





Progetto co-finanziato  
dall'Unione Europea



MINISTERO  
DELL'INTERNO

*Parole*  *Chiave*  
strumenti per l'integrazione



Università  
degli Studi di  
Messina



SMART 3E  
Sport Musica ArtiTerapieTeatro

Il presente volume è stato realizzato grazie al contributo del FAMI (Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione) 2014-2020 nell'ambito del progetto Parole chiave: strumenti per l'integrazione (OS 2. Integrazione / Migrazione legale ON 2 - Integrazione - lett. h) Formazione civico linguistica - Servizi sperimentali di formazione linguistica 2018-2021 - CUP B49E19000300005), promosso dalla Società Cooperativa Sociale ONLUS INTEGRORIENTA in partenariato con: Università degli Studi di Messina, CPIA di Ragusa, Centro Studi Ricerche Sociali Giuseppina Arnao, Fondazione San Giovanni Battista, FO.CO. Soc. Cooperativa Sociale Onlus, Federazione delle Chiese Evangeliche in Italia e A.S.D. Polisportiva SMART 3E.

FABIO RUGGIANO

**PROSPETTIVE DI DIDATTICA  
DIGITALE DELL'ITALIANO  
L2 A MIGRANTI  
TEORIE ED ESPERIENZE**

*con la collaborazione di*

**RAPHAEL MERIDA**





©

ISBN  
979-12-5994-465-8

PRIMA EDIZIONE  
ROMA OTTOBRE 2021

# INDICE

- 7 *Prefazione*
- 9 Capitolo 1. La migrazione e i suoi riflessi economici, politici e sociali  
1.1. Dall'educazione linguistica all'integrazione, 9 – 1.2. Gli stranieri adulti in Sicilia, 12 – 1.3. I vantaggi dell'educazione linguistica dei migranti adulti, 26
- 29 Capitolo 2. Imparare e insegnare la lingua in ambiente digitale  
2.1. L'apprendimento mobile, 29 – 2.1.1. *Orientamenti recenti*, 37 – 2.2. Comunicare e apprendere la lingua in ambiente digitale, 46 – 2.3. Progettare e programmare un corso di lingua digitale, 54 – 2.4. Gioco e *gamification*, 64 – 2.4.1. *App per l'autoapprendimento dell'italiano*, 74
- 89 Capitolo 3. Esperienze di didattica digitale dell'italiano a stranieri  
3.1. Un sondaggio sulla situazione italiana, 89 – 3.2. Il corso di formazione nell'ambito del progetto Parole Chiave, 113 – 3.2.1. *Opinioni iniziali dei corsisti senza esperienza didattica*, 117 – 3.2.2. *Opinioni finali dei corsisti senza esperienza didattica*, 130
- 143 Appendice. I questionari sulla didattica digitale dell'italiano a migranti
- 171 *Bibliografia*

Il presente volume è frutto di un progetto unitario; a Fabio Ruggiano spetta la paternità dei capitoli 2 e 3 e dei questionari, mentre a Raphael Merida quella del capitolo 1.

# PREFAZIONE

Il supporto all'inclusione sociale delle persone con background migratorio non può prescindere dall'importanza di strutturare e realizzare interventi capaci di superare innanzitutto le inevitabili barriere linguistiche. Con questa consapevolezza, l'Università degli Studi di Messina ha accolto con entusiasmo e responsabilità l'invito a far parte del partenariato del progetto "Parole Chiave – strumenti per l'integrazione" nell'ambito del quale è stata realizzata la presente pubblicazione.

Questo lavoro rappresenta, in particolare, il frutto dell'attività di ricerca svolta per ideare e mettere a punto una metodologia innovativa di insegnamento della lingua italiana in favore dei migranti, metodologia che, come verrà approfondito nel testo, è stata elaborata grazie anche all'esperienza di formazione che l'Ateneo ha sviluppato attraverso le proprie risorse interne e anche proprio in seno allo stesso progetto. Da anni ormai, e a partire dal 2016 con l'istituzione del CEMI, il "CEntro per la Migrazione, l'Integrazione sociale e la comunicazione interculturale", l'Università di Messina ha, infatti, inteso orientare la propria *mission* istituzionale, legata alla formazione e alla ricerca, tenendo in considerazione e valorizzando il potenziale espresso da quanti sono stati costretti a lasciare il proprio Paese di origine in cui, il più delle volte, hanno dovuto abbandonare anche un percorso di istruzione e formazione già avviato. D'altra parte, il contesto in cui le diverse realtà, pubbliche e private, operano per favorire l'accoglienza è per lo più segnato dalla necessità di far fronte ai bisogni primari. Dovendo rispondere alle pressanti necessità di sussistenza, gli obiettivi di sviluppo personale e professionale tendono così inevitabilmente ad indebolirsi, generando un disvalore per le persone e per le comunità.

In questo scenario, l'Università di Messina ha inteso assumere un ruolo proattivo e attraverso il CEMI opera per rendere sempre più efficace l'istituzionalizzazione di percorsi di inclusione direttamente promossi dagli Atenei, interpretando concretamente la propria funzione di *public engagement*. Pensiamo perciò che questo lavoro di ricerca possa rappresentare un valore aggiunto per tutta la rete interistituzionale di cui l'Ateneo è parte. Per questo motivo la pubblicazione si inserisce oltretutto nel patrimonio informativo dell'Osservatorio Regionale Immigrazione che l'Ateneo ha promosso nel 2018 nell'ambito del Piano Regionale Immigrazione, attuato dalla Regione siciliana attraverso il fondo FAMI multi-azione.

Questa pubblicazione rappresenta, pertanto, uno strumento operativo da mettere a disposizione di quanti sono chiamati a svolgere una funzione educativa dalla quale il livello culturale dell'intero nostro contesto sociale dipende sempre di più. Come si dimostrerà, la capacità di proporre una pedagogia interculturale determina la possibilità di soddisfare bisogni di inclusione e siamo certi che l'adozione di un pensiero interculturale, anche e soprattutto attraverso proposte formative mirate, sia in grado di innovare il sistema sociale.

All'augurio che da questo lavoro di ricerca possano svilupparsi sempre maggiori e consistenti contributi al miglioramento della qualità dei percorsi formativi per l'inclusione linguistica e dunque sociale dei migranti, associa i ringraziamenti al gruppo di ricerca e all'intero partenariato di progetto. Un ringraziamento particolare, infine, alla capofila Cooperativa IntegrOrienta di Ragusa, per il fattivo e costante supporto alle attività progettuali che continueranno a dispiegare i propri effetti ben oltre la contingenza del finanziamento esterno, che siamo grati di avere ottenuto anche per la realizzazione di questo obiettivo.

Il Responsabile Scientifico del progetto  
per l'Università degli Studi di Messina  
Prof. Antonino Germanà

# CAPITOLO I

## LA MIGRAZIONE E I SUOI RIFLESSI ECONOMICI, POLITICI E SOCIALI

### 1.1. Dall'educazione linguistica all'integrazione

Il fenomeno della migrazione verso l'Europa ha ricevuto, nel corso dell'ultimo trentennio, sempre maggiore attenzione da parte degli studi umanistici. Sotto i profili economico-sociale e giuridico si sono messe in evidenza numerose questioni controverse relative soprattutto all'impatto che il migrante può avere sulla crescita economica o sulla spesa sociale di un determinato ambito territoriale. Sotto un'altra prospettiva, il dibattito politico e istituzionale ha permesso di individuare una strategia precisa e comune a tutti gli stati membri dell'Unione europea: in seguito alla Decisione 435/2007 del Consiglio Europeo è stato possibile attribuire un ruolo centrale all'insegnamento della lingua nei paesi di accoglienza (Gualdo, Clemenzi 2016)<sup>(1)</sup>; un dato di particolare interesse che ha permesso di approfondire e sviluppare, nei diversi campi di ricerca, il concetto di integrazione. La sfida che si profila nel prossimo futuro è trasporre gli obiettivi europei sul piano delle pratiche dei singoli Stati membri. Questo processo dovrebbe passare attraverso la promozione di politiche di integrazione efficaci nel lungo periodo e distanti dalla logica di un ancora troppo avvertito sentimento di reazioni scomposte che si sviluppano all'interno di molti paesi (cfr. Moschella 2016: 14).

---

(1) La Decisione 435/2007, «che istituisce il Fondo europeo per l'integrazione di cittadini di paesi terzi per il periodo 2007-2013 nell'ambito del programma generale "Solidarietà e gestione dei flussi migratori"», attribuisce un ruolo centrale all'insegnamento della lingua dei paesi di accoglienza.

L'integrazione del migrante nel tessuto sociale si raggiunge anche attraverso l'educazione linguistica<sup>(2)</sup>, intesa come campo di studio e di azione in grado di operare «in favore di una maturazione psicologica e formativa dell'adulto» (Serragiotto 2019: 47). Sulla base della visione proposta da Balboni (2018) di educazione linguistica si distinguono i due nuclei *educazione*, intesa come «atto di aiutare l'attivazione», e *linguistica*, intesa come «della facoltà del linguaggio»; procedendo, poi, con la visione unitaria formulata da Serragiotto (2019: 48-49), è possibile individuare nel ruolo del docente che insegna a migranti adulti una responsabilità tesa a creare un equilibrio fra gli interessi e i bisogni dell'apprendente e un approccio glottodidattico funzionale allo sviluppo di saperi e abilità.

Se nel 2021 l'immigrazione straniera in Italia non rappresenta più un fenomeno nuovo, essa si configura, come avvertiva già De Mauro, che fu uno tra i primi studiosi a offrire contributi decisivi sul versante dell'educazione linguistica, come una componente innovativa e che caratterizza la situazione plurilinguistica italiana. La priorità per gli stranieri, per De Mauro (1981), è l'apprendimento dell'italiano, inteso come lingua condivisa nell'uso dalla maggioranza degli italiani e quindi come strumento in grado di creare opportunità per le relazioni sociali. Di conseguenza, gli interventi di educazione linguistica rivolti ai migranti garantiscono una maggiore integrazione fra individuo migrante e società di accoglienza.

Le considerazioni di De Mauro si soffermano anche sul comportamento da adottare nei confronti delle lingue di origine dei migranti, specificando che occorre valorizzarle ma, allo stesso tempo, essere prudenti nel valutarne la reale inclusione nello spazio linguistico italiano. Per Vedovelli (2017) tale prudenza «è giustificata dalla consapevolezza del rischio di vedere nelle lingue immigrate un fattore di esclusione, di marginalizzazione e di ghettizzazione degli immigrati».

Dal punto di vista sociolinguistico, in particolare, ci si è resi conto che l'integrazione dei nuovi arrivati «è un processo che, oltre all'inclusione sociale [...] comporta una dimensione trasversale, ma specifica: l'integrazione linguistica» (Beacco, Little, Hedges 2014: 7). La conoscenza della lingua, ma anche della cultura del paese di arrivo, infatti,

---

(2) Per il concetto di *educazione linguistica* cfr. De Mauro (1978: 5-14).

costituisce uno strumento essenziale in grado di facilitare il processo di integrazione del migrante nella comunità di accoglienza. L'integrazione, ovviamente, presuppone che anche i membri della comunità di accoglienza percepiscano i cittadini stranieri di Paesi terzi come linguisticamente integrati. Come nota Tracy (2017: 54) «Language plays an important and ubiquitous role in identity construction for the negotiation of common ground, for political participation and integration»; il linguaggio, infatti, è alla base delle politiche d'integrazione del Consiglio d'Europa, che, nel corso degli anni, ha elaborato numerosi strumenti normativi diretti a questo scopo per coloro che fuggono da gravi crisi umanitarie. Tra le varie proposte del Consiglio d'Europa spicca il *Linguistic Integration of Adult Migrants* (LIAM), un portale dedicato all'integrazione linguistica dei migranti adulti che mette a disposizione degli esperti diversi documenti di supporto per l'assistenza ai migranti. Nella sezione «Instruments and Resources»<sup>(3)</sup> spiccano strumenti dedicati agli apprendenti e agli insegnanti, a chi promuove corsi di lingua e a chi è interessato all'apprendimento delle lingue per scopi professionali. Di grande interesse per il primo settore, anche se ormai in parte superato da una nuova prospettiva rappresentata dal *Companion Volume* del Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER), è il *Portfolio europeo delle lingue* (PEL) (disponibile in italiano, inglese e francese). Tra gli altri, Little (2012: 1) riassume il compito del PEL, chiarendo le sue relazioni con il QCER e le sue «funzioni pedagogiche e comunicative complementari, che lo rendono particolarmente adatto ai programmi di formazione linguistica destinati agli immigrati adulti». Altri raccomandano esplicitamente l'utilizzo del *portfolio* nell'insegnamento a migranti (Lazenby Simpson 2012). Non mancano preziosi documenti per i promotori dei corsi di lingua: sono disponibili in lingua italiana una guida intitolata *Enti erogatori di corsi per migranti adulti. Guida all'autovalutazione* (Rossner 2014) e un resoconto derivato dalla sperimentazione della *Guida all'autovalutazione* (Bargellini, Cantù 2015).

Ai fini del presente studio è necessario chiedersi ulteriormente cosa si intenda per *integrazione linguistica*. Infatti, per parlare concretamente di integrazione linguistica occorre che tutti gli attori coinvolti (migranti e so-

---

(3) Il sito è consultabile all'indirizzo internet <https://www.coe.int/it/web/lang-migrants>.

cietà di accoglienza) siano in grado di intendere la lingua come un mezzo teso alla costruzione di identità culturali. Per evitare che l'apprendente della L2 possa subire alcuni effetti negativi del processo di acquisizione, per esempio il senso di frustrazione dovuto alle difficoltà d'espressione, che porta a una drastica sfiducia nelle proprie capacità e, nei casi più gravi, in una svalutazione della propria identità culturale, occorrerebbe una visione diversa del processo integrativo: non più inteso come acquisizione esclusiva della lingua dominante, ma messo in relazione al repertorio linguistico di ogni individuo<sup>(4)</sup>.

## 1.2. Gli stranieri adulti in Sicilia

Volendo puntare su una regione in particolare, prendiamo il caso della Sicilia. Secondo le rilevazioni più recenti, in Italia risiedono oltre cinque milioni di stranieri, distribuiti prevalentemente nelle regioni centro-settentrionali; inoltre, le prime cinque nazionalità presenti sul territorio italiano sono rumena, albanese, marocchina, cinese e ucraina. Infine, altri dati utili sono ricavabili dal 29° *rapporto immigrazione Caritas-Migrantes*, che mette in evidenza il rapporto tra rimpatri (7.054), respingimenti (17.596) ed espulsioni (23.406) con i permessi di soggiorno con motivi prevalentemente legati alla famiglia<sup>(5)</sup>. Quelli validi al 1° gennaio 2020 sono, secondo i dati, 3.438.707, il 61,2% dei quali è stato rilasciato nel Nord Italia, il 24,2% nel Centro, il 10,8% nel Sud e solo il 3,9% nelle Isole. Incrociando i dati dell'Istat degli ultimi tre anni (2018-2020) relativi alla "Popolazione straniera residente al 1° gennaio per età e sesso" in Sicilia, si nota un numero di ingressi minore, ma tuttavia stabile: dai 193.014 del 2018 ai 187.543 del 2019, fino ai 189.713 del 2020. Per completare il quadro, occorre specificare che i primi cinque Paesi di provenienza che emergono

(4) Si rimanda alla sezione *Forme di integrazione linguistica* del LIAM (<https://www.coe.int/it/web/lang-migrants/forms-of-linguistic-integration>).

(5) Per i dati presenti in questo paragrafo abbiamo attinto alle banche dati on line dell'Istituto nazionale di statistica (d'ora in avanti Istat). Specifichiamo che i dati Istat risultano più ampiamente elaborati e analizzati nei rapporti sull'immigrazione pubblicati annualmente da Caritas Italiana e Fondazione Migrantes (*Rapporto Immigrazione*).

dai dati della “Popolazione residente e bilancio demografico al 31 dicembre 2019” per la regione Sicilia sono Romania (54.472), Tunisia (20.599), Marocco (15.190), Sri Lanka (12.659) e Albania (9.099).

Se estendiamo la ricerca ai numeri relativi alle nove province siciliane, il risultato è il seguente:

Provincia	Paesi di provenienza	Totale
Trapani	1. Tunisia	6189
	2. Romania	5617
	3. Marocco	1474
	4. Gambia	819
	5. Repubblica Popolare Cinese	763

Provincia	Paesi di provenienza	Totale
Palermo	1. Romania	6637
	2. Bangladesh	5453
	3. Sri Lanka	3278
	4. Ghana	2574
	5. Marocco	1971

Provincia	Paesi di provenienza	Totale
Messina	1. Romania	7029
	2. Sri Lanka	4229
	3. Marocco	3421
	4. Filippine	2280
	5. Albania	1418

Provincia	Paesi di provenienza	Totale
Agrigento	1. Romania	7134
	2. Marocco	1740
	3. Tunisia	888
	4. Senegal	677
	5. Repubblica Popolare Cinese	538

14 Prospettive di didattica digitale dell'italiano L2 a migranti

Provincia	Paesi di provenienza	Totale
Caltanissetta	1. Romania	3567
	2. Marocco	1059
	3. Pakistan	715
	4. Tunisia	354
	5. Repubblica Popolare Cinese	317

Provincia	Paesi di provenienza	Totale
Enna	1. Romania	1724
	2. Marocco	373
	3. Nigeria	221
	4. Repubblica Popolare Cinese	163
	5. Tunisia	159

Provincia	Paesi di provenienza	Totale
Catania	1. Romania	10703
	2. Sri Lanka	3655
	3. Repubblica Popolare Cinese	2131
	4. Albania	1803
	5. Marocco	1399

Provincia	Paesi di provenienza	Totale
Ragusa	1. Romania	8500
	2. Tunisia	8481
	3. Albania	4441
	4. Marocco	1553
	5. Polonia	645

Provincia	Paesi di provenienza	Totale
Siracusa	1. Romania	3561
	2. Marocco	2200
	3. Sri Lanka	1427
	4. Polonia	1283
	5. Tunisia	1230

In un quadro così delineato è opportuno ora mettere in evidenza l'età dei migranti adulti. Come si può notare nel grafico 2, gli stranieri residenti in Sicilia sono in prevalenza adulti tra i 31 e i 45 anni. Molto alti risultano anche i numeri relativi ai minori tra 0 a 5 anni, che lasciano ipotizzare un radicamento dei nuclei familiari e un aumento progressivo di stabilizzazione sul territorio<sup>(6)</sup>. Anche in questo caso è sembrato opportuno indagare ulteriormente i dati relativi alle singole province. Ciò che emerge è la conferma di quanto appena detto: l'età media degli stranieri residenti rientra nella fascia d'età 31-45 anni, ma relativamente alte sono anche le fasce 0-15. Concentrando l'attenzione solo su queste ultime, ci si è chiesti quale fosse il grado di scolarizzazione dei minori stranieri in Sicilia; anche in questo caso, attraverso l'incrocio dei dati proposti dall'Istat, è stato possibile osservare uno scenario rassicurante: nella scuola dell'infanzia, al 2019, sono registrati 4.571 cittadini stranieri; nella primaria 8.709; nella secondaria di I grado 6006 (dati relativi al 2018); e, infine, nella secondaria di II grado 7.589. Calcolando il rapporto tra stranieri residenti e stranieri iscritti in una qualsiasi scuola di ogni ordine e grado viene fuori lo scenario presentato nel grafico 1.

