno notizie in merito.

Nel caso dei *teachergram* di lingua italiana a follower-studenti anglofoni, invece, in due casi su tre si è riscontrato un percorso universitario in ambito linguistico e/o didattico e, per quanto riguarda il profilo 3, anche il conseguimento di certificazioni glottodidattiche. In generale dunque, almeno una percentuale di docenti che operano prevalentemente sui Social Network sembrerebbe aver accolto le indicazioni elaborate anche in ambito europeo che sottolineano l'importanza di una formazione certificata dei docenti di lingua (Diadori 2010).

Organizzazione dei contenuti. Nel corso delle quattro settimane di osservazione si sono riscontrate diverse tipologie di organizzazione, a dimostrazione del fatto che non esista una modalità unica e standard per proporre i contenuti ai propri follower-studenti. In generale, i *teachergram* di lingua inglese prevedono una struttura chiara e dettagliatamente spiegata agli utenti attraverso delle "storie" di carattere informativo; i *teachergram* di italiano, al contrario, non adottano una struttura ben definita e ricorsiva, anche se si possono riscontrare alcune analogie tra le diverse settimane. I contenuti linguistici, infatti, vengono presentati in maniera non omogenea senza seguire una precisa scansione temporale. Inoltre, trattandosi di contenuti didattici brevi, vengono presentati come "pillole" di lingua straniera e riproposti su *YouTube* e *TikTok* anche a distanza di diverse settimane.

Abilità linguistiche e competenze linguistico-comunicative sviluppate. I *teachergram* di entrambe le due categorie propongono tecniche didattiche che hanno lo scopo di sviluppare solo l'ascolto, con attività che includono prevalentemente la comprensione orale generale e la comprensione audiovisiva. La lettura e le abilità produttive (sia scritte che orali) ricoprono un ruolo marginale o totalmente inesistente. In diverse occasioni è stato possibile notare come i *teachergram* invitino, esplicitamente o implicitamente, gli studenti a commentare sotto i *post*, i video o a scrivere all'interno di alcuni spazi (definiti *box*) creati e inseriti appositamente nelle storie. Attraverso queste due modalità di interazione gli studenti hanno la possibilità di produrre brevi frasi e interagire con gli altri follower-studenti e/o con l'insegnante nella lingua target. Tuttavia, la maggior parte delle volte questi commenti risultano fini a sé stessi, poiché non viene fornita nessuna risposta; altre volte ai commenti può essere inviato un semplice "mi piace" o, molto più raramente, un ulteriore commento da parte degli insegnanti e/o dagli altri membri della comunità virtuale.

Osservando i contenuti pubblicati, si è rilevato come questi mirino sostanzialmente allo sviluppo della competenza linguistica a scapito di quella sociolinguistica e pragmatica. La scelta quasi esclusiva di tali contenuti contravviene pertanto a uno dei principi fondanti del *Quadro comune europeo di riferimento*, in cui si afferma che i vari parametri che costituiscono le competenze linguistico-comunicative «sono sempre intrecciati in tutti gli usi della lingua; non sono "componenti" separate e non possono essere isolate

le une dalle altre» (Consiglio d'Europa 2020:140). I contenuti didattici proposti, infatti, mirano a sviluppare esclusivamente l'ampiezza del lessico, la correttezza grammaticale e gli aspetti fonologici, non considerando lo sviluppo della padronanza ortografica, probabilmente anche a causa della impossibilità di produrre output da parte dei follower. Per poter sviluppare queste abilità e competenze è richiesto un alto livello di indipendenza e autonomia, sia nello svolgimento delle attività didattiche proposte, sia nel reimpiego delle strutture linguistiche oggetto di studio.

Approcci, metodi e modelli linguistici utilizzati. Gli approcci emergenti nelle lezioni proposte sono due: quello formalistico e quello strutturalistico, adattati al contesto tecnologico entro il quale gli insegnanti operano⁴. Innanzitutto, i *teachergram* costituiscono la fonte primaria di informazione e i follower-studenti assumono un ruolo secondario e non centrale, di puri fruitori passivi dei contenuti. È emersa la totale assenza di un sillabo di riferimento e di un curriculum con i relativi obiettivi d'apprendimento che i discenti dovrebbero conoscere e raggiungere. Inoltre, si è rilevato come i contenuti didattici non si articolino in unità didattiche⁵ basate su testi input e composte dalle diverse fasi, utili al fine di generare apprendimento, né in unità didattiche digitali che, per quanto pensate per ambienti digitali soprattutto non formali, prevedono, comunque, una struttura in fasi distinte (La Grassa 2021). I *teachergram* allestiscono uno spazio fatto di vocaboli, espressioni e regole grammaticali da apprendere e non da scoprire, presentate esclusivamente attraverso il metodo deduttivo. Una differenza sostanziale tra le due categorie analizzate riguarda il modello linguistico proposto, in quanto i *teachergram* di inglese a italofoni prediligono un modello di lingua colloquiale che, a detta loro, non viene insegnato a scuola ma che si ritrova nelle serie tv, nei testi delle canzoni, ecc., che gli studenti faticano a comprendere. È un modello che si fonde bene con lo slang (sia britannico che americano) e il registro informale, senza però escludere il modello standard. I *teachergram* di italiano a studenti anglofoni, invece, prediligono l'italiano standard o neo-standard, con nessun riferimento alle varietà di repertorio più colloquiali e informali.

Con riferimento all'errore e alla concezione che di esso hanno i *teachergram*, va detto che vengono segnalati maggiormente quelli relativi alla fonologia e alla morfologia (secondo la classificazione proposta da Dota 2013). I contenuti didattici in merito alla pronuncia vengono introdotti spesso dall'esclamazione "scommetto che anche tu sbagli a pronunciare questa parola" o "scommetto che questa parola l'hai sempre pronunciata sbagliata", come a voler porre rimedio ad un errore fossilizzato nel tempo. Mentre i *teachergram* di inglese spesso affermano che l'insegnamento ricevuto nelle scuole italiane può essere la causa di taluni errori, i *teachergram* di italiano pongono l'accento sulle possibili inferenze tra la L1 e la lingua target, ricorrendo alla comparazione tra le strutture linguistiche delle due lingue in gioco. In entrambi i casi si propone un'unica alternativa possibile, utile alla correzione.

Tecniche didattiche utilizzate. Emerge che quelle utilizzate sono numericamente poche e poco varie, e interessano tanto i video quanto i *post*. Tra le tecniche didattiche più utilizzate (Danesi, Diadori, Semplici 2018) vi sono:

- domanda-elicitazione: posta spesso in apertura dei contenuti didattici per introdurre il tema. Tuttavia, in un ambiente social come quello di *Instagram*, finisce per

⁴ Questa presenza di approcci tradizionali in contesti digitali è già stata segnalata da Troncarelli (2016).

⁵ L'espressione "unità didattica" è qui utilizzata in senso generale e include anche gli altri modelli operativi: unità di acquisizione, unità di lavoro, modulo, ecc. Per una disamina su questi temi si rimanda a Diadori, Palermo, Troncarelli (2015).

non avere risposta, perché poco dopo si procede direttamente alla visione completa del video o delle diapositive che compongono i *post*, impedendo agli studenti di rispondere attivando, in questo modo, un'eventuale fase motivazionale;

- scelta multipla: utilizzata nelle storie per verificare l'abilità di comprensione orale di canzoni in italiano o in inglese (a seconda della lingua target) e nella fase di verifica e valutazione;
- griglie piene: utilizzate soprattutto dai *teachergram* di italiano per presentare le coniugazioni dei verbi regolari e irregolari da apprendere;
- individuazione degli errori: utilizzata esclusivamente dal profilo 1 dei *teachergram* di inglese a italofoni, il quale mostra per iscritto agli studenti una frase contenente un errore (generalmente di tipo morfosintattico o lessicale), ne mostra la versione corretta e chiede loro di motivare la correzione nei commenti, invitandoli a ricavarne la regola;
- traduzione: tecnica emblematica del metodo grammaticale-traduttivo, utilizzata per presentare agli studenti vocaboli o espressioni tradotti dalla L1 alla L2. Si tratta di traduzioni che gli apprendenti non hanno modo di riutilizzare, se non in maniera del tutto autonoma e al di fuori del contesto didattico creato;
- ripetizione: tecnica di stampo comportamentista che «consente di rafforzare essenzialmente la competenza fonetica e paralinguistica» (Danesi, Diadori, Semplici 2018:256). Attraverso di essa si invitano gli studenti ad ascoltare la pronuncia corretta di una parola, un'espressione o una frase per poi ripeterla, senza però ottenere un riscontro da parte del docente.

Presentazione dei contenuti grammaticali. È stata riscontrata una diversa modalità d'introduzione dei contenuti grammaticali da parte delle due categorie di *teachergram*. Uno dei tre profili di *teachergram* di inglese a italofoni ha fatto ricorso all'utilizzo di *YouTube* per registrare e presentare i propri contenuti grammaticali, pubblicando un collegamento ipertestuale nelle storie di *Instagram* e rinviando i follower-studenti all'altra piattaforma social. La motivazione dietro tale decisione parrebbe risiedere prevalentemente nella limitazione temporale imposta da *Instagram*; a colpo d'occhio si nota chiaramente come i contenuti grammaticali pubblicati su *YouTube* abbiano una durata nettamente maggiore rispetto a quelli che *Instagram* consente di pubblicare. Questi contenuti si aprono con la spiegazione degli obiettivi didattici e degli elementi che compongono il video, seguiti dalla presentazione delle regole grammaticali, accompagnate da alcuni esempi (sotto forma di frasi decontestualizzate o traduzioni dalla L1 alla L2 e viceversa, come mostrato nella Figura 1⁶), dalle diverse eccezioni e da una prova di verifica. Anche il profilo 3 introduce brevemente la regola e fornisce, come esempio, una frase del tutto decontestualizzata, ricorrendo ai *reel*⁷ su *Instagram* per proporre i propri contenuti grammaticali. In entrambi i casi, i contenuti grammaticali hanno interessato i diversi tempi verbali della lingua inglese.