Certamente, ogni dato numerico contenuto in questo paragrafo è soggetto a discrepanze con la realtà, ma tanto basti a offrire un quadro della situazione dei migranti in Sicilia. Com'è stato possibile notare dalle varie ricerche demografiche, la situazione che richiede uno sforzo maggiore da parte della didattica dell'italiano come L2 riguarda i migranti adulti.

---

(6) È utile confrontare questi dati con quelli relativi alla situazione italiana nel 2015 in Gualdo, Clemenzi (2016).

Grafico 1



Grafico 2

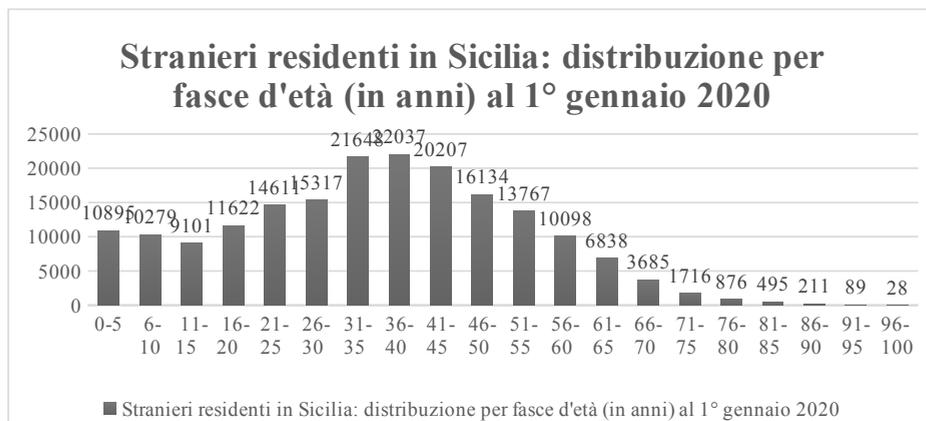


Grafico 3

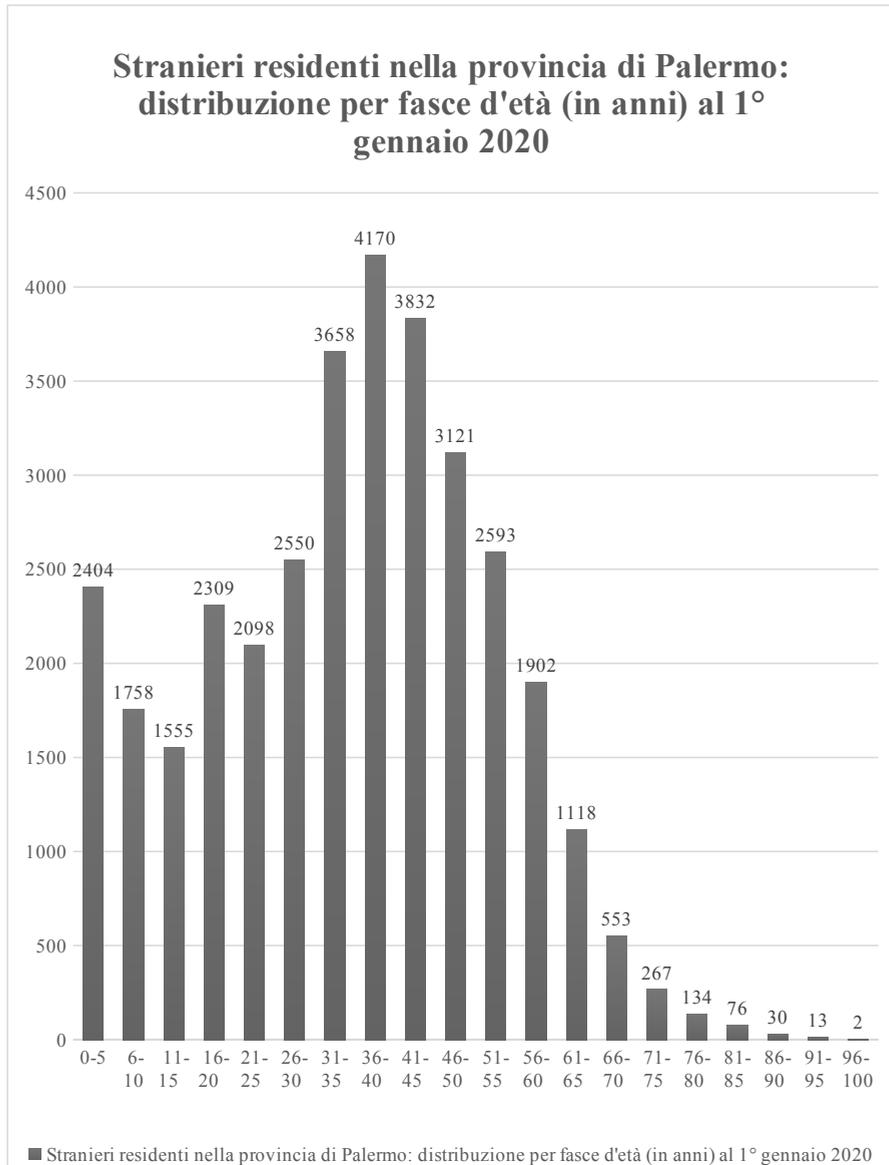


Grafico 4

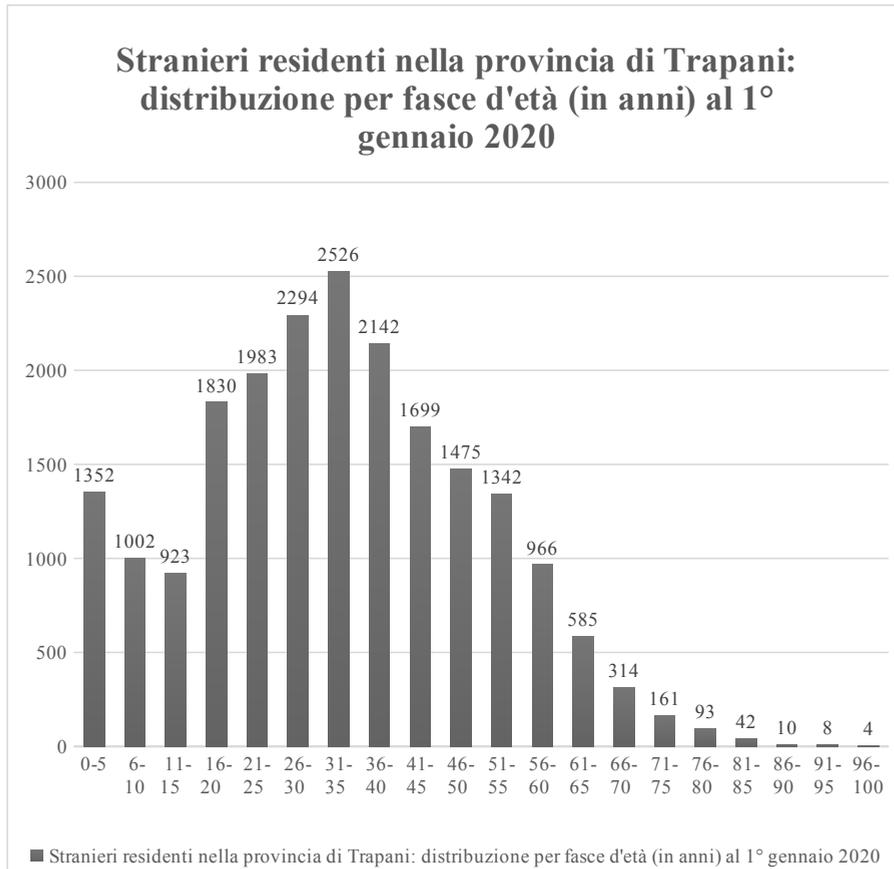


Grafico 5

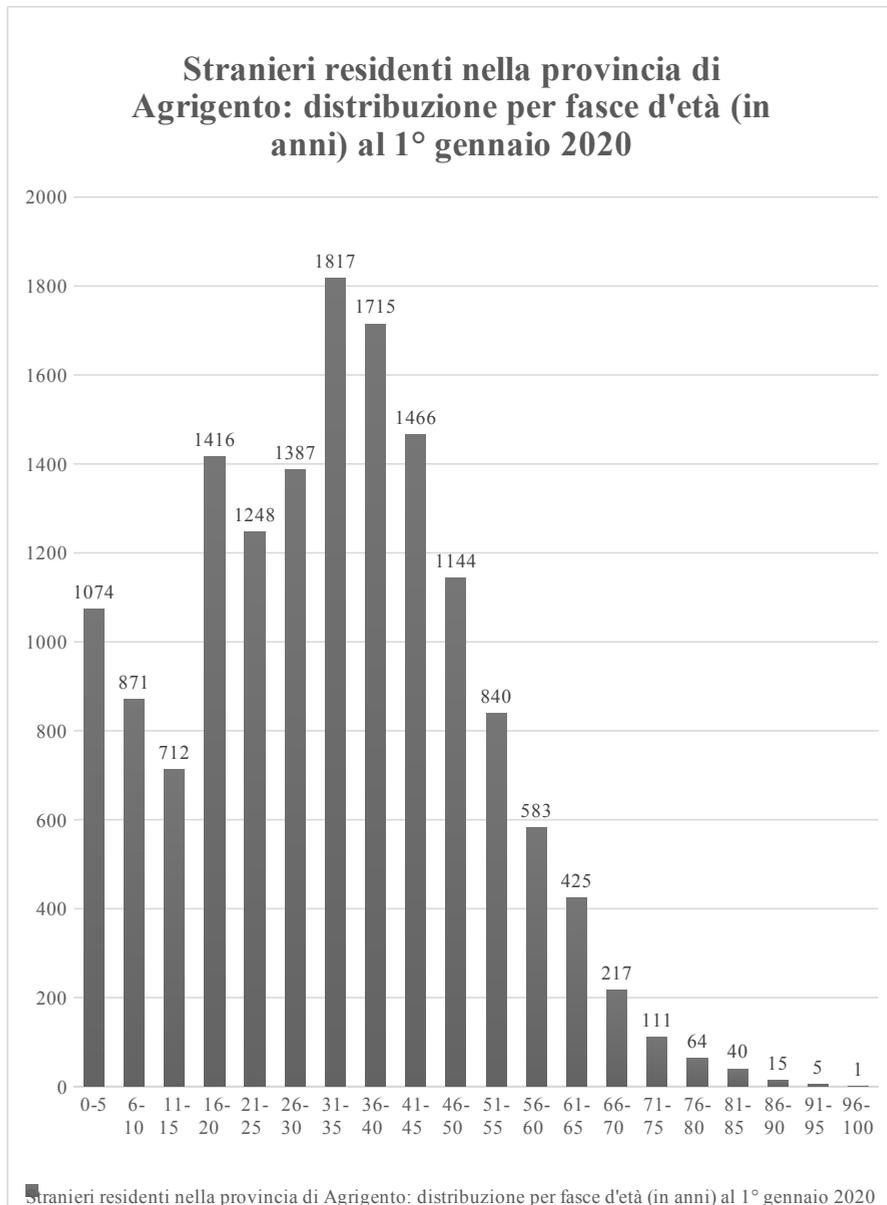


Grafico 6

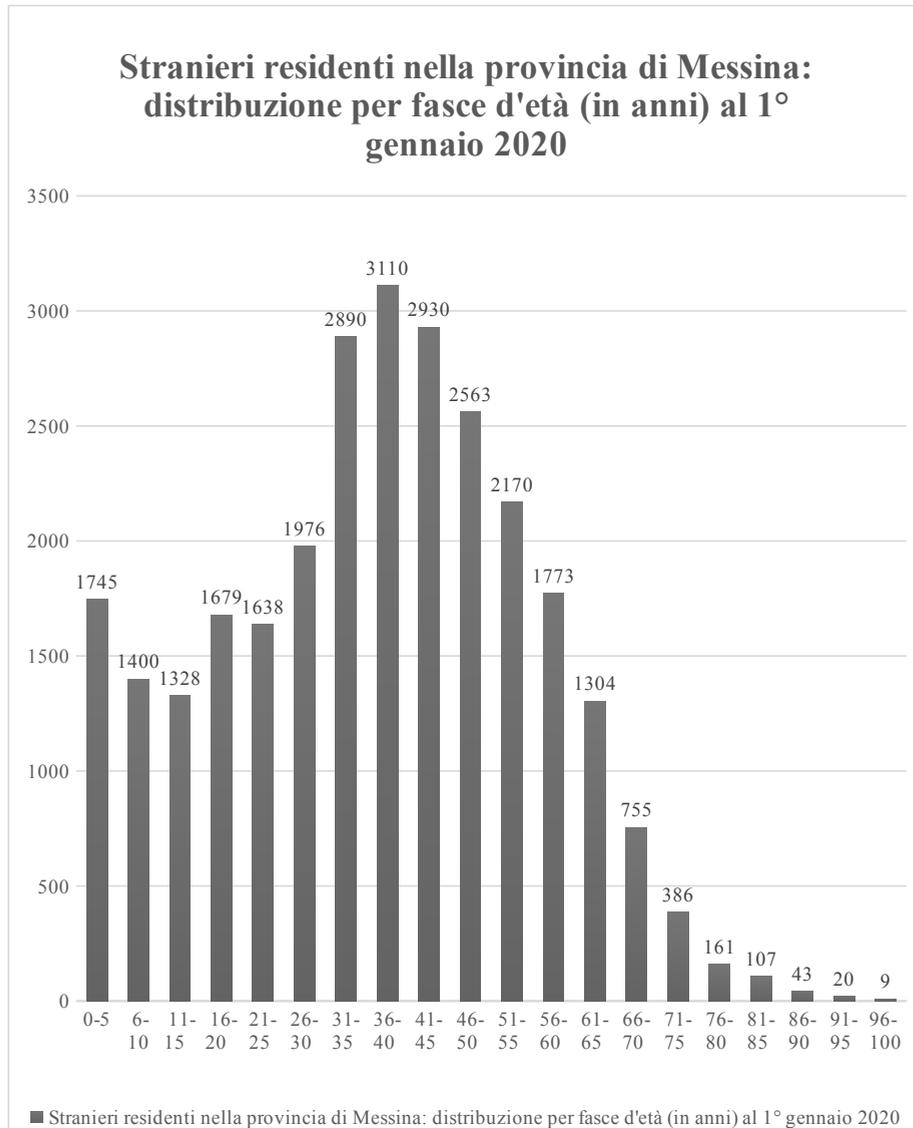


Grafico 7

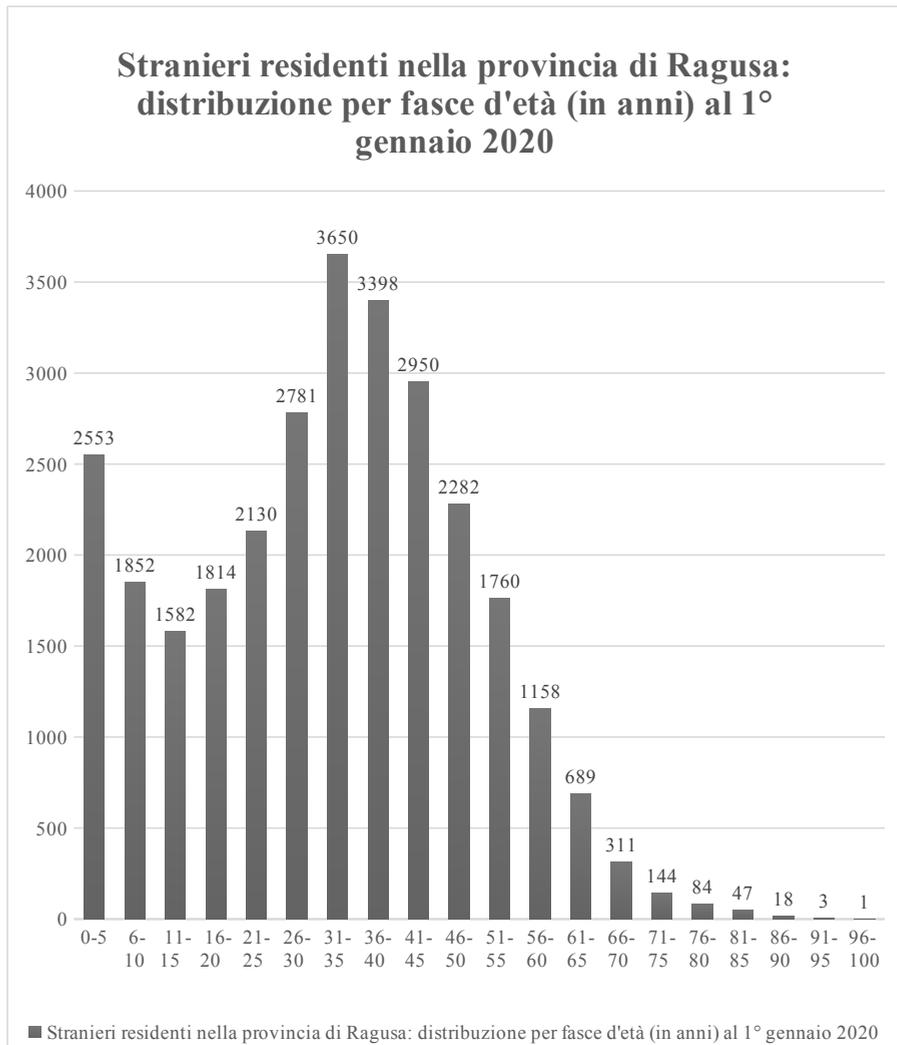


Grafico 8

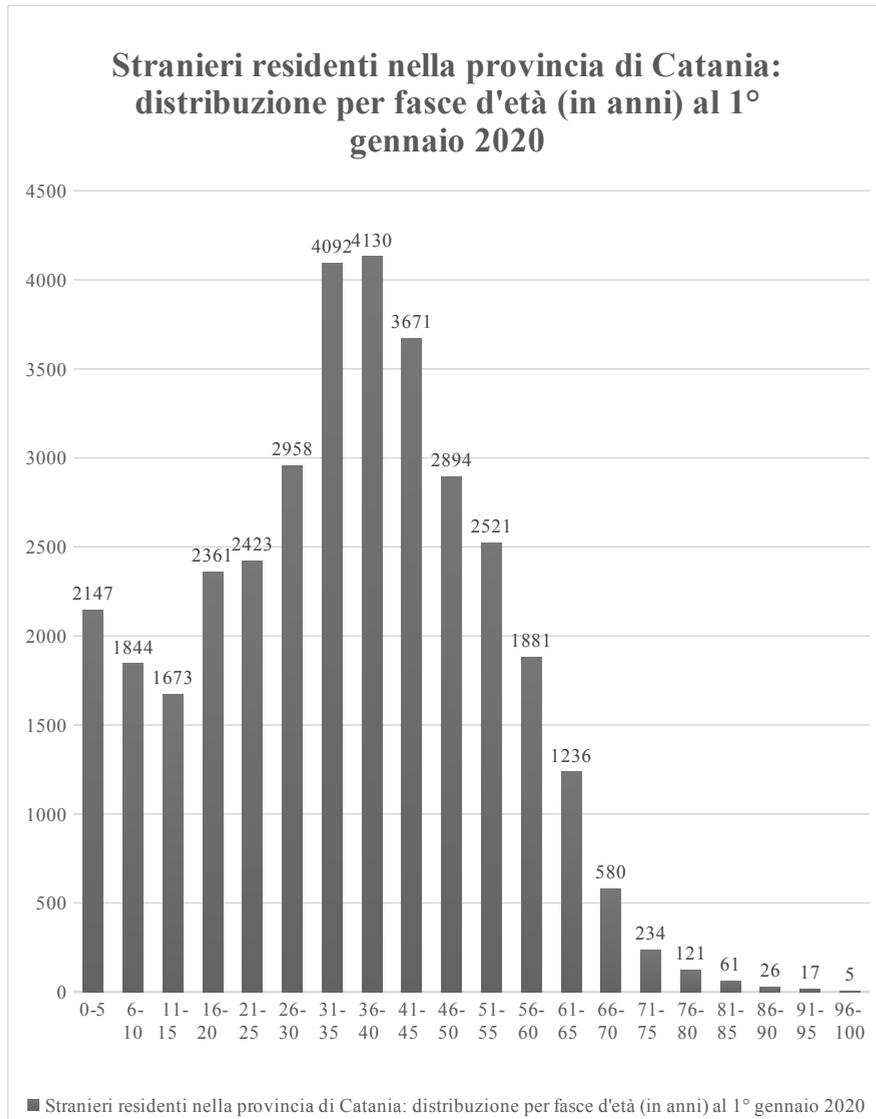


Grafico 9

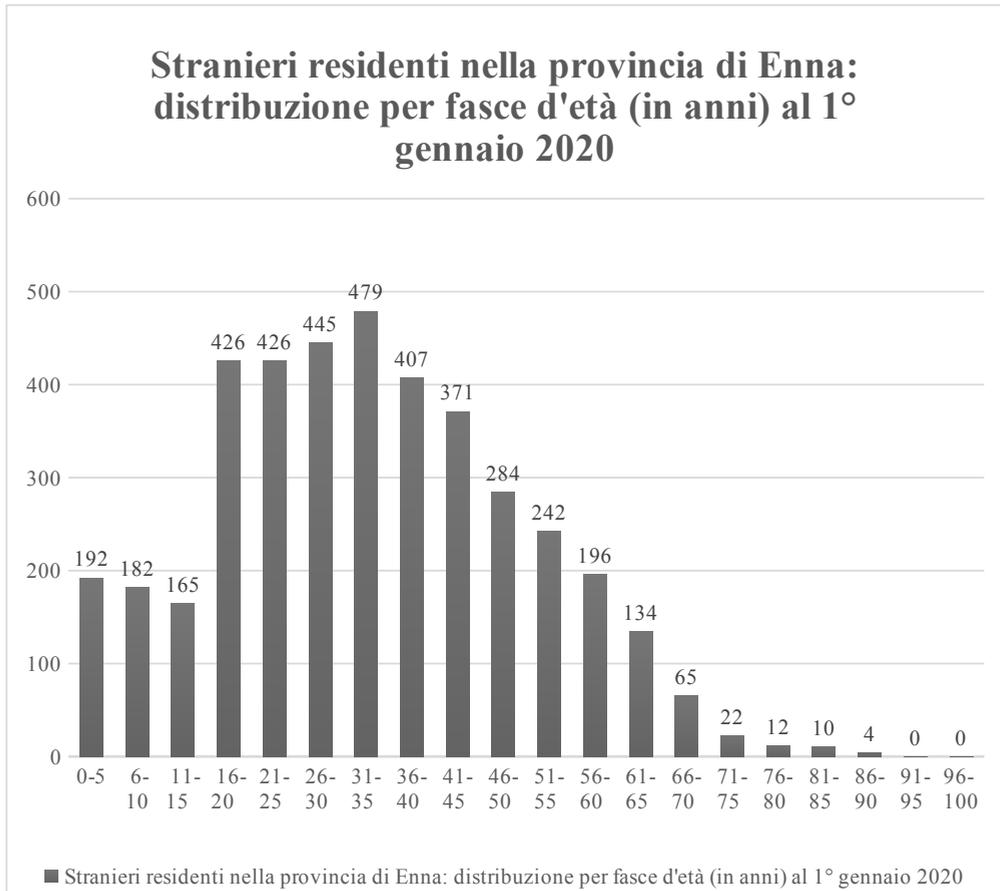


Grafico 10

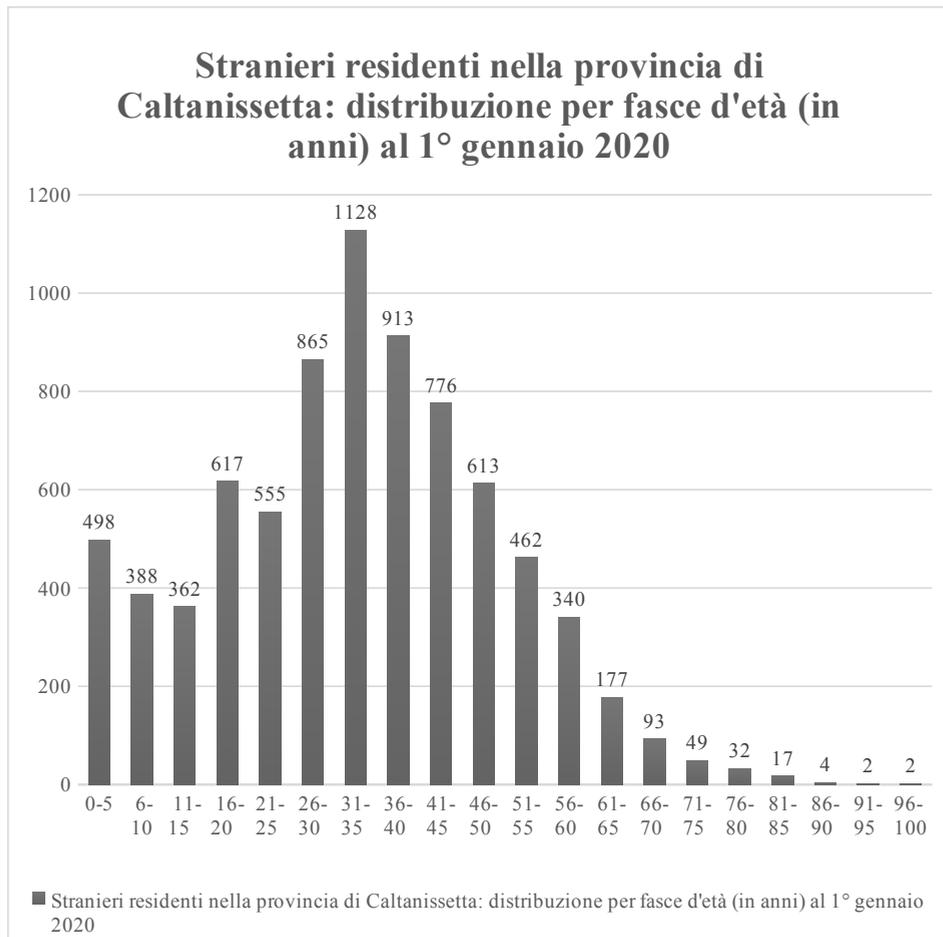
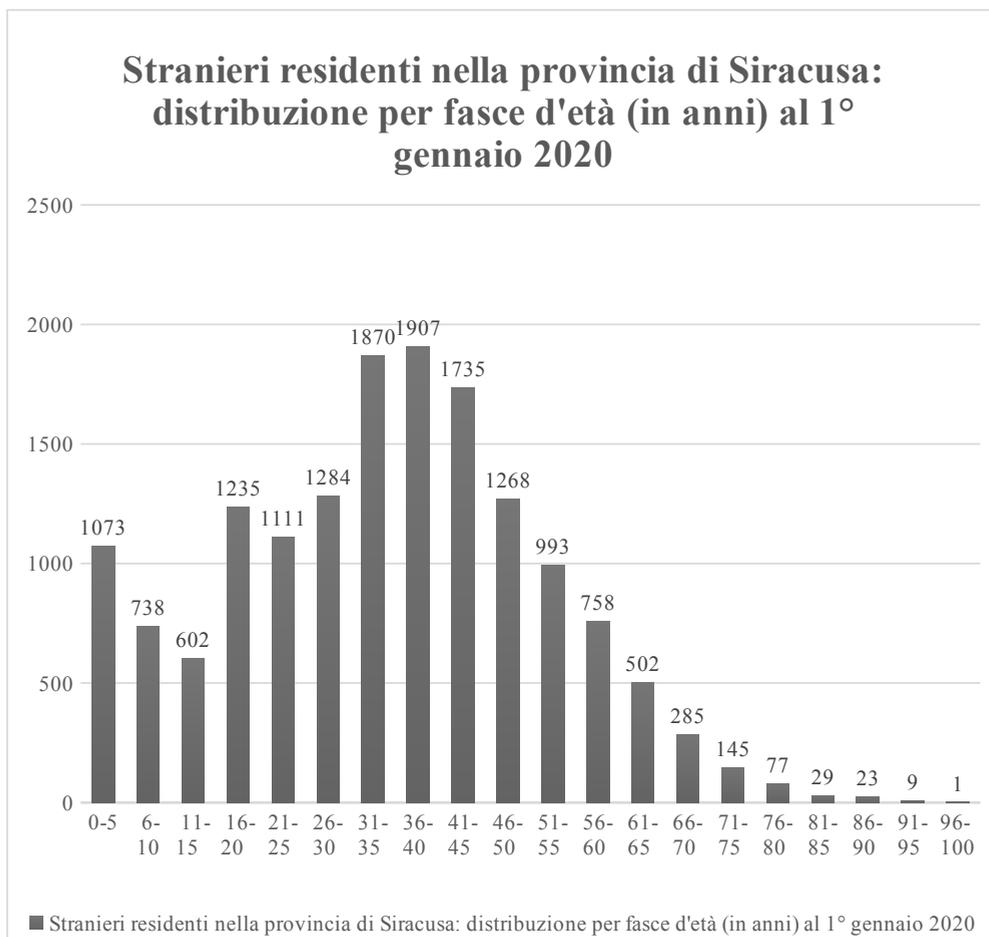


Grafico 11



### 1.3. I vantaggi dell'educazione linguistica dei migranti adulti

Il plurilinguismo che ha caratterizzato l'Italia dell'ultimo ventennio<sup>(7)</sup> si è evoluto in direzione di un «neoplurilinguismo» (Vedovelli 2014) formato da lingue immigrate volte ad accrescere il repertorio linguistico nazionale<sup>(8)</sup>. Per entrare a far parte della società di accoglienza, è stato dimostrato (Masillo 2017: 257-264) come la conoscenza della lingua e della cultura siano un requisito fondamentale per ottenere il permesso di soggiorno o la cittadinanza in molti paesi, specialmente in Europa.

La didattica della L2 ad adulti immigrati è un campo che si è specializzato progressivamente a partire dagli anni Ottanta del Novecento e che continua a modificarsi secondo le esigenze europee, costringendo a rivedere alcune prospettive da cui storicamente si è guardato all'insegnamento delle lingue (Vedovelli, Massari, Giacalone Ramat 2001, Vedovelli 2002, Minuz 2005, Caon, Brichese 2018). A tal proposito, si ricorda che a fianco alle decisioni metodologiche proposte dal QCER sono importanti i consigli provenienti dall'Educazione degli Adulti (EdA), che permettono all'adulto apprendente di acquisire la lingua sulla scorta delle proprie conoscenze pregresse.

È importante considerare, inoltre, che «gli obiettivi dei programmi di formazione linguistica destinata a migranti adulti variano a seconda della natura della migrazione: profughi, lavoratori o residenti di lunga o di media durata, congiunti dei migranti, nuovi arrivati, ecc.» (Beacco, Little, Hedges 2014: 13).

La capacità linguistica è una condizione importante per entrare a far parte del mercato del lavoro: offrire al migrante corsi organizzati a livello

---

(7) Sul tema sono importanti gli studi di Bagna, Barni, Vedovelli (2007), Palermo (2015: 301 e sgg.).

(8) A tal proposito, la ricerca ci induce a specificare il significato della parola *migrante*, che il Consiglio d'Europa utilizza «riferendosi a coloro che sono migrati, compresi i richiedenti asilo, coloro che hanno ottenuto lo status di rifugiati o protezione analoga, così come i cosiddetti 'migranti economici'. L'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (OIM) definisce "migrante" chiunque si sposti o si sia spostato oltre un confine internazionale o all'interno di uno Stato lontano dal proprio luogo di residenza abituale, indipendentemente dallo status giuridico della persona stessa» (LIAM, *Principi guida*). Sulla percezione del significato della parola migrante in rapporto ad altri sinonimi in italiano (*immigrato, emigrato, profugo, rifugiato*) cfr. Ruggiano (2016).

statale, indipendentemente dal proprio percorso di istruzione nella L1 e dai bisogni, aiuterebbe a rendere omogeneo il processo di integrazione<sup>(9)</sup>. Secondo le ricerche più recenti (cfr. EESC 2020: 9), ogni Stato membro dell'Unione europea «should provide the necessary resources and structures for language training». In Europa, le politiche di integrazione usano spesso la nozione di “cittadini attivi” e per essere definiti tali bisogna possedere alcune caratteristiche (cfr. Pulinx, Van Avermaet 2017: 60): partecipazione e coinvolgimento sociale; partecipazione attiva nel dibattito pubblico; il cittadino attivo deve includere tutti i membri della società; il cittadino attivo deve dimostrare lealtà verso la società in cui vive<sup>(10)</sup>. L'educazione linguistica, quindi, oltre a essere una condizione necessaria per favorire l'integrazione linguistica e sociale, offre un'opportunità economica. Dare al migrante adulto la possibilità di comunicare adeguatamente nel Paese di accoglienza influisce positivamente, secondo il CESE (2019), sulla crescita della popolazione e della forza lavoro. In un paese come l'Italia, che negli ultimi anni sta affrontando un'importante decrescita demografica, l'immigrazione può contribuire alla sostenibilità della crescita economica.