⁶ Al fine di garantire l'anonimato dei *teachergram* presi in esame, tutti gli esempi presentati nell'elaborato sono stati appositamente ricreati su *Instagram* e *PowerPoint* o modificati, eliminando i volti degli autori e alterando colori e caratteri (o font), non rilevanti per l'analisi. Sono stati ovviamente mantenuti i contenuti didattici presentati negli stessi.

⁷ Brevi video verticali aventi una durata massima di 90 secondi.

**PRESENT PERFECT
CONTINUOUS**

Soggetto
+
Have/has been

I have been studying all morning
I have been eating all day

FORMA NEGATIVA
I haven't been studying

FORMA INTERROGATIVA
Have you been studying all day?

ESERCIZIO

Tradurre in italiano la frase:

**I have been living in Italy for 10
years**

Fig. 1. Esempio di presentazione di contenuti grammaticali realizzati su YouTube.

I *teachergram* di italiano affidano la presentazione dei propri contenuti grammaticali esclusivamente a *Instagram*, spesso suddividendoli in parti e/o ricorrendo all'impiego delle storie per la pubblicazione di contenuti extra (come ulteriori utilizzi di un modo o tempo verbale, di un avverbio, ecc.) che, per limiti temporali, non possono essere inclusi nei *reel*. A differenza dei *teachergram* di inglese, quelli di italiano fanno prevalentemente uso delle immagini per pubblicare questa tipologia di contenuti, spaziando dagli articoli determinativi e indeterminativi, alle preposizioni, ai tempi verbali, ecc., con i quali gli apprendenti dovranno misurarsi in brevi prove di verifica. Inoltre, sia il profilo 1 che il profilo 2 utilizzano delle griglie piene per presentare le coniugazioni dei verbi (come mostra la Figura 2), ma solo il primo docente fornisce anche degli esempi con delle frasi che appaiono, tuttavia, decontestualizzate.

IO DORMO	I SLEEP
TU DORMI	YOU SLEEP
LUI/LEI DORME	HE/SHE SLEEPS
NOI DORMIAMO	WE SLEEP
VOI DORMITE	YOU ALL SLEEP
LORO DORMONO	THEY SLEEP

Fig. 2. Esempio di coniugazione verbale con traduzione in lingua inglese.

Presentazione dei contenuti lessicali. Seppur realizzata attraverso diverse modalità, la presentazione dei contenuti lessicali avviene prevalentemente sotto forma di liste di parole o espressioni da apprendere. I *teachergram* di inglese tendono a rag-

gruppare i vocaboli per campi semantici; mentre i *teachergram* di italiano sembrano seguire altri criteri. In più occasioni i contenuti sono stati presentati come “parole e/o espressioni che non puoi non conoscere” o “parole e/o espressioni che probabilmente non conosci”. Seguendo questa logica, si assiste spesso all’introduzione di vocaboli non appartenenti allo stesso campo semantico e privi di esempi concreti, nonché slegati dai contesti d’uso (si veda la Figura 3).



Fig. 3. Presentazione di vocaboli non appartenenti allo stesso campo semantico.

Negli anni l’inefficacia di questa metodologia è stata più volte dimostrata rivelando, al contrario, l’importanza della creazione di reti semantiche che permettano di lavorare sui campi lessicali, in quanto «*non si memorizzano singole parole ma complessi di parole interrelate a un significato chiave*» (Balboni 2015:207). Allo stesso modo, le parole non possono e non devono costituire delle isole a sé stanti, ma devono creare dei collegamenti con il testo, in quanto è all’interno di un contesto e di un cotesto che esse favoriscono il processo di memorizzazione e, di conseguenza, il processo di apprendimento linguistico. Una situazione di apprendimento ideale, sia tradizionale che online, dovrebbe proporre delle attività che permettano di fondere «*contestualizzazione e riflessione sulla lingua*» (Balboni 2015:207).

Tra le diverse prassi riscontrate durante l’osservazione a distanza, due casi si sono rivelati interessanti e degni di nota: il primo è costituito dalla presentazione dei sinonimi; mentre il secondo dalla presentazione dei falsi amici⁸. La presentazione dei sinonimi è diffusa esclusivamente tra i profili 1 e 2 dei *teachergram* di italiano per studenti anglofoni. Viene seguita una modalità simile a quella già segnalata per la presentazione delle parole piene e le espressioni: si presentano alcune parole e si accostano diversi sinonimi in forma scritta (tramite *post*), come una lista da apprendere, spesso affiancando termini del vocabolario di base con altri meno utilizzati o totalmente desueti, senza dare alcuna indicazione sulla frequenza d’uso (cfr. Figura 4).