---

(9) In Germania, per esempio, le Volkshochschulen (letteralmente “Scuole popolari”) organizzano corsi di tedesco a migranti adulti. Tali offerte vengono reputeate «very good practices» nel confronto tra i Paesi europei (cfr. EESC 2020: 8).

(10) Per esempio, nei Paesi Bassi, il corso di integrazione linguistica e civile ai migranti è chiamato *inburgering*, letteralmente “diventare un cittadino” (cfr. Pulinx, Van Avermaet 2017: 61).



## CAPITOLO II

# IMPARARE E INSEGNARE LA LINGUA IN AMBIENTE DIGITALE

### 2.1. L'apprendimento mobile

Il salto evolutivo dall'Internet 1.0 all'Internet 2.0 (avvenuto alla metà del primo decennio del XXI secolo)<sup>(1)</sup>, ovvero dalla rete usata essenzialmente come contenitore statico alla rete usata come mezzo di comunicazione, interazione uno a uno e molti a molti, co-creazione e condivisione di contenuti, corrisponde, sul piano dell'apprendimento, specie linguistico, alla nascita dell'm-learning dal seno dell'e-learning<sup>(2)</sup>. Se l'e-learning è 'apprendimento elettronico', nel quale, cioè, si usano le TIC come strumenti di accesso a materiali o di comunicazione tra apprendenti non compresenti o tra gli apprendenti e il docente (Troncarelli 2016: 42-48), l'm-learning 'apprendimento mobile' avviene in ambiente digitale ed è da questo influenzato e persino modellato.

---

(1) O'Reilly (2005), nell'identificare le competenze chiave delle aziende intenzionate a operare nell'ambiente di Internet, parla di *web 2.0*. In questo lavoro si preferisce usare l'espressione *Internet 2.0* (minoritaria e spesso considerata sinonimica di *web 2.0*), perché essa è più precisa nel caso in cui ci si riferisca non soltanto ai servizi della rete basati sul protocollo di trasferimento dei dati HTTP (il *web*, per l'appunto), ma anche ad altri, come la posta elettronica, i servizi di messaggistica istantanea come WhatsApp e le app in generale.

(2) Uso i termini *m-learning* e *apprendimento mobile* come sinonimi. Nel prosieguo dello studio, comunque, userò più frequentemente i termini *apprendimento digitale*, *apprendimento in ambiente digitale*, *apprendimento on line* sia come ulteriori sinonimi, sia per sottolineare la componente digitale di un corso *blended* (parte in presenza, parte on line), sia per indicare la modalità di realizzazione propriamente digitale di corsi formali.

La componente *mobile* del nome *mobile learning* sembra porre l'accento sugli strumenti mobili usati dagli attori dei processi di apprendimento per collegarsi tra loro; non sono, però, gli strumenti a determinare il cambiamento di prospettiva, bensì l'uso che viene fatto degli strumenti. Un corso non può essere considerato *mobile* per il solo fatto di essere fruito attraverso uno smartphone o un tablet; la mobilità deve essere intrinseca alle attività, declinata nel senso dell'apertura all'autonomia dello studente in termini di tempi e luoghi di fruizione dei materiali e di completamento delle attività, ma anche in termini di risorse sfruttabili (compreso il docente) per il raggiungimento degli obiettivi. La mobilità si traduce anche nella facilità, frutto della accentuata autonomia operativa dello studente, con cui l'apprendimento formale si fonde con quello informale (Fratter 2016: 113), l'attività finalizzata si accompagna alla semplice curiosità, l'esercitazione sfuma nella interazione libera.

Se l'e-learning, dunque, trasferisce on line alcune attività tipiche della dinamica didattica in presenza (come l'assegnazione e le consegne di compiti scritti, i ricevimenti, la comunicazione di avvisi) e sfrutta i contenuti archiviati nei siti internet (video, immagini, testi scritti...) come materiale di studio, l'm-learning trasforma la didattica tradizionale proponendo attività di ricezione e produzione individuale e di collaborazione tra studenti/utenti possibili soltanto nell'ambiente digitale accessibile attraverso gli strumenti mobili (smartphone, tablet, computer portatili, persino console per i videogiochi).

La relazione privilegiata che si instaura nell'apprendimento mobile tra gli utenti grazie alla tecnologia senza l'intervento di una guida esterna è evidente:

From these general criteria we propose a tentative definition of mobile learning as “the processes of coming to know through conversations across multiple contexts amongst people and personal interactive technologies” (Sharpley, Taylor, Vavoula 2016: 67).