⁸ I casi di falsi amici mostrati hanno riguardato esclusivamente la tipologia che presenta l’interferenza di parole graficamente simili (ma non identiche), ma con significato diverso. In questo caso è la somiglianza a trarre in inganno i parlanti, come l’inglese *parents* e l’italiano *parenti*.

HOW TO SAY "DIFFICULT" IN ITALIAN

difficile	complesso
complicato	impegnativo
arduo	difficoltoso
intricato	ostico

Fig. 4. Presentazione dei sinonimi italiani della parola inglese *difficult*.

Anche i falsi amici lessicali ricoprono un ruolo importante nelle mini-lezioni. Questi tipi di contenuti vengono semplicemente riuniti in diverse diapositive, corredate da immagini rappresentative e dalle corrispondenti traduzioni in italiano e in inglese (come mostra la Figura 5). Una modalità, questa, che si ispira ad un approccio di tipo meramente contrastivo (Villarini 2021:102), consistente nel mettere a paragone elementi della lingua madre degli apprendenti e della L2 oggetto di apprendimento, mostrandone in qualche misura somiglianze e differenze.

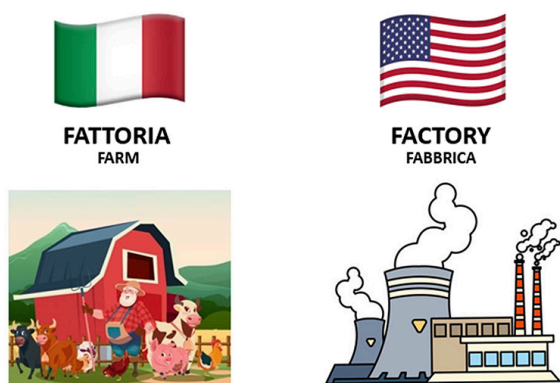


Fig. 5. Presentazione dei falsi amici lessicali.

Presentazione dei contenuti socioculturali. La quantità e la qualità di questi contenuti risulta essere abbastanza scarsa, anche perché non tutti i *teachergram* gli riservano uno spazio apposito, privilegiando quelli grammaticali e lessicali. Tra i *teachergram* di inglese ad italofoeni, due su tre hanno pubblicato contenuti socioculturali; tra i *teachergram* di italiano ad anglofoeni, invece, il numero si riduce ulteriormente, in quanto solo il profilo 1 ha creato e pubblicato contenuti socioculturali. Tra i *teachergram* di inglese c'è chi pubblica questa tipologia di contenuti su *Instagram* e chi preferisce affidare i contenuti socioculturali esclusivamente a *YouTube*, sottoforma di video *short*, senza poi pubblicarli sulle altre piattaforme social. Il profilo 1 dei *teachergram* di italiano alterna due modalità di presentazione: i video esplicativi su *Instagram* (focalizzati sui vari prodotti culinari e alcune usanze italiane legate sempre al cibo) e l'invio di un'e-mail settimanale a tutti gli iscritti alla newsletter. In questo caso, si passa da un contenuto orale ad uno scritto, corredato da immagini rappresentative e riguardanti la cucina italiana (con l'illustrazione di alcuni piatti tipici e le rispettive ricette); gli usi e i costumi che caratterizzano alcune ricorrenze italiane, sia religiose che più prettamente commerciali (es: Natale, la Festa della Mamma, ecc.). La presentazione di questi contenuti viene realizzata sia in lingua italiana che in lingua inglese, ma sembrerebbe costituire una semplice parentesi informativa esterna agli altri contenuti, in quanto non si

dà modo agli studenti di commentare o rapportarsi con l'insegnante sui temi trattati.

Modalità di interazione. I *teachergram* utilizzano due tipi di comunicazione: quella “uno a molti”, con cui si rivolgono all'intera comunità che li segue, utilizzando la seconda persona plurale (voi); e quella “uno a uno”, utilizzata nelle fasi di verifica e valutazione, con cui si rivolgono al singolo individuo, utilizzando la seconda persona singolare (tu). Trattandosi di video registrati e pubblicati in un secondo momento, la comunicazione avviene in maniera unidirezionale, impedendo ai follower-studenti di interagire direttamente, se non in maniera differita, attraverso due modalità: pubblicamente (mediante i commenti sotto i video o i *post* pubblicati e visibili a tutta la comunità) o privatamente (inviando messaggi privati, sotto forma di vere e proprie chat). Essendo questa un'osservazione a distanza, nella quale i *teachergram* non sono stati coinvolti in prima persona, è stato possibile rilevare solo le interazioni pubbliche e non quelle private.

Verifica e valutazione proposte. I metodi di verifica e valutazione messi in atto sono diversificati e interessano diverse piattaforme. Quella più utilizzata risulta essere sempre *Instagram*, ma vengono considerate anche *YouTube*, *TikTok* e altre piattaforme. A differenza di *Instagram*, *YouTube* e *TikTok* non permettono nessun tipo di interazione attiva⁹ con i contenuti pubblicati, al di fuori delle opzioni di “mi piace”, commento e condivisione. Pertanto, i *teachegram* pubblicano delle brevi verifiche che gli utenti sono chiamati a svolgere, rispondendo “mentalmente” o ricorrendo all'utilizzo di un supporto esterno, cartaceo o digitale.

Su *Instagram* la fase di verifica si realizza attraverso le storie (visibili entro 24 ore dalla pubblicazione, se non salvate nella sezione “storie in evidenza”), che consentono l'interazione attiva; la tecnica didattica maggiormente utilizzata è principalmente quella delle domande a scelta, le quali a loro volta si articolano in diversi formati. Il primo formato è costituito da quesiti che prevedono una risposta affermativa o negativa (vero/falso o sì/no); il secondo formato prevede dei quesiti che presentano da due a cinque risposte di cui solo una è quella corretta. Entrambi i formati utilizzati prevedono una correzione automatica e immediata per ogni quesito, ma non vincolante nella lettura dei quesiti successivi. Il feedback automatico garantisce agli studenti una certa autonomia nello svolgimento della prova e rappresenta una modalità di correzione economica; inoltre consente di tenere basso il «filtro affettivo» (Krashen 1985) nello svolgimento di una attività che risulta generalmente ansiogena. Di contro, il feedback è indifferenziato per ciascun utente, e fornisce immediatamente la risposta corretta, senza nemmeno consentire al discente di effettuare un nuovo tentativo quando, al contrario, di fronte ad un errore, l'approccio migliore sarebbe quello di segnalare lo sbaglio all'apprendente, invitarlo a ragionarci e a riprovare, offrendo anche dei suggerimenti.

La fase di verifica si conclude con uno *slider* o *track bar* (rappresentato nella Figura 6), ovvero una sorta di indicatore quantitativo che, attraverso il movimento di un cursore, permette ai follower-studenti di comunicare al docente il numero totale di risposte corrette fornite, dopo averle contate autonomamente. Questo perché il Social usato non prevede il conteggio automatico per ogni singolo utente. Come è evidente, si tratta di una modalità di valutazione esclusivamente sommativa che non tiene in considerazione, in alcun modo, gli aspetti formativi essenziali nella realizzazione di un efficace ciclo di valutazione (Barni 2023), opportuno anche in ambienti digitali (La

⁹ Con l'espressione “interazione attiva” si intende la possibilità di mettere in atto un'azione dinamica con il dispositivo in uso, al fine di rispondere ai quesiti selezionando una delle opzioni fornite dall'insegnante.

Grassa 2023).

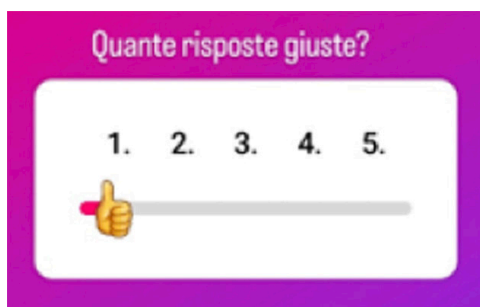


Fig. 6. Esempio di slider utilizzato nella fase di verifica e valutazione.

4. Conclusioni

L'analisi esplorativa condotta ha mostrato diversi spunti di riflessione glottodidattica che interessano il nuovo fenomeno social dei *teachergram*. Tra tutti i risultati emersi, i più significativi riguardano le metodologie utilizzate, con le diverse teorie pedagogiche di riferimento, gli approcci, i metodi e le tecniche didattiche implementate in uno spazio glottodidattico relativamente nuovo, come quello dei social network. Nonostante l'ammmodernamento tecnologico che, nel corso degli anni, ha interessato anche l'ambito didattico, si continuano ad utilizzare teorie, approcci e metodi considerati superati dalla glottodidattica moderna, creando un vero e proprio contrasto tra innovazione e tradizione (Troncarelli 2016). Inoltre, per quanto accattivanti, interessanti e ricchi di curiosità siano i contenuti proposti dai *teachergram*, non si possono sicuramente considerare dei veri e propri corsi di lingua straniera realizzati su *Instagram*. Si tratta piuttosto di mini-lezioni autoconcluse, che non fanno parte di un'unità didattica, di acquisizione o altre, prive di un syllabo, di un curriculum e di testi input, che fanno riferimento ad approcci e metodi che la glottodidattica moderna considera ormai superati. Questo in base anche (e soprattutto) al fatto che i contenuti linguistici presentati non si basano su uno *student-centered approach*, ma sono costruiti esclusivamente per i follower-studenti, che rivestono il ruolo di meri fruitori passivi dei contenuti.