Per questo motivo l'm-learning è associato comunemente all'autoapprendimento (*self-regulated learning*: Zimmerman 2008), ovvero all'esperienza dell'individuo di sfruttamento delle risorse esterne di cui dispone (spazi, tempo, contenuti, relazioni con altri) e delle proprie strategie metacognitive (definizione degli obiettivi, selezione e uso dei materiali, au-

tomonitoraggio e autovalutazione) al fine di ottenere nuove conoscenze e nuove competenze. Questa associazione, però, vale in ambito informale, non certificato e non intenzionale (Bonaiuti 2006), svincolato da luoghi, tempi, rituali codificati (Sharples 2006)<sup>(3)</sup>. La rete, cioè, è di fatto un immenso ambiente di autoapprendimento informale, che espone gli utenti a esperienze significative, in qualche modo (ma in modo diverso e imprevedibile in relazione agli individui) formative, costantemente e anche a prescindere dalla consapevole volontà dei soggetti di imparare. In questo senso, l'autoapprendimento reso possibile dall'ambiente digitale è fortemente influenzato dall'apporto di altre persone, esperti, colleghi, semplici "compagni di viaggio", con le quali l'apprendente entra in contatto grazie alla connettività digitale. Il digitale, insomma, fornisce all'apprendente un'opportunità di sviluppare la sua autonomia in un contesto fortemente connesso, niente affatto isolato<sup>(4)</sup>.

Nell'ambito dell'apprendimento linguistico non formale, al contrario, osserviamo la diffusione e il costante aumento di app e piattaforme che offrono corsi di lingue "chiavi in mano" (Ruggiano 2018) in cui la figura del docente, quella del gruppo classe, ma anche quella della comunità apprendente in senso lato sono surrogate da un programma più o meno sofisticato. Questi sistemi non promuovono affatto né la connessione con altri né l'autoapprendimento, perché vincolano gli apprendenti a percorsi chiusi, preordinati e non flessibili. Bisogna certamente distinguere, all'interno del mondo dei sistemi digitali per l'autoapprendimento linguistico, quelli frutto di ricerche e applicazioni di alto livello, che riescono a offrire un elevato livello di personalizzazione dei percorsi (proponendo attività riconducibili a metodi e persino approcci diversi) grazie a un questionario iniziale intorno alla motivazione, gli obiettivi e il livello di partenza dello studente, e grazie a una programmazione relativamente flessibile, da quelli che si rivolgono a un pubblico indistinto, quindi dalla motivazione e dalle risorse

---

(3) L'apprendimento informale, di cui questa ricerca non si occupa, ha un peso notevole nell'ambito dell'apprendimento permanente, a sua volta centrale nella società basata sulla conoscenza a cui le istituzioni europee tendono (Commissione delle Comunità europee 2001).

(4) Nel contesto di Internet 1.0 la situazione era (e in alcuni casi continua a essere) diversa: il materiale caricato da varie fonti e liberamente fruibile dal singolo apprendente rende possibile un apprendimento non formale isolato (cfr. Bartolucci, Santalucia 2014).

se iniziali molto varie, sebbene tipicamente mosso dall'idea vaga e illusoria di poter imparare una lingua velocemente e senza sforzi.

I due tipi di sistema hanno comunque in comune l'idea che il processo si sviluppi nella dialettica artificiosa tra il singolo apprendente e la macchina. I pochi tra questi sistemi che prevedono momenti di scambio tra gli utenti di tipo *peer to peer* (Ruggiano 2018: 191) attribuiscono a questa componente un ruolo marginale, quasi aggiuntivo<sup>(5)</sup>. Tali sistemi, dunque, sfruttano il potere smaterializzante della rete, che svincola l'occasione formativa da un luogo e uno spazio precisi, ma ancora non hanno pienamente importato nel metodo che li informa il potenziale relazionale della rete stessa.

Rispetto all'autoapprendimento, i sistemi del primo tipo ripropongono un modello guidato che rimanda a esperienze di stampo formale, perché offrono una selezione di materiali preordinata, prevedono una scansione precisa delle fasi e degli obiettivi intermedi, richiedono all'apprendente un impegno costante. Comportano, inoltre, alti costi di iscrizione e non a caso sono spesso istituzioni come centri linguistici e università a dotarsi di queste sofisticate piattaforme che sono poi messe a disposizione degli studenti per l'autoapprendimento o, più frequentemente, come rinforzo e completamento, appunto, di corsi formali<sup>(6)</sup>.

I sistemi del secondo tipo lasciano l'apprendente più libero sui tempi e i ritmi, ma offrono un input povero e solitamente difficile da ricondur-

---

(5) Uno di questi è Busuu ([busuu.com](http://busuu.com)), che consente a ogni utente di proporsi come tutor per la propria L1 in cambio dello stesso servizio fornito da un altro utente della comunità nella sua lingua madre. I *peer tutor* sono valutati dagli utenti attraverso un sistema a punti, al fine di valorizzare i più graditi (che in teoria dovrebbero coincidere con i più capaci) e scoraggiare i meno graditi (in teoria in meno capaci).

(6) Sartirana (2019) illustra un'esperienza formale (all'interno dell'Università del Sacro Cuore di Milano) di integrazione di vari strumenti, in presenza e on line, in un servizio di autoapprendimento linguistico. Questa esperienza dimostra come l'autoapprendimento sia un ideale più che una realtà, a cui si può tendere, inoltre, solo attraverso una progettazione complessa dei processi. Lo stesso si può ricavare da Chien (2016), che analizza le opinioni e i risultati di un gruppo di studenti universitari taiwanesi impegnati nello studio dell'inglese come seconda lingua in autoapprendimento. Lo studio conclude che l'm-learning ha migliorato l'apprendimento consentendo agli studenti di controllare i processi di apprendimento, selezionare risorse e strategie pertinenti e diventare studenti indipendenti e automotivati. Gli studenti stessi, però, hanno dichiarato che l'insegnamento iniziale della lingua dovrebbe essere impartito in classe senza l'uso di dispositivi mobili.

re a un qualsiasi approccio glottodidattico (cfr. Ruggiano 2018: 188-191, 2020). Ovviamente l'utente di questi sistemi può affiancarvi lo sfruttamento di altre risorse, magari mosso proprio dalla debolezza del metodo su cui si basano, che diviene paradossalmente uno sprone verso l'arricchimento autonomo dell'esperienza. Questa possibilità, però, non è affatto promossa dai sistemi stessi, che anzi tendono a presentarsi come onnicomprensivi e sufficienti; la stessa possibilità, inoltre, non è certo esclusiva di questi sistemi, bensì è ammessa anche nell'ambito dei corsi formali.

La libertà di scelta, infine, non è qualitativamente e quantitativamente uguale per tutti gli utenti: in assenza di una guida metodologica quale può essere un docente o un tutor, l'individuazione e lo sfruttamento efficace delle risorse messe a disposizione dalla rete sono affidati alla preparazione tecnica e alle pre-competenze linguistiche e culturali degli apprendenti. Ne consegue che gli apprendenti più competenti e socialmente integrati in partenza hanno maggiori possibilità di trovare e fare buon uso delle risorse; quelli più deboli e vulnerabili<sup>(7)</sup>, invece, che hanno maggiore bisogno di tali risorse, le trovano con difficoltà o non le trovano, e non sanno usarle al meglio<sup>(8)</sup>. Gli apprendenti più deboli, infatti, sono quelli meno autonomi e sono, pertanto, quelli che più di tutti necessitano di un metodo, un progetto, un curriculum e delle figure di riferimento con le quali possano confrontarsi proprio sul metodo di lavoro, oltre che praticare la lingua.

A quanto pare, quindi, l'apprendimento mobile non riesce a importare i benefici dell'autonomia in ambito non formale. Per questo motivo, nell'ambito di questa ricerca si considerano irrinunciabili per il successo di un percorso didattico due pilastri: il docente, responsabile del progetto formativo e della selezione degli obiettivi di apprendimento, nonché fa-

---

(7) Tra i soggetti socialmente vulnerabili rientrano «le persone analfabete (che non sanno leggere e scrivere in lingua madre) o con scolarità bassa, scarsamente attrezzate allo studio delle lingue in contesti formali» (Borri, Minuz *et al.* 2014: 9). Queste persone sono intrappolate in un circolo vizioso (cfr. Minuz 2019: 19-20), nel quale l'isolamento sociale e la scarsa competenza linguistica di partenza producono un radicamento dell'isolamento e, come si è detto, l'impossibilità di curare la propria istruzione. È chiaro che tale circolo vizioso si può spezzare soltanto con un intervento dall'esterno.

(8) Nell'uso proficuo delle risorse rientrano anche le capacità metacognitive di valutare l'efficacia delle risorse in relazione ai propri bisogni e di autovalutare i propri risultati. Tali capacità possono maturare pienamente soltanto in un contesto di istruzione guidata ed esplicita.

cilitatore nello svolgimento delle attività (quest'ultima funzione può essere svolta anche da un tutor); la classe, microsocietà all'interno della quale è possibile prepararsi alle interazioni comunicative autentiche attraverso simulazioni controllate e orientate verso obiettivi di apprendimento. Questi pilastri devono sopravvivere, evolvendosi nell'ambiente digitale. Una direzione per questa evoluzione è fornita da Fiorentino (2013: 38), che segue a sua volta Sharples, Arnedillo-Sanchez *et al.* (2009: 237):

le attività dovranno essere strutturate in modo continuo (*seamless*) attraverso i contesti. Si dovranno creare interazioni veloci e semplici, preparare materiali flessibili e accessibili nei vari contesti, si dovrà tenere conto di eventuali facilitazioni già presenti sui dispositivi mobili per la comunicazione vocale, per prendere appunti e organizzare il tempo.

La didattica formale, in particolare quella dell'italiano, può evolvere divenendo digitale, rinunciando ad alcuni aspetti tradizionali e abbracciando le potenzialità di questa tecnologia, ovvero stimolando l'autonomia dell'apprendente, ma all'interno di un progetto. La didattica digitale, infatti, cambia gli equilibri tra la lingua, il docente e il gruppo apprendente, mettendo necessariamente al centro di ogni azione quest'ultimo. Nello stesso tempo comprime lo spazio della negoziabilità dei materiali e degli obiettivi, tanto più quanto ridotte sono le occasioni di incontro sincrone tra il docente e gli studenti<sup>(9)</sup>. Il docente/tutor, quindi, pur continuando a svolgere funzione di supporto, riveste soprattutto il ruolo di progettista (scelta degli obiettivi e dei metodi, costruzione delle attività e dei metodi di valutazione dei risultati, allestimento degli ambienti, selezione delle risorse e degli strumenti). All'interno del progetto l'apprendente si muoverà autonomamente, stabilendo i suoi tempi, la frequenza e il tipo di interazione (sincrona o asincrona) con gli altri membri della comunità e con il docente/tutor indipendentemente dalle attività previste del percorso, il modo di fruire dei contenuti e l'eventuale ricorso a risorse ulteriori rinvenibili in rete fuori dall'ambiente del corso.

---

(9) Un corso *blended* con una componente sincrone comporterà un'interazione più intensa e con maggiori margini di negoziazione dei contenuti e degli obiettivi; un corso di tipo MOOC, al contrario, sarà preconstituito, ma potrà comunque integrare occasioni di interazione tra il singolo studente o l'intero gruppo e il docente/tutor. Sui MOOC si veda sotto.

Insomma, l'apprendimento digitale può dispiegare tutte le sue potenzialità soltanto se inquadrato in un progetto che risulti chiaro agli apprendenti e completato dalla figura di un facilitatore umano, nonché sostenuto dalla presenza di una comunità apprendente con la quale sia possibile interagire. La componente umana è ancora più necessaria nel caso di apprendenti migranti, che riversano nel corso di lingua italiana aspettative sociali solo in parte riconducibili alla formazione linguistica e dirette, più in generale, alla percezione dell'accoglienza e della creazione di una rete di sostegno, nella quale entrano gli operatori, i docenti, i compagni di studio (cfr. Catarci, Fiorucci, Trulli 2014: 89-93).

Già Sharples (2006: 23) osservava, non a caso, che «Students are well able to make the distinction between informal social networking and school education, and they see the need for classrooms as places of formal learning». L'apprendimento digitale, inoltre, necessita di un progetto davvero integrato nel mezzo, non soltanto trasportato dall'ambiente fisico a quello smaterializzato, né interpretato come dialogo (impossibile) tra lo studente e la macchina. Questa è oggi la sfida principale: progettare l'esperienza di apprendimento digitale, sia sincrona sia asincrona, in modo da rendere trascurabili i limiti del mezzo e valorizzarne i pregi. Solo così si potrà superare il sospetto che gli stessi studenti, anche i più giovani, nutrono per l'apprendimento in ambiente digitale. Tale sospetto emerge chiaramente, ad esempio, nel recente sondaggio di Fratter (2018: 26-27):

Indipendentemente dall'età, la maggior parte degli informanti preferisce studiare le lingue F2F [faccia a faccia] [...]. Il fatto che ai corsi on line non venga attribuito un valore aggiunto rispetto alla formazione linguistica porta a riflettere sul format di progettazione degli stessi e sulla scelta del modello pedagogico offerto, che [...] vengono di fatto “confezionati” come corsi con un impianto pedagogico presumibilmente di stampo comportamentista, portando a un apprendimento “in isolamento”.

La Grassa (2019: 566-567), pur partendo da dati apparentemente contrastanti con quelli di Fratter (2018), conferma l'importanza del format di progettazione nella percezione dell'efficacia delle attività proposte, quindi nella disponibilità degli apprendenti a svolgerle:

i dati presentati dimostrano che gli stessi partecipanti a un percorso di apprendimento linguistico online, per quanto svolto a carattere totalmente informale, attribuiscono piena legittimità didattica alla loro esperienza, continuando ad accedere nell'ambiente in maniera complessivamente costante, indicando obiettivi di apprendimento non inferiori a quelli che avrebbero indicato in un percorso in presenza e utilizzando *device* che permettono tempi di permanenza e di fruizione dei contenuti meno ristretti.

Non a caso il percorso indagato da La Grassa (il sito [ital2.org](http://ital2.org)) è strutturato come genuinamente digitale, non come trasposizione a distanza di un corso in presenza. Questo lo rende credibile in generale e particolarmente funzionale ai bisogni di un certo tipo di apprendenti. Lo stesso richiamo alla progettazione intenzionale e selettiva dell'*m-learning* è fatto da Palalas, Wark (2020: 165) nel loro studio che raccoglie i risultati di 38 articoli riguardanti il rapporto tra *m-learning* e SRL (*self-regulated learning*) in 24 Paesi, tra i quali non c'è l'Italia, pubblicati tra il 2017 e il 2019:

First, *m-learning* designers and practitioners should ensure that mobile technologies are used intentionally and selectively, with clearly defined learning objectives in mind. In fact, numerous studies advised that *m-learning* and SRL most effectively enhanced learning when they were intentionally integrated into the curriculum and guided by informed, technologically-adept educators who provide appropriate, ever-decreasing support and scaffolding as learners become more self-determined [...]. Second, when designing *m-learning*, educators should consider digital safety and privacy issues. These issues were not addressed sufficiently in the reviewed studies but, in the long run, can significantly limit learners' self-regulation and *m-learning* experiences. Third, *m-learning* research and practice should be founded upon relevant theory and validated definitions of *m-learning* that consider ever-advancing mobile technologies and related pedagogies that include learner-centred participatory activities.

La mobilità dell'apprendimento, del resto, è permeata talmente in profondità nelle pratiche sociali contemporanee che è divenuto difficile, e inutile, distinguere tra apprendimento mobile e non mobile:

The range of settings, situations and activities that qualify as mobile learning have expanded to encompass all of formal, non-formal and informal learning – distinctions that were previously made with reference to location, learning goals and visibility of outcome (Sharples, Taylor, Vavoula 2016: 65).

### 2.1.1. Orientamenti recenti

I primi anni del XXI secolo sono stati fecondi di innovazioni nello sviluppo di piattaforme e applicazioni digitali per l'apprendimento linguistico, oppure adattabili a questo scopo. A dispetto della maturità dell'elaborazione teorica sull'impatto potenzialmente rivoluzionario del digitale nella didattica delle lingue (e nella didattica in generale), però, il ruolo delle tecnologie digitali in questo ambito, e in particolare nel caso dell'italiano come L2, legato alla forte tradizione formalistica e contenutistica della scuola italiana, è rimasto ancillare rispetto alle dinamiche e ai materiali pensati per essere studiati dalla classe contemporaneamente e in un luogo fisico. Si veda, ad esempio, la testimonianza di Zanolì (2011: 447), particolarmente indicativa degli atteggiamenti diffusi tra i docenti di italiano L2 nei confronti delle tecnologie digitali:

Molti colleghi, anch'essi consapevoli della problematicità del “traduttore digitale” hanno stabilito in maniera formale momenti in cui il dizionario elettronico (dello *smartphone*, ecc.) non doveva essere utilizzato oppure hanno fatto ricorso ad attività che, fondamentalmente, li rendevano inutilizzabili. [...] L'ideale sarebbe che gli studenti capiscano da soli quando l'utilizzo della tecnologia sia proficuo o meno, per far questo però è importante offrire, oltre alle attività più “tradizionali” (nelle quali l'uso dello *smartphone* non è contemplato) anche altre in cui l'uso del medesimo sia, se non essenziale, contemplato e relativamente importante.

Per indirizzare gli studenti a un uso consapevole della tecnologia, lo stesso Zanolì propone di realizzare attività di classe e in classe nelle quali gli *smartphone* sono addirittura l'argomento di discussione, oltre che strumenti per accedere ai vocabolari on line. Accanto a queste attività il docente immagina che sia possibile progettare compiti complessi che contengano fasi di ricerca di materiali, di composizione e condivisione di video, di invio di e-mail. Significativamente, questi compiti e queste attività rimangono sul pia-

no ipotetico; non vengono descritti in dettaglio. Dal confronto tra le attività realizzabili (da parte, si badi, di un docente aperto al cambiamento) e quelle proiettate nel futuro emerge chiaramente la distanza tra la percezione della potenzialità e la consapevolezza della attuabilità della rivoluzione digitale.

Ancora nel 2019, Troncarelli, ponendosi dal punto di vista della didattica, metteva in guardia dal rischio di usare l'ambiente digitale soltanto per rivestire tecnologicamente la formazione tradizionale, senza valorizzare le caratteristiche della tecnologia:

i corsi che rientrano nelle buone pratiche della formazione in rete sono quelli che [...] non si limitano ad implementare *online* materiali didattici, né a riprodurre in rete quello che si attua nella lezione in presenza, ma che sfruttano le potenzialità offerte dalle tecnologie per creare ambienti multirelazionali in cui gli studenti sono orientati e seguiti da *tutor* esperti, in cui la collaborazione e il supporto tra pari rappresenta un'opportunità per migliorare il processo di apprendimento e per mantenere sempre alta la motivazione (Troncarelli 2019: 65).

Un accenno allo stesso pericolo, e alla necessità di scongiurarlo, è dedicato da Favaro (2020: 4-5), che associa all'impegno contro il travasamento on line di modelli didattici vecchi e il rafforzamento delle caratteristiche trasmissive e disciplinariste dell'insegnamento più tradizionale quello contro una didattica standardizzata, non individualizzata, niente affatto interattiva, che danneggerebbe in particolare gli studenti con disabilità e quelli con background migratorio.

Il pericolo di ridurre l'apprendimento digitale a uso strumentale dei dispositivi digitali è percepito come attuale ancora oggi non soltanto in Italia, insieme alla convinzione che tale scelta non porti vantaggi all'apprendimento. Il già citato studio di Palalas, Wark (2020: 164) così sintetizza i risultati raggiunti nei 38 articoli presi in considerazione:

Three quarters of the studies reported positive results, with most indicating that either m-learning and SRL enhanced other learning factors, or that m-learning improved SRL – not m-learning understood as using mobile devices for learning, but rather by its affordances, such as flexibility and personalisation. Studies examining the effect of mobile device use on SRL produced neutral results or indicated that mobile devices inhibited SRL.

L'effettiva penetrazione degli strumenti digitali nella pratica della didattica non soltanto dell'italiano, ma in generale delle lingue è, dunque, ancora problematica. Dal punto di vista dell'offerta di strumenti didattici o didattizzabili basati su questa tecnologia, vediamo che negli ultimi 15 anni si sono sviluppati due rami paralleli ma per certi versi opposti: da una parte sono nati corsi di lingua on line autosufficienti e usabili dal singolo apprendente in autonomia in forma di piattaforme o applicazioni per dispositivi mobili; dall'altra sono stati lanciati sistemi di gestione dei corsi a distanza che presuppongono la presenza di un docente e integrano diversi strumenti di condivisione di contenuti in sincronia, quasi-sincronia e asincronia.

La pandemia di COVID-19 scoppiata all'inizio del 2020, che ha portato alla diminuzione, e per alcuni periodi all'interruzione, dell'erogazione dei corsi di lingua in presenza, ha inaspettatamente e improvvisamente costretto le istituzioni educative, tradizionalmente lente ad accogliere le innovazioni, ad adottare soluzioni on line, ricorrendo almeno formalmente a sistemi digitali. La scuola ha organizzato, in ordine sparso e tra molte difficoltà, la DaD (Didattica a Distanza), riadattando, nel nome e quasi totalmente nei contenuti, la ben nota FaD (Formazione a Distanza), ovvero l'erogazione di lezioni frontali attraverso la rete per mezzo di software di gestione didattica o adattati a questo scopo (Baldassarre, Tamborra 2020; Cella, Viale 2020; EAS 2020; Fragai, Fratter, Jafrancesco 2020; Fratter 2020; INDIRE 2020a, 2020b)<sup>(10)</sup>. Nell'ambito della DaD è stato possibile attuare il *blended learning* parte on line e parte in presenza<sup>(11)</sup>, ma più comune è stato il *blended learning* totalmente on line, nel quale è esclusa l'esperienza della compresenza fisica del docente e degli studenti in un luogo e l'unico discrimine tra le due componenti dell'amalgama (traduco con questo termine l'inglese *blend*) rimane la sincronia/asincronia delle relazioni e delle dinamiche<sup>(12)</sup>.

---

(10) Le difficoltà del passaggio repentino dalla didattica in presenza a quella a distanza nell'ambito delle lingue straniere a livello universitario sono testimoniate da Carloni (2020).

(11) Il *blended learning* parte on line e parte in presenza in campo linguistico è giudicato da molti particolarmente efficace, se valorizza le differenze tra le due componenti, perché unisce i benefici della presenza del docente a quelli dell'autonomia dell'apprendimento (Bartalesi-Graf 2016: 60-65).

(12) Un'esperienza di apprendimento linguistico *blended* totalmente on line (*online-blended*) pre-pandemia è descritta da Pollicino (2017).

Le organizzazioni meno strutturate della scuola impegnate nell'educazione linguistica degli stranieri, e in particolare dei migranti (centri linguistici, centri di accoglienza, associazioni di volontariato), hanno spesso interrotto i corsi o hanno trovato soluzioni tampone, emergenziali<sup>(13)</sup>. In molti casi, inoltre, la didattica a distanza ha fatto emergere le differenze tra studenti socialmente, tecnologicamente e logisticamente attrezzati e studenti in situazione di povertà educativa e strumentale, privi di computer individuali e di reti di connessione adeguate, costretti a condividere gli spazi e i tempi dello studio con altri membri della famiglia. Il ritardo linguistico non può che essere un'aggravante in questa situazione, che soffre la scomparsa delle convenzioni operative e delle routine della vita di classe (cfr. Favaro 2020: 1), ma non si è dotata di convenzioni e pratiche alternative adatte ai mezzi digitali (caratterizzate da un maggior grado di autonomia degli studenti).

I risultati di questa esperienza sono ancora da analizzare pienamente; i suoi effetti, inoltre, saranno compresi nel prossimo futuro. Vero è che questa condizione sarà probabilmente presto superata: i docenti di italiano, e in particolare quelli di italiano a migranti, però, non possono aspettare quel momento tentando soluzioni improvvisate; urge un indirizzo teorico-pratico per ridurre i difetti del mezzo tecnologico (l'instabilità della connessione, la perdita di qualità della traccia sonora della voce, il disagio psicologico della distanza...) e per valorizzarne i pregi (la flessibilità spaziale e temporale, l'interattività, la multimedialità...).

Si ricordi, a questo proposito, che se i computer non sono ancora capillarmente diffusi nella popolazione, specie nei gruppi sociali vulnerabili, la disponibilità di un dispositivo mobile è uno dei pochi fattori che può essere dato per scontato in ogni strato sociale (cfr. Epp 2017). In linea di massima, inoltre, l'uso dello smartphone non richiede competenze tecniche specialistiche, quindi anche le persone con bassi livelli di scolarità sono in grado di utilizzare questi strumenti, e svincola gli utenti dalla necessità di trovarsi in un particolare spazio fisico in un tempo prestabilito.

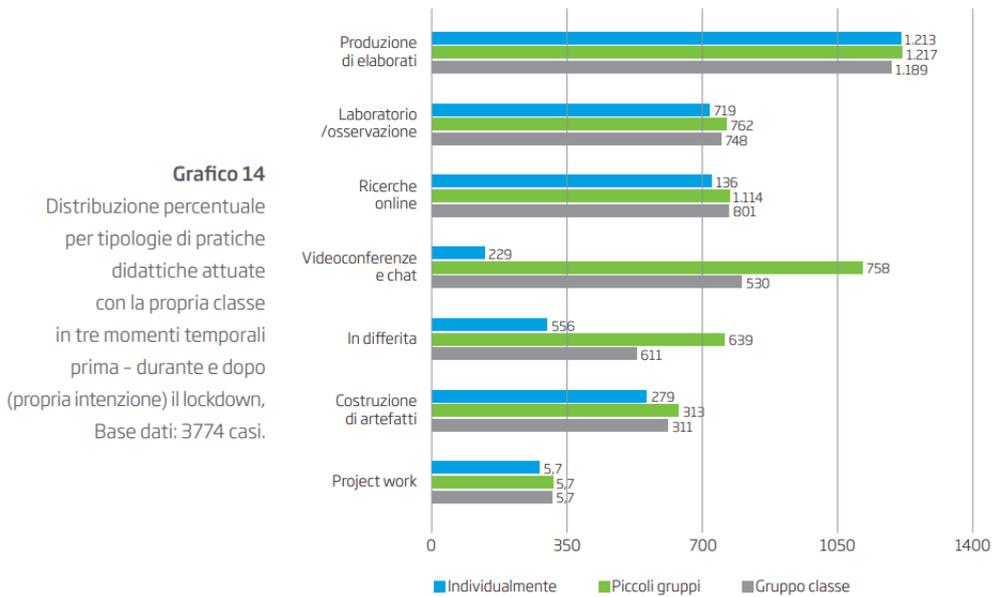
È logico approfittare delle condizioni contingenti di questo momento storico come un laboratorio di un possibile prossimo salto evoluzio-

---

(13) Esperienze cursorie di didattica dell'italiano a migranti a distanza (per esempio attraverso Skype) sono state tentate ben prima dello scoppio della pandemia, al fine di favorire la frequenza di studenti impossibilitati a raggiungere il centro erogatore (cfr. Catarci, Fiorucci, Trulli 2014: 107).

nistico (già ampiamente preconizzato dai webinar, le università on line, i MOOC)<sup>(14)</sup> verso la digitalizzazione (e la “mobilizzazione”) massiccia dell’offerta formativa a tutti i livelli e rivolta a tutti i pubblici; un salto che non deve essere guardato con paura, ma deve essere consapevole e convinto, sulla scorta della conoscenza dei vantaggi degli strumenti digitali. A questo proposito, significativo è il risultato del sondaggio realizzato da INDIRE (2020a: 22) sulle pratiche didattiche attuate nella scuola prima e durante l’interruzione e, nelle intenzioni dei docenti, dopo la ripresa delle lezioni in presenza. I risultati si possono vedere nel grafico 1.

Grafico 1.



(14) Per una breve storia dei MOOC (*Massive Open Online Courses*) e dei MOOLC (*Massive Open Online Language Courses*), specifici per l’apprendimento linguistico, cfr. Sbardella, Spina (2020).

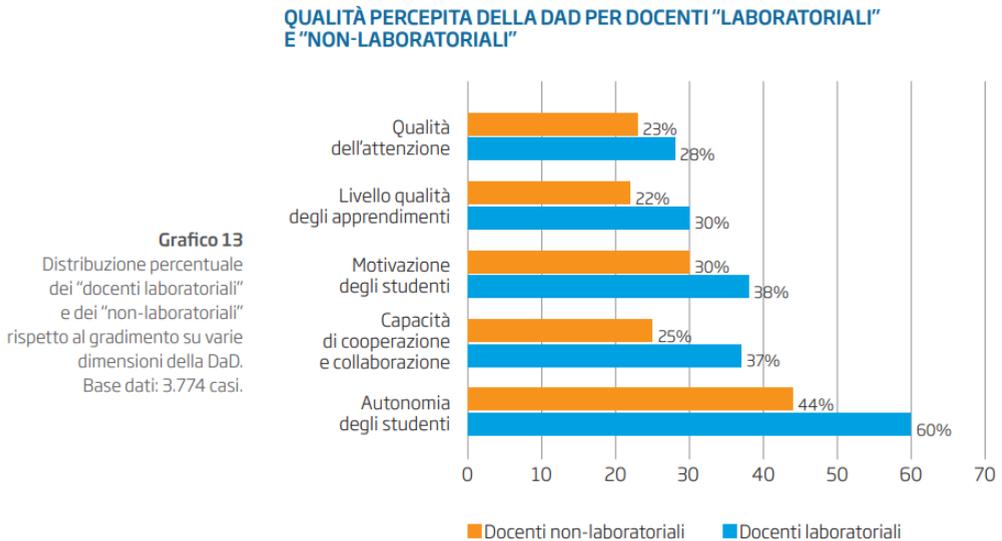
Le discrepanze maggiori tra il prima, il durante e il dopo, come si può vedere, riguardano le pratiche “Ricerche online” e “Videoconferenze e chat”: su 3774 partecipanti al sondaggio, per la prima l'incremento d'uso tra il prima e il durante è stato addirittura dell'800% (da 136 a 1114), che scenderebbe, nelle intenzioni dei docenti, di appena il 30% (fino a 801) al ritorno in presenza; per la seconda 530 docenti sui 758 che hanno usato questo tipo di interazione durante l'interruzione delle lezioni (a fronte di appena 229 che l'avevano usata prima) potrebbero continuare a usarla nell'offerta formativa anche dopo il rientro nelle classi in presenza.

La sfida principale per il futuro è senz'altro lo sforzo per compensare la perdita della compresenza fisica e nello stesso tempo valorizzare i vantaggi tipici del mezzo digitale attraverso il progressivo adattamento dei metodi, delle attività e dei materiali. I processi e le operazioni, cioè, devono allinearsi con le caratteristiche della comunicazione online, per superare sempre più il confronto con la didattica in presenza e costruire un nuovo paradigma integrato con la modernità. Non possiamo pensare, infatti, che il digitale penetri in tutti gli ambiti della nostra vita, dal confronto con l'amministrazione pubblica al commercio alla sfera degli affetti, e si fermi davanti alla formazione, in virtù di una presunta insuperabile efficacia della tradizione. Non a caso l'indagine INDIRE (2020b: 19) registra che i docenti più propensi a una didattica di tipo laboratoriale, più aperta all'autonomia degli studenti, hanno rilevato una maggiore soddisfazione negli studenti rispetto agli altri docenti<sup>(15)</sup>. Si può vedere la schematizzazione di questo rilievo nel grafico 2.

---

(15) Nell'indagine sono definiti “docenti laboratoriali” quelli che hanno dichiarato di aver svolto sia attività di ricerca e laboratoriali in ambiente digitale, sia attività laboratoriale e di ricerca off line.

Grafico 2.



Come si può notare, su tutti i parametri i "docenti laboratoriali" hanno percepito un miglioramento della qualità della didattica in misura maggiore rispetto ai colleghi che hanno attuato modalità didattiche più vicine alla lezione frontale. Va sottolineato, comunque, che anche per questi docenti la DaD ha fortemente abbassato la qualità della didattica da tutti i punti di vista (a fronte di un 30% che rileva un miglioramento, infatti, c'è un 70% che rileva un peggioramento); l'unico parametro positivo in assoluto per i "docenti laboratoriali" (e prossimo al 50% anche per gli altri) è, prevedibilmente, quello dell'autonomia degli studenti.

Strettamente collegata alla sfida della costruzione dei processi e dei materiali è quella relativa all'individuazione di processi valutativi efficienti ed efficaci. La coordinazione tra curriculum, insegnamento e valutazione è, infatti, un obiettivo di fondo di qualsiasi corso di lingua formale (e idealmente anche di quelli non formali), a prescindere dalla modalità di erogazione, e un salto evolutivo dei primi due fattori richiede l'adattamento del terzo (cfr. Troncarelli 2010: 37). A questo proposito, è facile

dimostrare che le possibilità e i limiti della valutazione nei corsi on line sono gli stessi tipici dei corsi in presenza. Innanzitutto, infatti, l'ambiente digitale consente, come quello in presenza, di integrare la valutazione del docente, quella tra pari e l'autovalutazione guidata (oltre che, ovviamente, quella autonoma). Le occasioni per l'osservazione e la valutazione dei progressi degli studenti durante le attività e le interazioni con il docente e con i compagni, inoltre, sono valide anche on line, nella parte sincrona del corso. Anche per la parte asincrona, del resto, si osservano somiglianze: le attività svolte dagli studenti quando il docente non li osserva, infatti, producono risultati diretti (i testi oggetto dei compiti) e indiretti (il rafforzamento di un'abilità, l'ampliamento del lessico, la modificazione di un'ipotesi) comunque osservabili. Rispetto ai corsi in presenza, quelli on line hanno, sul versante della valutazione diretta dei risultati, un vantaggio: le piattaforme consentono, infatti, di raccogliere dati più o meno sofisticati sul processo di elaborazione del testo oggetto del compito, o sul contributo di ogni utente a tale elaborazione, nel caso di un lavoro collaborativo. Tali dati possono andare dalla presenza/assenza nella piattaforma in una determinata occasione al numero degli accessi in un lasso di tempo, dal tempo di permanenza all'intero log degli interventi in un blog, una chat, un forum, un *wiki*.

Dati di questa natura sono incongruenti con una modalità valutativa di tipo esplicito, che ha per fulcro il test diretto espressamente a questo scopo; invitano, invece, alla valutazione del processo, dell'intera esperienza di apprendimento dello studente e dei suoi progressi come soggetto di tale esperienza. Nel campione di Fragai, Fratter, Jafrancesco (2020: 54-59) circa il 57% ha dichiarato di aver trasferito on line le modalità valutative delle lezioni in presenza, mentre la percentuale rimanente ha dichiarato di aver preso in considerazione in vari modi il processo dell'apprendimento, oltre che il risultato, indicando come modalità valutative alternative l'autovalutazione, la valutazione tra pari e di gruppo (particolarmente funzionali in classi numerose).

Certo, qualsiasi attività svolta senza la supervisione del docente potrebbe non rispecchiare fedelmente il livello raggiunto dall'apprendente, ma questo problema si manifesta identico nei corsi in presenza e, inoltre, incide tanto più quanto più l'apprendente non è consapevole dei propri obiettivi e quindi punta non a migliorare la propria padronanza ma a soddisfa-

re aspettative esterne, del docente, dell'istituzione, della famiglia. Questo, ovviamente, è un problema che non riguarda il compito in sé, ma coinvolge l'intero progetto formativo.

La perdita del controllo diretto del docente sulle operazioni degli studenti, anche nelle fasi sincrone, è potenzialmente più grave nel caso dei test espliciti. Anche qui, però, dobbiamo rilevare che l'aiuto tra compagni o il ricorso a risorse esterne non ammesse è possibile, sebbene più complicato, anche nei corsi in presenza; queste pratiche, inoltre, emergono quando l'apprendente non avverte l'utilità del test, ma lo percepisce come una fastidiosa imposizione. Questo avviene quando l'apprendente subisce il corso e non partecipa convintamente oppure quando il momento del test è vissuto con ansia e paura. Nel primo caso, come detto a proposito della valutazione osservativa, il risultato falsato del test non è il vero problema, ma semmai è un sintomo; nel secondo caso, il docente può prevenire atteggiamenti non ammessi da parte degli studenti agendo sulla percezione della pericolosità del test, per esempio spiegando che esso è soltanto uno di tanti strumenti per la valutazione, ma anche che serve agli apprendenti stessi per capire quali sono i loro progressi e le loro debolezze.

L'ambiente digitale, insomma, pone meno problemi in relazione alla praticabilità dell'insegnamento e dell'apprendimento linguistico di quelli che solitamente vengono sollevati. Pone, però, una sfida di fondo verso l'innovazione progettuale, che non può che essere accolta, in un mondo già profondamente connesso digitalmente in ogni campo. L'emersione e la diffusione del *blended learning* sincrone/asincrono totalmente a distanza, si badi, non esclude la possibilità di continuare a raccogliere classi composte di studenti di lingua; le due modalità possono continuare a convivere, rappresentando alternative a disposizione degli apprendenti nel quadro di una offerta didattica sempre più individualizzata, nei contenuti, nel metodo, nella progettazione<sup>(16)</sup>.

---

(16) I recenti studi sull'autonomia dello studente (Sinclair, McGrath, Lamb 2000; Raya, Lamb, Vieira 2007; Lamb, Reinders 2008) individuano come responsabilità del docente quella di considerare sempre i modi in cui gli studenti possono assumersi la responsabilità del proprio apprendimento, anche quando questo aspetto non sia espresso esplicitamente come obiettivo del curriculum e anche all'interno di modalità di apprendimento che non sfruttano le tecnologie digitali. La natura dell'amalgama nell'apprendimento *blended*, il rapporto ottimale tra apprendimento indipen-

## 2.2. Comunicare e apprendere la lingua in ambiente digitale

Dal punto di vista esperienziale, un evidente difetto proprio della partecipazione resa possibile dal digitale è la mancanza della componente corporea, della concretezza della compresenza degli attori del processo di apprendimento nello stesso luogo fisico (Pistoiesi 2004: 128). Questa mancanza è rilevante nell'interazione sincrona, che simula il dialogo faccia a faccia, come sottolineato anche dai docenti partecipanti al sondaggio di Fragai, Fratter, Jafrancesco (2020). Le stesse autrici del sondaggio, a questo proposito, suggeriscono una semplice strategia compensativa:

per un sostegno al singolo studente e un apprendimento individualizzato, l'insegnante deve invece ricreare i momenti di "fine lezione", in cui gli studenti solitamente si avvicinano al docente per domande, dubbi suggerimenti o altro, offrendo momenti di ricevimento e colloqui individuali o a piccoli gruppi, per esempio creando un meeting dedicato al ricevimento (ivi: 47).