Ciò non di meno, devono essere considerati anche altri aspetti, di segno diverso. In primo luogo, la possibilità di avere quotidianamente accesso a contenuti didattici gratuiti (il costo economico è esclusivamente quello della connessione internet); di fruire di tali contenuti infinite volte, in qualsiasi luogo e momento (*anywhere* e *anytime*). Inoltre, essendo i contenuti proposti delle mini-lezioni autoconcluse, non si crea un "effetto puzzle" e gli utenti non hanno bisogno di recuperare le lezioni precedenti per poter fruire dei nuovi contenuti. Qualora il follower-apprendente sentisse quest'esigenza, il recupero dei contenuti è comunque "a portata di click", in quanto la maggior parte di essi vengono salvati nella bacheca e rimangono facilmente visionabili, anche dopo un considerevole lasso di tempo. Infine, si deve tener presente che la modalità di fruizione genera una sorta di distacco emotivo nei confronti dei *teachergram* e degli altri utenti: entrando in contatto quasi esclusivamente con i contenuti, infatti, il follower-studente si mette al riparo di eventuali imbarazzi causati dallo svolgimento di alcune attività proposte o dal commettere errori.

Si tratta, a nostro avviso, di fattori che decretano il successo, in termini numerici, di questa modalità di apprendimento sui social, che riesce ad agganciare l'attenzione dei follower-apprendenti e li invoglia a continuare a seguire i profili dei *teachergram*.

Nonostante tutte le limitazioni presentate precedentemente sul piano didattico, resta il fatto che l'utente riceve quotidianamente delle pillole informative e ha modo di entrare comunque in contatto con un input linguistico: una modalità di avvicinamento alla lingua target che potrebbe avere ricadute positive se non altro per attivare l'interesse verso percorsi di formazione più strutturati.

BIBLIOGRAFIA

- Balboni P. E., 2015, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET università, Novara.
- Barni M., 2023, *Valutare le competenze nelle L2: teorie, metodi, strumenti, politiche linguistiche*, Carocci editore, Roma.
- Carter A., 2022, "Teaching with TikTok: what is the future of social media in the tertiary language classroom?", in *Melbourne Asia Review*, 9, pp. 1-7.
- Consiglio d'Europa, 2020, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione - Volume complementare*, Università degli studi di Milano, Milano.
- Corporate Finance Institute, 2022 o.l., *Engagement rate: the level of engagement generated from a created content or a brand campaign*, consultato il 19/01/2023 (URL: <https://corporatefinanceinstitute.com/resources/valuation/engagement-rate/>).
- Danesi M. et al., 2018, *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti, anche in contesti CLIL*, Carocci editore, Roma.
- Diadori P. (a cura di), 2010, *Formazione, qualità e certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa*, Mondadori Education, Milano.
- Diadori P. et al., 2015, *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Dota M., 2013, "L'errore e il feedback correttivo: considerazioni teoriche e studio di un caso", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 29-96.
- Gill S. L., 2020, "Qualitative sampling methods", in *Journal of Human Lactation*, XXXVI 4, pp. 579-581.
- Krashen S. D., 1985, *The input hypothesis. Issues and implications*, Longman, New York.
- La Grassa M., 2023, "Proposte per una valutazione formativa per la didattica dell'italiano online", in F. Gallina e Y. Martari (a cura di), *Didattica delle lingue e valutazione. Tra società, scuola e università*, Pisa University Press, Pisa, pp. 349-360.
- La Grassa M., 2021, "Un modello operativo per la didattica delle lingue online: l'Unità Didattica Digitale", in *EL.LE*, X 1, pp. 29-52.
- Lucidi F. et al., 2008, *Metodologia della ricerca qualitativa*, Il Mulino, Bologna.
- Resyadi H., 2020, "Teachergrams: a new trend of teaching and learning English", in *IDEAS (Journal of English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature)*, VIII 1, pp. 154-163.
- Secilla-Garrido M., Hernando Á., 2022, "Edugramers y edutubers: do I produce and then teach? Analysis of educational accounts on Instagram and YouTube", in *Observatorio (OBS*) Journal*, XVI 1, pp. 183-197.
- Troncarelli D., 2016, "Nuovi e vecchi paradigmi nell'insegnamento delle lingue e culture straniere in Rete", in M. La Grassa e D. Troncarelli (a cura di), *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, Becarelli, Siena, pp. 42-60.
- Villarini A., 2021, *Didattica delle lingue straniere*, Il Mulino, Bologna.

Appendice

Fig. 7. Scheda di osservazione.

	Teachergram di lingua inglese per italofoni		
	Profilo 1	Profilo 2	Profilo 3
Formazione glottodidattica	Percorso universitario non linguistico e/o didattico; certificazione glottodidattica	Percorso universitario non linguistico e/o didattico	Percorso universitario non linguistico e/o didattico
Organizzazione dei contenuti	Brevi lezioni quotidiane e quiz giornaliero	Non definito	Brevi lezioni dal lunedì al venerdì; sabato ripasso; quiz domenicale
Abilità linguistiche e competenze linguistico-comunicative sviluppate	Ascolto e sviluppo competenza linguistica	Ascolto e sviluppo competenza linguistica	Ascolto e sviluppo competenza linguistica
Approcci, metodi e modelli linguistici utilizzati	Approccio formalistico e strutturalistico; metodo deduttivo; inglese standard e colloquiale	Approccio formalistico e strutturalistico; metodo deduttivo; inglese standard e colloquiale	Approccio formalistico e strutturalistico; metodo deduttivo; inglese standard e colloquiale
Tecniche didattiche utilizzate	Domanda-elicitazione; individuazione errori; traduzione; ripetizione; indovinelli e rebus	Domanda-elicitazione; traduzione; ripetizione	Domanda-elicitazione; scelta multipla; traduzione; ripetizione
Presentazione contenuti grammaticali	Su <i>YouTube</i> : spiegazione obiettivi didattici ed elementi che compongono il video; spiegazione regole con esempi (frasi decontestualizzate e traduzioni); prova di verifica	Non rilevato	Su <i>Instagram</i> : spiegazione regola; esempi (frasi decontestualizzate)
Presentazione contenuti lessicali	Lista parole piene (non sempre raggruppate per campi semantici) con elementi paratestuali e traduzione in italiano; locuzioni e collocazioni presentate con la tecnica della traduzione con un esempio decontestualizzato	Parole piene, locuzioni e collocazioni presentate (spesso singolarmente) con la tecnica della traduzione, con elementi paratestuali e un esempio decontestualizzato	Lista parole piene (raggruppate per campi semantici) con elementi paratestuali e traduzione in italiano; locuzioni e collocazioni presentate con la tecnica della traduzione, con esempi tratti da film e serie tv
Presentazione contenuti socioculturali	Su <i>Instagram</i> : brevi video esplicativi seguiti da domanda attraverso <i>box</i> nelle storie	Su <i>YouTube</i> : brevi video esplicativi	Non rilevato
Modalità di interazione	Uno a uno; uno a molti	Uno a uno	Uno a uno; uno a molti
Verifica e valutazione proposte	Scelta multipla per un mini-quiz giornaliero sui contenuti mostrati nella giornata; traduzione e domande vero/falso (da svolgere mentalmente) per i contenuti grammaticali su <i>YouTube</i>	Non rilevato	Scelta multipla per un mini-quiz domenicale

Teachergram di lingua italiana per anglofoni			
	Profilo 1	Profilo 2	Profilo 3
Formazione glottodidattica	Non rilevato	Percorso universitario linguistico e/o didattico	Percorso universitario linguistico e/o didattico; certificazione glottodidattica
Organizzazione dei contenuti	Lunedì quiz; brevi lezioni durante il resto della settimana	Non definito	Brevi lezioni e quiz dal lunedì al venerdì
Abilità linguistiche e competenze linguistico-comunicative sviluppate	Ascolto e sviluppo competenza linguistica	Ascolto e sviluppo competenza linguistica	Ascolto e sviluppo competenza linguistica
Approcci, metodi e modelli linguistici utilizzati	Approccio formalistico e strutturalistico; metodo deduttivo; italiano standard e neo-standard	Approccio formalistico e strutturalistico; metodo deduttivo; italiano standard e neo-standard	Approccio formalistico e strutturalistico; metodo deduttivo; italiano standard e neo-standard
Tecniche didattiche utilizzate	Domanda-elicitazione; scelta multipla; griglie piene; traduzione; ripetizione	Griglie piene; traduzione; ripetizione	Domanda-elicitazione; scelta multipla; ripetizione
Presentazione contenuti grammaticali	Su <i>Instagram</i> : presentazione regola (con griglie piene); esempi (frasi decontestualizzate)	Su <i>Instagram</i> : griglie piene senza spiegazione della regola o esempi	Su <i>Instagram</i> : presentazione regola; esempi; eccezioni; contenuti extra nelle storie
Presentazione contenuti lessicali	Lista parole piene (spesso non raggruppate per campi semantici) con elementi paratestuali e traduzione in inglese, senza esempi o contesti d'uso; locuzioni e collocazioni presentate con la tecnica della traduzione, senza esempi o contesti d'uso	Lista parole piene (spesso non raggruppate per campi semantici) con elementi paratestuali e traduzione in inglese, senza esempi o contesti d'uso; locuzioni e collocazioni presentate con la tecnica della traduzione, senza esempi o contesti d'uso	Lista parole piene (spesso non raggruppate per campi semantici) con elementi paratestuali e traduzione in inglese, senza esempi o contesti d'uso; locuzioni e collocazioni presentate con la tecnica della traduzione, fornendo esempi, etimologia e brevi elementi socioculturali
Presentazione contenuti socioculturali	Su <i>Instagram</i> (attraverso brevi video esplicativi) e tramite e-mail agli iscritti alla newsletter	Non rilevato	Brevi note socioculturali integrate ai contenuti lessicali
Modalità di interazione	Uno a uno	Uno a uno (utilizzando anche le dirette)	Uno a uno; uno a molti
Verifica e valutazione proposte	Scelta multipla per mini-quiz	Non rilevato	Scelta multipla per mini-quiz