Inoltre, va ricordato che le limitazioni legate al mancato utilizzo del *body language* possono essere aggirate attivando consapevolmente il *feedback* individuale, ovvero «fondando la comunicazione sull'ascolto e sugli aspetti emotivi della relazione. La comunicazione, infatti, dipende dagli attori e non dal mezzo» (Carloni 2020: 97).

Nello scambio comunicativo sincrono, proprio della videoconferenza, tra i fattori di condizionamento negativo più rilevanti del mezzo digitale riconosciamo l'instabilità del canale (legata alla connessione internet di tutti i partecipanti e alle condizioni dei dispositivi e delle periferiche impiegate) e i problemi legati alla codifica compressa delle voci (ritardo e perdita di informazione). Questi fattori costringono a distanziare le prese di turno, configurando il dialogo come una sequenza cadenzata di brevi monologhi. Frequenti, inoltre, possono essere le richieste all'interlocutore di ripetere ciò che ha detto (Leone 2009). I problemi, già evidenti nel dialogo a due, sono ancora più evidenti nel dibattito a più voci, nel quale il rallentamento e il distacco dei turni di parola risultano ancora più marcati e innaturali.

---

dente e con la classe, lo sviluppo delle comunità di apprendimento, il ruolo della variabile tempo nella motivazione all'apprendimento rimangono, comunque, temi che necessitano di ulteriori ricerche.

A ben vedere, questi limiti non sono molto diversi da quelli tipici di una conversazione faccia a faccia in un luogo rumoroso; essi, inoltre, possono sì produrre un certo grado di frustrazione negli interlocutori, ma hanno anche risvolti positivi ai fini dell'apprendimento, come il rallentamento dell'eloquio, l'aumento della concentrazione in ricezione e della precisione della pronuncia nella produzione. Nel caso di una conversazione tra pari (per esempio all'interno di un'esperienza di *eTandem*), la concentrazione è legata alla spontanea ricerca dell'efficacia testuale da parte degli attori della conversazione, e non è l'effetto di un intervento di tipo *focus on form*; ma se spostiamo l'esperienza in un contesto didattico, il docente può certamente sfruttare i difetti del mezzo come occasioni per attivare in modo non invadente il *noticing* integrato nella comunicazione (Schmidt 2001), per esempio attraverso forme di correzione come la richiesta di chiarimento o altri tipi di *prompt*. Altre forme di *feedback* più esplicite (*recast*), che prevedono la riformulazione corretta da parte del docente<sup>(17)</sup>, non sono escluse, ma l'instabilità del canale sconsiglia interventi espliciti da parte del docente che si configurano come veri e propri turni di conversazione, a loro volta soggetti all'instabilità della connessione e ai problemi della compressione digitale, quindi potenzialmente moltiplicatori della confusione. Si rischia, cioè, di creare un effetto a catena in cui lo studente non capisce l'intervento correttivo, quindi chiede al docente di riformularlo (eventualmente il docente non capisce la richiesta e così via), interrompendo il flusso della comunicazione e accentuando l'impressione di artificiosità dello scambio<sup>(18)</sup>. Va anche ricordato che il *feedback* più esplicito è più facilmente interpretabile

---

(17) In questo senso, il mezzo digitale non fa che aggiungere ai filtri interni all'apprendente rispetto al *feedback* del docente (cfr. CEFR 2001: 186) un ulteriore filtro esterno. Un'illustrazione del rapporto tra *focus on form*, *noticing* e *feedback* correttivo è in Whittle, Nuzzo (2015: 50-54). Borro, Luoni (2018: 72-75) presentano una classificazione dei tipi di correzione dal più esplicito al più implicito: varie forme di *recast*, richiesta di chiarimento, ripetizione, elicitazione diretta, indizio metalinguistico, indizio non verbale.

(18) La difficoltà di gestione dei turni di parola in generale è rilevata dal sondaggio di Fragai, Fratter, Jafrancesco (2020: 46-47) come uno dei problemi principali vissuti dai docenti di italiano a stranieri impegnati con la didattica a distanza durante l'isolamento conseguito alla pandemia di COVID-19. Come misura in risposta a questa difficoltà, le autrici propongono l'incentivazione dello strumento dell'alzata di mano, disponibile in quasi tutti i software per videoconferenze.

dall'apprendente come un intervento neutrale da parte del docente, mirante a manifestare il suo interesse, non a proporre una correzione. Al contrario, un intervento di tipo *prompt*, che stimola attraverso segnali vari la correzione attiva da parte dell'apprendente, è inequivocabile. Per questa stessa ragione, interventi di tipo *prompt* sono più indicati con apprendenti principianti, che hanno una scarsa autonomia di autovalutazione della propria competenza e possono, quindi, più facilmente trascurare il valore correttivo del *recast*.

Non soltanto la voce subisce una trasformazione penalizzante nella codifica digitale: nel riquadro piatto e bidimensionale dello schermo l'immagine dell'interlocutore è parziale e falsata. Ancora Leone (2009: 95) evidenzia, però, che «a volte, gli interlocutori cercano di varcare la distanza imposta dalla relazione virtuale, adeguando il ristretto campo visivo alle proprie esigenze comunicative», ad esempio mostrando davanti alla webcam oggetti presenti nel proprio contesto fuori dal campo visivo ristretto, in modo da spiegare di che cosa stanno parlando, se non riescono a essere chiari con le sole parole. Questa strategia adatta alla situazione mediata digitalmente il riferimento prima gestuale, poi attraverso gli elementi linguistici deittici, al contesto (Pallotti 1999: 271) tipico delle fasi pre-basica e basica dell'interlingua.

Nello scambio comunicativo asincrono (che caratterizza le e-mail, i blog, i forum e simili), a maggior ragione, i condizionamenti dell'ambiente digitale sono analoghi a quelli dei mezzi analogici (come la lettera negli scambi epistolari). In quest'ultimo caso, anzi, il mezzo digitale risulta senz'altro più vantaggioso di quelli analogici in quanto a praticità d'uso, economicità e velocità. Proprio queste caratteristiche, inoltre, hanno consentito alla tecnologia digitale di introdurre una nuova modalità comunicativa, quasi-sincrona, propria della chat scritta e vocale, pressoché impossibile in modalità analogica, che si aggiunge all'interazione faccia a faccia sincrona e a quella scritta asincrona. Nell'ambito dello scritto, l'interazione formalmente scritta sebbene dialogica caratterizza i programmi di chat, oggi integrati nei social network, nei servizi di *instant messaging*, nei programmi di videoconferenza, nelle piattaforme di gestione di ambienti didattici e lavorativi. La possibilità di dialogare per iscritto ha conseguenze sul piano linguistico, testuale e conversazionale (Pistolesi 2011; Prada 2016), oltre che psicologico. Dal punto di vista dell'interazione, in particolare, si nota che lo scambio avvie-

ne in tre fasi distinte eppure confluenti l'una nell'altra: lettura, composizione e invio. Il ricevente ha a disposizione un certo lasso di tempo, maggiore che nella conversazione faccia a faccia, minore che nello scambio scritto a distanza, per elaborare il suo testo in coerenza con l'ultimo messaggio ricevuto ma anche con il macrotesto che si va componendo collaborativamente. Conseguente alla struttura dello scambio è la forma del testo, nel quale i turni non sono sovrapponibili ma sono, invece, ordinati in una sequenza verticale graficamente rigida, in continuo incremento e permanente, quindi sempre esplorabile all'indietro.

A dispetto dell'ordine rigido, però, tipico dello scambio quasi-sincrono è lo sfasamento tra i turni, ovvero la rottura della loro concatenazione, dovuta alla diversa velocità di elaborazione e invio tra gli interlocutori. Questo fenomeno produce l'effetto frustrante di una conversazione in cui gli interlocutori seguono ciascuno un proprio discorso indipendente, infrangendo imprevedibilmente, e involontariamente, il principio di cooperazione di Grice (1978). Dal punto di vista testuale, ne consegue una disconnessione più o meno marcata, fino all'estremo della perdita della coerenza, che rappresenta una sfida per gli interlocutori, costretti a trovare soluzioni linguistiche e comunicative per ricollegare tra loro i pezzi indebitamente separati. Il difetto, per la verità, è stato corretto dagli stessi programmatori degli strumenti che permettono questo tipo di scambi: una funzione ormai standard in tutte le chat e i servizi di *instant messaging*, infatti, è il *quoting*, ovvero la possibilità di collegare graficamente una stringa di testo a uno specifico turno diverso da quello subito precedente. Tale funzione, di facilissima attivazione per l'utente, si configura come una visualizzazione speciale della nuova stringa, che incorpora, ricopiandola, anche la stringa alla quale si collega. Grazie ad essa, la coerenza è garantita; la coesione, però, rimane a rischio. Un rischio, si badi, che si può sperimentare anche in conversazioni faccia a faccia informali, nelle quali gli interlocutori non aspettano il proprio turno per parlare ma si interrompono e si accavallano. In entrambi i casi, una situazione siffatta rappresenta un'opportunità per sfruttare al massimo risorse linguistiche coesive, forme anaforiche e di deissi testuale, segnali discorsivi, espressioni di ripresa, riformulazioni e richieste di riformulazioni.

Problematica, nell'interazione scritta quasi-sincrona, è anche l'espressione delle sfumature emotive, affidate, nelle conversazioni faccia a faccia,

alle intonazioni della voce, alla mimica, alla cinesica. Anche questo limite è stato ormai comunemente superato in parte ampliando la funzionalità di segni propri dello scritto, in parte introducendo nuove funzionalità tecniche negli strumenti di comunicazione. I segni dello scritto che hanno ricevuto una nuova funzione nell'ambiente digitale (o la sanzione definitiva di una funzione già emersa nello scritto tradizionale) sono l'alternanza minuscolo-maiuscolo, con il maiuscolo usato per rappresentare l'aumento del volume della voce, quindi l'enfasi emotiva, i segni di punteggiatura più direttamente legati alla prosodia, ovvero il punto esclamativo e interrogativo e i puntini di sospensione, tutti gli altri segni di punteggiatura e alcuni grafemi usati per realizzare le emoticon, ad esempio ;-), :-o. Le funzionalità tipiche dell'ambiente digitale, invece, sono le emoji, rappresentazioni iconiche delle emozioni che possono essere inserite, come chiave interpretativa, nella stringa verbale, le gif, micro-video che inscenano azioni immediatamente riconducibili a un'emozione, le immagini statiche<sup>(19)</sup>.

Dal punto di vista acquisizionale, il rallentamento dello scambio e la possibilità di rileggere velocemente i messaggi precedentemente inviati e ricevuti favoriscono la concentrazione e la precisione morfologica e ortografica, oltre a ridurre l'ansia per la prestazione. Il rallentamento, inoltre, rende possibile consultare i dizionari e i servizi di traduzione istantanea. Questa strategia ha delle conseguenze contraddittorie, perché dà allo studente una sensazione di efficacia molto positiva sul piano della motivazione e alla lunga può portare alla memorizzazione di pezzi di lessico effettivamente utili<sup>(20)</sup>; d'altra parte, però, produce effetti certamente illusori

---

(19) Non collegate all'emotività, invece, sono le tachigrafie (x 'per', = 'uguale', cmq 'comunque'...), semplici espedienti per velocizzare e semplificare la scrittura. Anche questi espedienti, comunque, dimostrano lo sforzo dei parlanti di avvicinare questo tipo di scritto al parlato, riducendo il tempo e la fatica legati all'atto scrittoria.

(20) Come ricorda Cardona (2010: 87), la possibilità di contestualizzare le parole è uno sprone alla loro memorizzazione, perché implica non solo la ripetizione meccanica delle parole, ma anche la memorizzazione dei significati. La ricerca lessicale nei dizionari finalizzata all'uso e non alla memorizzazione astratta, inoltre, può favorire la concentrazione sull'interfaccia tra il lessico, la sintassi e la testualità rappresentata da fenomeni come la coreferenza, la reggenza, la solidarietà semantica, le collocazioni, l'implicito. Tale interfaccia, si noterà, si avvicina molto all'idea dei *prefabricated chunks* di Lewis (1993, 2000), ovvero dei pezzi di lingua variamente formati e più o meno

sulla padronanza linguistica nel breve termine. Sull'uso efficace (non demonizzato né idealizzato) dei dizionari e dei traduttori il docente può sempre proporre una riflessione e un addestramento specifico (Zanoli 2011).

Nell'ambito del parlato, ancora poco studiato dal punto di vista comunicativo è il messaggio vocale, formalmente parlato ma né strettamente dialogico, come è il parlato faccia a faccia, né coincidente con il trasmesso (cfr. Sabatini 1997). La lingua trasmessa, infatti, si caratterizza, tra l'altro, per essere unidirezionale (nel senso che l'emittente non contempla, nel formulare gli enunciati, la possibilità di ricevere un *feedback*) e diretta da uno a molti. Il messaggio vocale, invece, è un oggetto ibrido, diretto da uno a uno (meno tipicamente, nell'ambito di chat di gruppo, da uno a molti) e, inoltre, sia unidirezionale sia dialogico, perché presuppone quasi sempre una risposta dell'interlocutore (che non può che essere quasi-sincrona).

L'ibridazione delle modalità è, a ben vedere, un fenomeno generale della comunicazione mediata dal digitale; la confluenza di diversi strumenti digitali (e-mail, servizi di messaggistica istantanea, blog, social network...) nello stesso dispositivo (il computer o un dispositivo mobile) «predispone alla continuità formale e all'ibridazione [...] vale a dire alla diffusione trasversale di consuetudini grafiche e linguistiche che finiscono per costituire una piattaforma espressiva comune» (Prada 2016: 197). Tale fenomeno si riflette sulla forma e la formalità linguistica, in quanto favorisce l'avvicinamento dello scritto al parlato e nello stesso tempo richiede per lo scritto un tono medio-basso (salvo occasioni specifiche).

Un altro limite comunicativo imposto dal digitale riguarda in particolare la ricezione di testi attraverso i dispositivi mobili, che hanno schermi piccoli e periferiche audio integrate di qualità bassa (in rapporto a quella necessaria per un ascolto chiaro e continuo). Queste caratteristiche tecniche impongono, in un contesto di apprendimento, la selezione di testi, scritti, audio o video, brevi e fortemente focalizzati su un aspetto alla volta, per ridurre al minimo il grado di concentrazione richiesto agli studenti. Suggestivo, inoltre, di esplicitare al massimo le consegne e progettare le attività non interattive in modo che siano realizzabili in tempi rapidi, o eventualmente sud-

---

complessi che i parlanti nativi posseggono e usano comunemente per veicolare i significati e le intenzioni pragmatiche, e che rappresenta, quindi, una prospettiva di apprendimento funzionale anche per gli stranieri.

divise in parti fruibili separatamente. Ancora, la sfida per la concentrazione derivante dall'uso dei dispositivi mobili suggerisce di accentuare l'attrattività dei contenuti non soltanto in quanto alla durata e in generale al peso cognitivo richiesto di volta in volta, ma anche nel formato, privilegiando la strutturazione delle attività come problemi da risolvere (da soli o in gruppo) e come giochi (Fratter 2016: 123-124).

Dal punto di vista materiale, la disponibilità di infrastrutture e dispositivi digitali funzionanti e funzionali nelle classi non è ancora garantita nelle scuole (e ancora meno nei centri linguistici che non possono contare su finanziamenti ingenti), con la conseguenza che lo sfruttamento statico di Internet come archivio di contenuti e informazioni è molto disagiata, mentre pressoché impossibile è il lavoro in rete in presenza. Un modo per superare questo problema è l'organizzazione BYOD (*Bring Your Own Device*), ovvero l'affidamento ai dispositivi privati degli studenti e del docente<sup>(21)</sup>.

Nell'ottica dell'apprendimento mobile, invece, l'inadeguatezza tecnologica delle scuole è un problema ininfluenza, visto che il processo didattico viene del tutto smaterializzato e l'ambiente fisico della classe non è più il centro da cui si irradia l'insegnamento<sup>(22)</sup>. In questo contesto, cruciale è che gli attori del processo, docenti e studenti, siano dotati di dispositivi e infrastrutture adatti allo scopo nel luogo in cui ognuno svolge le sue attività. Nel caso di studenti migranti, si può contare sul possesso di smartphone, ma non sulla disponibilità di una rete wi-fi stabile, veloce e gratuita e di uno spazio privato idoneo alla concentrazione. I problemi logistici e tecnici di molti degli studenti migranti richiedono una cura ulteriore nella progettazione del percorso già in fase iniziale o di macro-progettazione (Troncarelli 2010: 39-40; Trentin 2014: 63-64). Da tenere in considerazione

---

(21) Johnson, Adams Becker *et al.* (2014: 36) considerano il BYOD una delle *digital strategies* all'interno degli *Important Developments in Educational Technology for European Schools*. Di queste *strategies* dicono: «Digital strategies are not so much technologies as they are ways of using devices and software to enrich teaching and learning, whether inside or outside of the classroom. Effective digital strategies can be used in both formal and informal learning; what makes them interesting is that they transcend conventional ideas and learning activities to create something that is new, meaningful, and 21st century».

(22) Ovviamente questo problema rimane rilevante se al docente, per ragioni amministrative, è richiesto di operare almeno in parte all'interno dell'ambiente scolastico.

è il rapporto tra materiali fruibili soltanto on line e attività da svolgere in collaborazione, quindi in connessione, e materiali scaricabili e sfruttabili in autonomia (Troncarelli 2010: 45-47). Questo secondo tipo di materiali è utile per studenti che hanno una disponibilità limitata di connessione, perché li fa sentire meno emarginati ed evita che sviluppino l'impressione di rimanere indietro nel percorso.

Non dobbiamo lamentare troppo i limiti che il mezzo digitale impone alla comunicazione; dopo tutto, ogni tipo di comunicazione avviene attraverso un mezzo (l'aria, un supporto cartaceo, uno schermo...) e ogni mezzo pone dei limiti alla comunicazione nell'atto stesso in cui trasmette i segni (non possiamo guardare in faccia lo scrittore mentre leggiamo un romanzo, non possiamo soffermarci a lungo sulle parole dell'amico che ci parla...). Così come sono sfide progettuali per il docente, i limiti posti dal mezzo di comunicazione sono sfide cognitive per l'apprendente, che deve mettere alla prova la propria capacità di risolvere problemi.