Note biografiche degli autori

Gerardo Fallani si occupa di didattica delle lingue in contesti digitali. Dal 2010, all'Università per Stranieri di Siena, si è prima specializzato in Didattica della lingua italiana a stranieri e poi addottorato. In questo ateneo, oltre a svolgere l'attività di insegnante di Italiano L2 online e di formatore docenti, ha svolto attività di ricerca sugli ambienti per la didattica digitale, su tecnologie e contenuti interattivi (OER) e sui temi del tracciamento e della valutazione. Dal 2020 insegna Metodologie e tecnologie per la didattica delle lingue online al Corso di Laurea magistrale in Italianistica dell'Università degli Studi di Udine.

Alice Gasparini è Assegnista di Ricerca presso il Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena. Si occupa dell'analisi e valutazione dei Corsi di Lingua Italiana a Distanza. Ha conseguito il dottorato in didattica delle lingue moderne all'Università G. D'Annunzio di Pescara con un progetto sull'usabilità di due diversi sistemi e-learning per l'italiano L2. I suoi interessi di ricerca riguardano l'apprendimento e l'insegnamento linguistico in ambito digitale, in relazione agli ambienti di apprendimento, all'autonomia degli studenti e al ruolo del docente. Ha scritto diversi articoli sul tema.

Matteo La Grassa insegna Didattica delle lingue moderne presso l'Università per Stranieri di Siena. Si occupa prevalentemente di analisi di modelli per la formazione a distanza e di metodologie innovative per la didattica dell'italiano L2. Ha tenuto numerosi corsi di formazione in Italia e all'estero su temi relativi alla didattica dell'italiano come L2. È direttore scientifico della rivista «Italiano a stranieri».

Alessandro Puglisi è attualmente Assegnista di Ricerca presso l'Università per Stranieri di Siena, con un progetto sui rapporti fra tecnologie digitali e didattica delle lingue moderne. Ha studiato le interazioni didattiche in contesti di apprendimento massivo sul Web, oltre a occuparsi di *digital literacy* nella formazione degli insegnanti. Fra i suoi interessi di ricerca: intelligenza artificiale e didattica delle lingue, *e-tutoring*, rappresentazioni culturali nei manuali di italiano a stranieri.

Donatella Troncarelli è Professore Associato di Linguistica italiana all'Università per Stranieri di Siena e presiede il master ELIAS (E-learning per l'insegnamento dell'italiano a stranieri). I suoi ambiti di ricerca riguardano la didattica dell'italiano a stranieri, la didattica delle lingue speciali, l'insegnamento della grammatica e del lessico, lo sviluppo dell'abilità di scrittura e l'impiego di tecnologie digitali nell'insegnamento linguistico.

Monica Uras è dottoranda in "Linguistica Storica, Linguistica Educativa e Italianistica" presso l'Università per Stranieri di Siena, con un progetto di ricerca sull'utilizzo dell'intelligenza artificiale nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue straniere. Ha seguito diversi corsi di formazione online, tra i quali "Tecnologie didattiche, multimedialità e insegnamento dell'italiano" tenuto dall'Università per Stranieri di Siena in collaborazione con l'Istituto Italiano di Cultura di Santiago del Cile; e "Metodi, strumenti e ambienti per la didattica digitale dell'italiano" tenuto dal consorzio Italian Culture on the Net (ICoN) in collaborazione con l'Istituto Italiano di Cultura di Amsterdam.

Andrea Villarini è Professore Ordinario di Didattica delle lingue moderne presso l'Università per Stranieri di Siena, dove tiene abitualmente corsi di didattica delle lingue con le tecnologie. È direttore della Scuola di Specializzazione in Didattica dell'italiano come lingua straniera. Ha coordinato e coordina diversi progetti di ricerca internazionali e nazionali per la promozione delle lingue straniere con le nuove tecnologie.

lend

lingua e nuova didattica

lingua e nuova didattica
Periodico di linguistica applicata
e di glottodidattica a cura di
Lingua e Nuova Didattica - LEND
in collaborazione con:
British Council,
Institut Français,
Consejería de Educación de la
Embajada de España
e Goethe Institut
Autorizzazione
del tribunale di Milano
n. 407 del 22 maggio 1987
ISSN 1121-5291

Sede Segreteria nazionale
piazza Sonnino 13
00153 Roma
fax +39 065894077

<http://www.lend.it/>
<http://digilander.iol.it/lendeuropa>
lend@lend.it