Internet 2.0 ha permesso di spostare nella rete tutta una serie di esperienze, centrali nella vita sociale, fino al secolo scorso esclusivamente fisiche o in alcuni casi telefoniche: su tutte il commercio, il dialogo con la pubblica amministrazione, l'intrattenimento (con prodotti come gli MMORPG e le piattaforme che distribuiscono contenuti in streaming), l'informazione e la formazione (si pensi ai giornali, le biblioteche, le visite virtuali di mostre, musei, siti archeologici...), il lavoro (on line è possibile cercare lavoro attraverso i siti specializzati, svolgere colloqui in videoconferenza, svolgere molte mansioni attraverso lo smart working) e persino la socializzazione (attraverso i social network, le community, i servizi di messaggistica istantanea ecc.). L'evoluzione digitale di questi ambiti del vivere sociale ha reso la smaterializzazione non soltanto degli oggetti, ma anche delle esperienze, familiare a tutti i livelli, abituandoci a rinunciare al contatto fisico in cambio della comodità, della economicità, della velocità del contatto mediato digitalmente<sup>(23)</sup>.

---

(23) Il riconoscimento del potenziale dell'uso dei social media, già permeante in molti ambiti della vita, nell'apprendimento è già in Johnson, Adams Becker *et al.* (2014: 8): «As social media have pervaded many aspects of our informal lives, numerous applications for teaching and learning have been developed. Current initiatives across Europe seek to formalise the relationship between social media platforms and classroom activities, and it begins with designing effective policies».

### 2.3. Progettare e programmare un corso di lingua digitale

Possiamo individuare lo specifico apporto del digitale nella didattica delle lingue nella possibilità di creare ambienti che offrono «rappresentazioni multiple della realtà e approcci non lineari e poliprospeccivi» (Jafrancesco 2014: 235) e che favoriscono la collaborazione multirelazionale tra pari (Troncarelli 2019: 65). Grazie al digitale si può promuovere l'apprendimento significativo di stampo costruttivista concentrando l'attenzione dei discenti sui processi di elaborazione e di interazione più che sul risultato, sui prodotti. In questo modo gli studenti sono indotti a fare spontaneamente riflessioni metacognitive sulle risorse interne ed esterne usate per svolgere i vari compiti.

L'ambiente digitale, inoltre, attiva tutte le possibili modalità di interazione, *cooperative learning*, *tandem*, *peer tutoring* e persino *peer to peer tutoring*, con l'apprendente di una L2 che è allo stesso tempo docente della propria lingua madre. La forte interattività favorisce il senso di appartenenza al gruppo e rafforza la motivazione integrativa (Villarini 2000: 74), purché sia opportunamente stimolata dai tipi di compito costruiti dal docente o dalla configurazione dell'ambiente progettata dal docente. Da più parti è stato rilevato, infatti, che la collaborazione del tutto spontanea raramente produce processi cognitivi coerenti e stabili e che, pertanto, gli studenti hanno bisogno di una guida e una struttura progettuale orientata verso un risultato di apprendimento per sostenere il modo in cui creano senso individualmente e collaborativamente (Hernández-Sellés, Muñoz-Carril, González-Sanmamed 2019: 2)<sup>(24)</sup>.

La tecnologia mediale, quindi, è uno strumento che unisce le persone, a dispetto della distanza "psicologica" che si avverte nelle interazioni in ambiente digitale. Distanza che è, a ben vedere, il residuo della distanza fisica che il digitale non riesce (ma riuscirà in futuro?) a eliminare. Ancora, l'ambiente digitale permette di superare i limiti delle distanze fisiche e persino del tempo, vista la possibilità di registrare, salvare, tenere il registro (*log*) delle interazioni, quindi andare avanti, salvando un conte-

---

(24) Decisiva per la percezione dell'orientamento del progetto verso un risultato da parte degli studenti, quindi per il sostegno della motivazione, è anche l'organizzazione della valutazione (Bartalesi-Graf 2016: 71).

nuto per una futura fruizione, e tornare indietro, rileggendo, rivedendo, riascoltando un contenuto. Non solo: la stessa tecnologia prevede l'integrazione (in piattaforme multimediali o app per dispositivi mobili) di pacchetti di strumenti di facilitazione e rafforzamento di scambi comunicativi (webcam e microfoni, applicazioni per la registrazione e la condivisione rapida di contenuti scritti, audio e video, ambienti *wiki* per la scrittura e la realizzazione di ogni tipo di prodotto)<sup>(25)</sup> nei quali testi diversi si fondono in uno e la lingua è una componente insieme ad altre, paralinguistiche ma anche iconiche e musicali. Per questa via l'ambiente digitale usato per l'apprendimento linguistico promuove la familiarità con l'ipertestualità e la multimodalità tipiche dei testi del mondo contemporaneo; il letteratismo<sup>(26)</sup>, infatti, è oggi una competenza che trascende la lettura e la scrittura di stringhe verbali o testi esclusivamente scritti, per abbracciare la capacità, ricettiva e produttiva, di unificare cognitivamente il senso veicolato dai diversi codici semiotici, sempre più spesso contemporaneamente sfruttati nei testi in modo integrato. Un corso di italiano oggi dovrebbe puntare alla «competenza comunicativa digitale» (Quaggia 2013: 135): l'esperienza digitale oggi permeante tutti gli aspetti della vita, infatti, comporta competenze cinestetiche, pragmatiche e interculturali<sup>(27)</sup> non assimilabili a quelle

---

(25) Il *wiki* è un programma che crea un ambiente digitale al cui interno più utenti possono collaborare contemporaneamente alla costruzione dello stesso prodotto aggiungendo, sottraendo materiale nonché modificando il lavoro proprio e degli altri. L'ambiente *wiki* è particolarmente coerente con il paradigma pedagogico costruttivistico (Jafrancesco 2014: 233-237). L'uso di questo strumento in ambito educativo a scopi didattici risale ai primi anni 2000, quindi coincide con la nascita stessa dello strumento. Augar, Raitman, Zhou (2004) descrivono un esempio di uso dell'ambiente *wiki* per favorire la conoscenza tra gli studenti in una classe universitaria. Un'esperienza con il *wiki* a scopo glottodidattico è descritta da Bedini, Balò (2008). Più recentemente, Bandini (2016) rendiconta un'esperienza di *wiki-eTandem*, «un progetto finalizzato ad implementare attività collaborative a distanza fra apprendenti l'uno la lingua madre dell'altro (tedesco/italiano)» (ivi: 123).

(26) Per una definizione di *letteratismo* (*literacy*) come dimensione strumentale, cognitiva e sociale che racchiude l'alfabetismo (*primary literacy*) cfr. UNESCO (2005: 30): «'literacy' refers to a context-bound continuum of reading, writing and numeracy skills, acquired and developed through processes of learning and application, in schools and in other settings appropriate to youth and adults». Cfr. al riguardo anche Minuz (2019).

(27) Sul concetto di educazione plurilingue e interculturale, centrale nel QCER (2020) e mirante a conservare i valori identitari (linguistici e culturali) di partenza dell'individuo nel confronto

proprie della comunicazione faccia a faccia. Tale esperienza, inoltre, è accompagnata da una lingua che richiede l'uso contestuale di abilità scritte, orali, ipertestuali e multimodali.

Collegata a queste abilità ipertestuali e multimodali è l'acquisizione dell'abilità tecnica dell'uso dello stesso mezzo. Mentre imparano la lingua attraverso i software, gli studenti imparano a usare i software in modo autentico, familiarizzando con procedure e comandi che si ripetono simili nelle piattaforme di dialogo tra privati e con la pubblica amministrazione<sup>(28)</sup>.

Si noti che familiarizzare con i comandi delle applicazioni digitali e della rete equivale a imparare a usarne le regole di comunicazione, riguardanti non solo le parole associate ai comandi, ma anche la posizione dei bottoni, i colori e le icone, i segnali sonori e gli allarmi, nonché i modi di interazione tra tutte queste componenti. Tali regole si ripetono coerentemente da sito a sito, da piattaforma a piattaforma, da applicazione ad applicazione, veicolando l'idea di un sistema ordinato e regolare, quindi anche comprensibile e accessibile: una lingua, insomma. Alla composizione di questa lingua, come detto, concorrono componenti iconiche, sonore e strettamente linguistiche, in inglese (*login, logout, password, account, homepage, download*), italiano medio e specialistico, nel quale l'inglese si intreccia con neologismi formali (*cliccare, linkare, scrollare*) e semantici (*icona, pagina, accesso, caricare, scaricare*), molti dei quali sono a loro volta calcati sull'inglese. Promuovere l'uso autentico di questa lingua speciale, allora, rispecchia doppiamente l'impostazione metodologica del QCER, in quanto orienta l'apprendimento all'azione, ovvero all'interazione tra il sociale, sempre più mediato digitalmente, e l'individuo, e in quanto spinge gli ap-

---

dialettico con quelli di arrivo, cfr. Deardorff (2009), Balboni (2016), Beacco, Byram *et al.* (2016). Cfr. anche Coppola, Moretti (2020) per l'illustrazione di un progetto scolastico rivolto a bambini italofoeni e non italofoeni basato sull'insegnamento plurilingue finalizzato alla familiarizzazione reciproca tra le culture compresenti nello stesso contesto e realizzato con l'ausilio di risorse digitali come dizionari on line.

(28) La competenza digitale, che «presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società», è tra le 8 competenze chiave individuate dal Consiglio dell'Unione europea al pari della competenza alfabetica funzionale (cfr. Consiglio dell'Unione europea 2018).

prendenti a usare tutte le loro risorse comunicative, non soltanto quelle in L2 standard, incentivandoli a cogliere le somiglianze e le regolarità tra i codici e tra le varietà interne ai codici, quindi, direttamente e indirettamente, anche le differenze tra le lingue e le culture (cfr. QCER 2020: 28-29).

Dal punto di vista glottodidattico, le opportunità offerte dal digitale ed escluse dall'esperienza della classe fisica mettono in prospettiva i limiti alla comunicazione introdotti dal mezzo digitale; tali limiti, peraltro, sono un problema tanto più grande quanto più si pretende di riversare on line i processi tipici della classe fisica, e tanto più trascurabile quanto più si sfruttano le qualità intrinseche della rete e degli strumenti digitali e quanto più si applicano accorgimenti operativi per ridurre gli effetti dei difetti intrinseci dell'interazione a distanza.

Dal punto di vista degli apprendenti, si è visto che questi sfruttano la competenza comunicativa (rinforzandola) e tutte le risorse pragmatiche a loro disposizione per risolvere i problemi della comunicazione mediata da Internet: ad esempio trascinano gli oggetti situati a portata di mano dentro il campo visivo della webcam per compensare la riduzione dello stesso campo visivo nella conversazione digitale, oppure muovono la webcam in modo da allargare il campo visivo stesso. Superano, inoltre, la difficoltà ad esprimere sfumature emotive nello scritto con l'uso prosodico della punteggiatura e l'ibridazione della scrittura con il codice iconico (a cui può accompagnarsi anche quello sonoro, sotto forma di musica o di messaggi vocali). E altro ancora.

Dal punto di vista del docente, la progettazione di un corso in modalità digitale parte dagli stessi presupposti teorico-metodologici di quella di un corso in presenza, che si intrecciano, però, con valutazioni di scelte legate all'ambiente digitale. Dal punto di vista dell'impostazione metodologica, il docente dovrà fare un'attenta analisi del profilo e dei bisogni degli apprendenti, da cui discenderà la scelta coerente degli obiettivi del corso. Nel caso di apprendenti migranti, gli obiettivi saranno senz'altro declinati in termini di competenze comunicative, ovvero di saper fare con la lingua, e saranno queste a guidare la scelta delle aree tematiche, dei tipi di testo e degli argomenti linguistici da affrontare<sup>(29)</sup>. Si deve ricordare, infatti, che

---

(29) Questa impostazione ispira il sillabo per l'avvicinamento all'A1 di Borri, Minuz *et al.* (2014) e i sillabi messi a punto dal CLIQ ([associazionecliq.it/sillabi/](http://associazionecliq.it/sillabi/)), tra i quali risultano partico-

il percorso di apprendimento linguistico per i migranti è nello stesso tempo un'occasione per rafforzare competenze di carattere socio-relazionale, facilitare l'espressione del sé, aumentare la propria autostima, sviluppare nuove possibilità identitarie e nuove appartenenze relazionali, per favorire la fuoriuscita da dimensioni di isolamento e anonimato. Su questa base è possibile valorizzare la pluralità di esperienze, stili comunicativi, percorsi di ridefinizione identitaria, in un'ottica di ricerca "aperta", condivisa da insegnanti e discenti, che può essere definita autenticamente *interculturale* (cfr. Catarci, Fiorucci, Trulli 2014: 96-97).

La progettazione per obiettivi comunicativi procede linearmente, sviluppando un tema dopo un altro ed esercitando una abilità dopo un'altra; grazie all'ordine prevedibile, questa progettazione è particolarmente adatta a corsi con uno scarso grado di interattività, perché può essere seguita in gran parte autonomamente (a dispetto del richiamo esplicito alla comunicazione), se il materiale e i compiti assegnati sono strutturati in modo da non richiedere la collaborazione, e sono abbastanza chiari e ben organizzati. Se la scarsa interattività dipende da circostanze oggettive (orari incompatibili tra gli studenti, disponibilità limitata della connessione alla rete per alcuni degli studenti, condizionamenti culturali...) tale modello è ideale; se, invece, non ci sono circostanze che spingono a questa scelta, il modello per obiettivi può essere integrato con una progettazione per *task* (Troncarelli 2010: 34-35), che richiede necessariamente la collaborazione tra gli studenti ed è caratterizzabile anche in senso ludico (come si vedrà sotto).

I *task* sono compiti finalizzati alla realizzazione di un obiettivo concreto, un artefatto, un'esperienza, attraverso l'uso della lingua (cfr. Willis 1996; Skehan 1998; Ellis 2003). Nel contesto scolastico sono perlopiù simulati, oppure producono risultati validi soltanto all'interno della realtà scolastica (cartelloni, presentazioni, artefatti di vario genere; cfr. per esempi di *task* in inglese nel contesto scolastico italiano Onesti, Di Benedetto *et al.* 2018), eppure possono essere ritenuti attività autentiche perché riproducono, nella simulazione, i caratteri testuali della comunicazione: la coerenza intesa come interazione funzionale tra testo, contesto ed enciclo-

---

larmente rilevanti per il presente studio quello per il livello Pre-A1 e quello per il livello denominato *Alfa* (cfr. Sillabo Pre-A1 2016; Sillabo Alfa 2018).

pedia degli interlocutori, la negoziazione dei significati, le inferenze, la determinatezza culturale e sociale (contro l'astrattezza degli esercizi di ripetizione e manipolazione di frasi)<sup>(30)</sup>.

Accanto all'individuazione della metodologia, il docente dovrà assicurarsi di avere a disposizione un adeguato supporto tecnologico, con il quale sia lui o lei, sia gli apprendenti abbiano una buona confidenza. Dovrà scegliere l'ambiente del corso, il *Learning Management System*, o LMS (Ruggiano 2018: 202), per poter organizzare le scadenze, caricare i materiali e assegnare i compiti<sup>(31)</sup>. Un LMS come Moodle (moodle.org), Edmodo (new.edmodo.com), Google classroom (classroom.google.com), Teams (microsoft.com/it-it/microsoft-teams) o altri<sup>(32)</sup> mette a disposizione di norma funzioni come il calendario, modelli di quiz e consegne personalizzabili di vario tipo, la correzione svolta dal sistema. Più in generale, inoltre, un LMS archivia in modo organizzato e facile da recuperare tutti i materiali di base, gli eventuali materiali integrativi, i link alle risorse esterne; contiene un'"area comune", nella quale sono accessibili gli strumenti di comunicazione e di collaborazione come i forum, la chat, il software per la realizzazione di *wiki*; conserva tutti i documenti progettuali del corso (sillabo, regole di netiquette, patto formativo, elenco degli iscritti al corso...). Esso, inoltre, contiene quasi sempre uno o più spazi di comunità (su cui il docente può scegliere di avere un controllo parziale), utili per rinforzare il senso di appartenenza alla comunità apprendente e costruire anche a distanza le identità di apprendente e di docente. L'LMS deve essere accompagnato da un sistema che consenta la comunicazione, lo scambio di materiali, la condivisione dei testi o degli esercizi tutto in tempo reale. Molti LMS offrono tale siste-

---

(30) Per una riflessione sui vantaggi del testo autentico in senso stretto nella didattica dell'italiano come L1 e come L2 cfr. Ruggiano (i. c. d. s.).

(31) In questa sede uso il termine *LMS* indifferentemente anche per riferirmi ai *Learning Content Management Systems*, o LCMS. Per una differenza tra i due sistemi cfr. Troncarelli (2010: 41).

(32) Esistono decine di LMS (a cui si possono aggiungere sistemi nati con scopi diversi ma sfruttabili come LMS, come alcuni social network), che rimandano in generale agli stessi principi metodologici. Non si propone qui un elenco ragionato di questi sistemi, ma è possibile consultare l'elenco degli LMS usati nelle scuole italiane durante l'interruzione delle lezioni in presenza nel 2020, corredato di una sintesi dei criteri di scelta, in INDIRE (2020a: 24-25).

ma integrato al proprio interno, ma alcuni (per esempio il pur ricchissimo di funzioni Moodle) ne sono privi<sup>(33)</sup>.

Al livello di programmazione, la progettazione per obiettivi si sostanzia in un'organizzazione per unità di lavoro<sup>(34)</sup>. De Angelis, Di Legami, Fragai (2016: 38-39) illustrano un esempio di unità (didattica) rivolto a migranti analfabeti o quasi in L1 e pensato per la somministrazione *blended*, parte in presenza fisica, parte in autoapprendimento tramite piattaforma. Nell'unità si riconoscono le fasi di motivazione, globalità, analisi (a sua volta divisa in tre momenti) e sintesi/rinforzo, che prevede attività anche di tipo ludico.

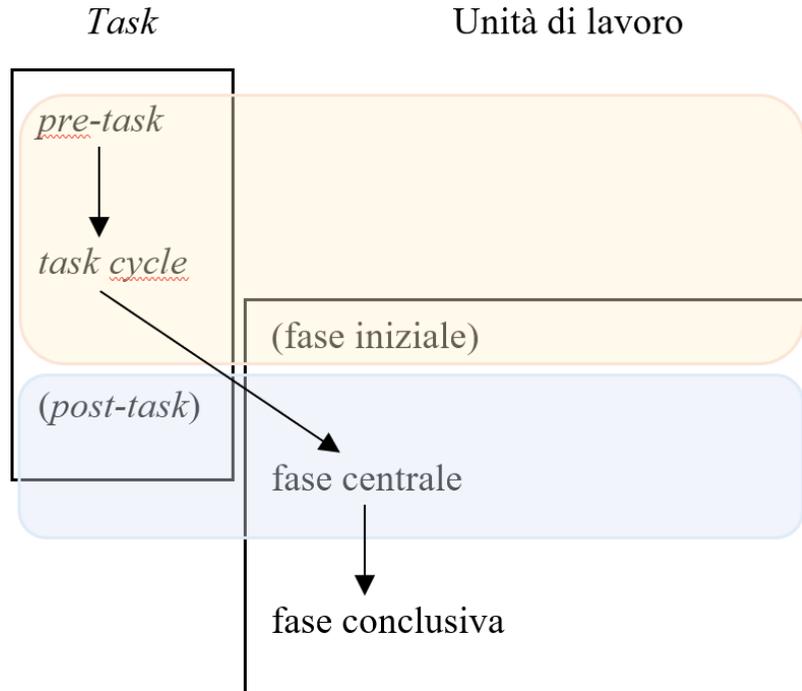
Nel caso si propenda per una progettazione integrata tra unità e *task*, si consideri che al livello di programmazione le unità e i *task* non sono incompatibili, ma, al contrario, sono per molti versi comparabili, oltre che integrabili. Entrambi, infatti, prevedono una strutturazione in tre fasi, con un momento iniziale (detto *pre-task* nel caso del *task*) di orientamento e motivazione, uno centrale (*task cycle*) operativo e uno conclusivo (*post-task*) di riflessione e verifica sulle operazioni svolte. Tale strutturazione comune produce un effetto di familiarità procedurale che facilita lo svolgimento delle attività stimolando le aspettative degli studenti. A prescindere da questo, ogni unità del corso (o soltanto alcune di esse) può inserire un *task* comunicativo in parallelo alla presentazione dei contenuti linguistici, pragmatici e culturali propria dell'unità. Nel modello di Troncarel-

---

(33) Sui pregi e i difetti in particolare di Moodle cfr. Fulantelli, Pipitone *et al.* (2018), che sottolineano la flessibilità, il costante aggiornamento e l'assenza di costi del sistema, come anche la funzionalità della versione mobile, accessibile off line, quindi particolarmente adatta a utenti sforniti di connessione wi-fi stabile. Apprezzabile è anche la ricchezza di *plug-in* capaci di attivare meccanismi di *learning analytics*, per favorire processi di valutazione formativa. A fronte di questi pregi, la piattaforma ha il difetto di intervenire con una quantità eccessiva di informazioni per lo studente prima e dopo lo svolgimento degli esercizi, che può disorientare e addirittura confondere soprattutto utenti con bassi livelli di scolarità. Altro limite di Moodle è l'estrema sobrietà dell'aspetto grafico, che può risultare poco appetibile per utenti più giovani, soprattutto se confrontato con quello di altri sistemi più sensibili all'importanza del coinvolgimento emotivo attraverso i colori, le forme, le animazioni.

(34) Assumiamo qui il modello dell'unità di lavoro (Diadori 2009) come rappresentativo delle varie proposte germinate dall'unità didattica di Freddi (1994) ma caratterizzate dalle stesse matrici psicologiche (riferimento alla psicologia della *Gestalt*), neuropsicologiche (riferimento alla bimalità del cervello), pedagogiche e linguistiche.

li (2010: 42-43), in particolare, l'unità viene a coincidere con la fase di *post-task*, ampliandola; nello stesso tempo, aggiungiamo noi, il *task* viene a coincidere con le fasi iniziale e centrale dell'unità di lavoro, come nello schema:



In questo modo, ogni nuova unità del corso inizia con la presentazione di un compito autentico di varia natura (fase di *pre-task*), continua con la realizzazione del compito stesso (fase di *task cycle*), quindi approda a un momento di riflessione metalinguistica (fase centrale) nel quale si applica il principio del *focus on form* (Long 1991), ovvero la concentrazione su aspetti linguistici selezionati dal docente emersi all'interno dell'attività comunicativa di per sé focalizzata sul significato, non sulla forma<sup>(35)</sup>, per con-

(35) Importante è distinguere la riflessione metalinguistica dallo studio della grammatica formale: «La focalizzazione sulla lingua in quanto oggetto, se attuata in un contesto nel quale viene

cludersi con una esercitazione mirata alla verifica dell'acquisizione consapevole delle forme analizzate (fase conclusiva).

Sulla base dell'unità di lavoro Fallani, La Grassa (2019) propongono la programmazione di una unità didattica digitale (UDD), «una risorsa intesa come un 'atomo matetico irriducibilmente digitale' che ha come esito un output comunicativo, in grado di generare apprendimento misurabile e tracciabile» (La Grassa 2021: 37). Tale unità viene a coincidere con una unità di lavoro che ha, in più, il pregio di incorporare le caratteristiche dell'ambiente digitale, quindi con un'attenzione specifica per la fruizione attraverso dispositivi mobili. È liberamente disponibile in rete ed è dotata di tag relativi al suo contenuto e al suo obiettivo linguistico-comunicativo; ruota intorno a testi brevi, anche brevissimi, per compensare la riduzione dei tempi e della qualità della concentrazione provocata dallo schermo luminoso, specie di piccole dimensioni; valorizza l'interattività tra il singolo studente e il testo e tra gli studenti. A proposito del tipo di lavoro richiesto dalla UDD, La Grassa (2019, 2020) ricorda che se gli strumenti digitali ampliano le possibilità di collaborare, nello stesso tempo non negano né sfavoriscono in alcun modo il lavoro individuale, nei momenti e nelle attività adatti a questa modalità operativa. In alcuni contesti, anzi, specie in classi di apprendenti principianti o addirittura scarsamente alfabetizzati in L1, ancora più marcatamente se adulti, l'interazione comporta difficoltà pratiche e psicologiche debilitanti; il docente può, a questo proposito, strutturare il lavoro in modo in parte autonomo, in parte interattivo a coppie e a gruppi. Questo tipo di lavoro autonomo, si badi, deve puntare allo sviluppo della consapevolezza sulla scelta dei contenuti, sulle strategie adottate e sugli stili di apprendimento; deve, in altre parole, essere una scelta consapevole del responsabile del corso, derivante dalla considerazione del profilo degli studenti e delle circostanze del corso. Esso, quindi, deve essere ben distinto dall'apprendimento isolante, dipendente dai materiali, che esclude il rapporto con il docente e con altri apprendenti, tipico

---

preservato l'ancoraggio alla comunicazione [...] non implica una riproposizione dell'insegnamento grammaticale, inteso come descrizione del sistema linguistico e presentazione o spiegazione delle regole della lingua (*focus on forms*). Il *focus on form* prevede una focalizzazione sulla forma, e quindi un insegnamento grammaticale, che resta radicato nello scambio comunicativo e in cui l'attenzione prioritaria è sul significato» (Whittle, Nuzzo 2015: 51).

dei sistemi digitali pre-programmati. Troncarelli (2016: 48) avverte, inoltre, a proposito dei MOOC, che «se le attività proposte richiedono di interagire solo o prevalentemente con i materiali didattici, l'isolamento e, di conseguenza, il rischio di abbandono aumentano»<sup>(36)</sup>. Con Sbardella, Spina (2020: 9), infine, notiamo che in un ambiente digitale correttamente impostato un apprendente non è mai solo, anche quando lavora in autonomia, perché in tale contesto sono attive le tecniche di *learning analytics*, ossia il tracciamento di ogni attività all'interno dell'ambiente di apprendimento (contenuti visualizzati, numero di visualizzazioni, tempo di visualizzazione, tempo di realizzazione degli esercizi, numero dei tentativi...). I dati raccolti attraverso questi strumenti consentono in generale di verificare il senso di appartenenza del singolo alla comunità di apprendimento e, in relazione all'autoapprendimento, di identificare cali di motivazione o picchi di difficoltà, il livello di gradimento per certi tipi di risorse, la capacità di autovalutazione dell'apprendente.

Per quanto riguarda la verifica degli apprendimenti e la valutazione, la UDD non richiede un momento formale, ma ramifica la funzione in due processi: un *feedback* fornito alla fine di ogni singola attività, che apre alla possibilità di svolgere nuovamente le attività stesse, e il tracciamento delle azioni svolte dall'apprendente nell'ambiente digitale. I risultati di questo tracciamento, tra l'altro, sono condivisi con l'apprendente, che in tal modo è costantemente e trasparentemente consapevole dell'andamento della sua partecipazione ed è responsabilizzato rispetto al raggiungimento degli obiettivi.

La programmazione per unità snelle, orientate alla collaborazione e all'autenticità, con una valutazione costante del processo più che dei risultati è un'idea condivisa anche dai docenti di italiano, ma anche di altre discipline, a nativi. Bricchetto, Cannì (2020: 15), per esempio, descrivono proprio questo modo di procedere:

---

(36) Nei MOOC è facile che si creino forme spontanee di *peer tutoring*, proprio per reagire al rischio di freddezza e spersonalizzazione di un corso seguito anche da migliaia di studenti. Alcuni studenti più esperti, infatti, vengono riconosciuti dagli altri studenti pur senza una sanzione da parte degli amministratori; attorno a questi tutor eletti "dal basso", quindi, si creano dei sottogruppi, che permettono un tempo di risposta alle domande molto più breve rispetto a quello degli amministratori.

Che cosa significa fare lezione a distanza? Non certo fare lezione agli studenti che guardano il docente come fosse in televisione: la videolezione corre il rischio di essere una lezione frontale. Allora può funzionare se è breve, precisa e se magari si videoregistra (i sistemi citati di videoconferenza lo consentono). Le videolezioni troppo lunghe non reggono, anche perché spesso gli studenti hanno connessioni ballerine. [...] Il lavoro in anticipo ci consente di aprire la videolezione con un momento di condivisione su quello che gli studenti hanno già fatto in autonomia. Un breve Framework del docente mette a fuoco il tema e aggiunge elementi portanti; poi, si assegnano una o più attività da fare singolarmente o in gruppo (anche gli studenti possono vedersi e condividere il loro schermo). [...] Le attività digitali possono passare da leggere e rispondere a domande fino a creare artefatti [...]. Poi, nella lezione successiva si commenta, si fa modificare, si fa presentare a loro. E come si valuta? Stando alla scrivania, si gestiscono meglio le griglie di valutazione. Nella scuola a distanza non è possibile dare i voti come in presenza, ma non si può certo non valutare, perché gli allievi e le famiglie se lo aspettano e perché le attività didattiche richiedono un *feedback*. Ogni attività è fatta di più parti, produzioni testuali, artefatti o esercizi che la piattaforma consente di correggere. E poi si tiene conto della partecipazione, della puntualità, dei contributi che gli allievi danno alla soluzione di problemi tecnologici. Tutto questo può corrispondere a un voto, che è appunto comprensivo di più parti.

#### **2.4. Gioco e *gamification***

I benefici che il gioco apporta alla didattica, e alla didattica delle lingue in particolare, non sono una nuova scoperta. L'attività ludica è stata studiata dall'inizio degli anni Novanta del Novecento (cfr. Freddi 1990; Titone 1990) come modalità strategica particolarmente adatta al raggiungimento di obiettivi di competenza linguistica e sociale perché, in linea con i principi dell'approccio umanistico-affettivo (Cardona 2010: 25-34), permette di creare ambienti ricchi di stimoli in cui gli studenti apprendono dalla relazione e dal confronto con altri (sia i compagni sia il docente), valorizza le diverse intelligenze di cui è costituita una classe, stimola la creatività e la capacità di risolvere problemi, permette la fissazione di concetti diversi grazie alla ridondanza e alla multimedialità tipiche di molte di queste attività.

Alla base del gioco è il principio della ludicità (Freddi 1990: 139), la «carica vitale in cui si integrano forti spinte intrinseche con aspetti affettivo-emotivi, cognitivi e sociali» (Caon, Rutka 2004: 22), che trova espressioni varie (collaborazione nella squadra, competizione, sfida, impegno per il raggiungimento degli obiettivi, negoziazione ed elaborazione di strategie, sportività...) in attività non necessariamente definibili come *giochi* nel senso comune, ma comunque stimolanti e orientate alla risoluzione dei problemi attraverso l'uso della lingua, e che pertanto rientrano di diritto nella concezione glottodidattica di *gioco*. In questo ambito, il gioco punta non solo allo sviluppo di competenze comunicative e glottomatetiche, ma anche al raggiungimento di mete educative, come la culturizzazione, la socializzazione e l'autopromozione. Nel gioco, infatti, interagiscono molteplici componenti (Balboni 2018: 29): cognitive, poiché vengono elaborate diverse strategie di gioco, vengono apprese regole e valorizzati i diversi tipi di intelligenza; linguistiche, perché le regole devono essere lette o ascoltate ed eventualmente spiegate ad altri, e perché lo svolgimento stesso del gioco richiede momenti di comunicazione tra i giocatori; sociali, nella relazione cooperativa tra il singolo e la squadra e in quella competitiva tra i concorrenti; motorie e psicomotorie, per i giochi calati in una dimensione fisica; emotivo-affettive, legate al divertimento, alla tensione della sfida, alla gioia per la vittoria e alla frustrazione per la sconfitta.

Dal punto di vista dell'acquisizione linguistica, la metodologia ludica crea un contesto significativo e motivante perché lo studente si concentra sull'aspetto operativo delle attività proposte, quindi sul significato veicolato della lingua in contesto, e non sulla forma linguistica. Il contesto del gioco, infatti, è comunicativamente autentico, richiede l'interazione e la negoziazione dei significati e l'uso linguistico finalizzato alla modificazione della realtà. Tale contesto, unito al piacere derivante dagli aspetti emotivi e sociali dell'attività, e alla configurazione del docente come arbitro più che come giudice, permette di abbassare il filtro affettivo tipico delle attività direttive e di ottenere un'acquisizione più duratura e stabile.

Il principio della ludicità può essere sfruttato in campo educativo anche in modo compromissorio, per costruire attività ludiformi (Visalberghi 1988: 33-35). L'attività ludiforme, rispetto a quella esclusivamente ludica, persegue un fine che eccede il gioco stesso e coincide con l'esercitazione all'uso linguistico. In una attività ludiforme, quindi, si crea un circo-

lo virtuoso nel quale la lingua è il mezzo che permette la realizzazione del gioco, il quale a sua volta è esplicitamente un pretesto per rafforzare e facilitare l'apprendimento linguistico. Le attività ludiformi sono giochi esplicitamente didattici, esercizi linguistici rivestiti di caratteristiche ludiche, in modo da stimolare la spinta automotivata dell'apprendente e distinguersi, per tale via, dalle attività coatte e di routine, che sacrificano la gratificazione presente in vista di vantaggi futuri, chiari nella mente del docente ma inattuabili per l'apprendente. Una forte motivazione intrinseca può, certamente, compensare una scarsa gratificazione immediata proveniente dal processo, ma tale motivazione è posseduta solo da una parte degli apprendenti e, anche se presente inizialmente, si scontra continuamente con la frustrazione, le dinamiche negative, gli eventi avversi che possono avvenire durante il processo.

L'esperienza ludiforme può rivelarsi un efficace mediatore nell'acquisizione di strutture e lessico attraverso un'esperienza globale, intrinsecamente motivata, quindi piacevole, che coinvolge l'apprendente dal punto di vista cognitivo, ma anche affettivo, sociale e creativo. Visto che mantiene la sua riconoscibilità didattica, è anche particolarmente utile per aggirare il pregiudizio che collega il gioco automaticamente all'intrattenimento e all'età infantile<sup>(37)</sup>. È, inoltre, una modalità che rafforza la figura del docente progettista, laddove l'attività ludica, che è totalmente autonoma e trova il proprio scopo al suo interno, lo mette in una posizione ambigua quando non del tutto esclusa dal processo. Il rischio dell'offuscamento del ruolo del docente è tanto più forte quanto più i giochi sono autosufficienti e trovano la propria giustificazione al proprio interno; al contrario, se il gioco è uno strumento che deve essere contestualizzato nel processo e integrato con altri giochi e altre attività, il docente rimane il responsabile del progetto, oltre che il depositario del quadro completo all'interno del quale gli sforzi trovano uno scopo, ovvero un senso.

L'esperienza ludiforme, infine, è più facilmente integrabile del gioco autosufficiente nel processo di apprendimento linguistico che preveda una classe e un docente (il modello che in questa sede viene considerato più effi-

---

(37) Come ricorda Lombardi (2019: 49-52), la diffidenza nei confronti della didattica ludica accomuna docenti, studenti e famiglie nella duplice, semplicistica, convinzione che lo studio sia un processo intrinsecamente serio e che il gioco sia intrinsecamente non serio.

cate) non solo al livello di progettazione, ma anche nella pratica quotidiana, perché configura le attività come *task*. Come il *task*, infatti, l'attività ludiforme è diretta a uno scopo non strettamente linguistico ben definito, quindi si esplica in un contesto autentico, nel quale la L2 è lo strumento principale, ma non l'unico, con il quale lo scopo può essere raggiunto. L'attività ludiforme e il *task*, inoltre, spingono l'apprendente a concentrarsi sui significati linguistici in vista di scopi comunicativi e a trovare le forme funzionali a quei significati e quegli scopi (*focus on form*); in questo modo, lasciano l'apprendente libero, entro i limiti stabiliti dagli scopi dell'attività, di scegliere le risorse linguistiche dal suo punto di vista più funzionali. Queste metodologie, infine, possono essere organizzate in tre momenti: nel caso del *task*, come si è visto, si parla di *pre-task*, *task cycle* e *post-task*; nel caso del gioco si può avere la presentazione della procedura, con la spiegazione dell'obiettivo e la esplicitazione delle strutture maggiormente richieste per la sua realizzazione, lo svolgimento stesso dell'attività, la riflessione seguente al completamento dell'attività (Lombardi 2019: 62-64).

L'attività ludiforme, in definitiva, può essere costruita come un tipo di *task* espressamente caratterizzato da elementi ludici (collaborazione, competizione, sfida...). Non è escluso che anche un gioco vero e proprio sia costruito come un *task*; come detto, però, il gioco ha lo "svantaggio" di essere autogiustificato, ovvero di avere uno scopo intrinseco. Come conseguenza il collegamento tra le scelte linguistiche e gli obiettivi rischia di essere offuscato, con un effetto riduttivo sulla fase di *post-task*.

Le attività ludiformi sono anche il ponte che collega il gioco alla *gamification* (Zichermann, Cunningham 2011; Kapp 2012; Werbach, Hunter 2012; Trombetta 2018), ovvero alla progettazione didattica che assume la ludicità come linea guida che informa il percorso stesso. Alcune caratteristiche che rendono i giochi (e i videogiochi) accattivanti, infatti, possono essere applicate ai processi e alle routine dell'apprendimento per rivestirli della stessa aura motivante del gioco.

In una forma più superficiale, e per questo facile da implementare (ma anche meno produttiva), la *gamification* si limita ad adottare caratteristiche procedurali tipiche soprattutto dei videogiochi, quali la strutturazione del percorso per livelli progressivi, ognuno propedeutico al successivo; l'attribuzione di punti e medaglie (*badge*) attestanti i passaggi superati; la presenza di ricompense speciali che diventano accessibili soltanto al su-

peramento di un compito; le classifiche; la visualizzazione di una barra di avanzamento che simboleggia la quantità di percorso superata e quella da completare per arrivare al successo finale; l'invio di messaggi di incoraggiamento o di sfida a completare le attività; l'indicazione di una scadenza entro la quale l'attività deve essere svolta per l'ottenimento di un bonus.

Come si può notare, in questa forma la *gamification* non comporta l'introduzione di giochi né di attività ludiformi nell'offerta didattica; gli accorgimenti che la costituiscono, infatti, sono ispirati dal mondo ludico, ma da quello astratti<sup>(38)</sup>. Tali accorgimenti, inoltre, possono caratterizzare soltanto alcune attività, di qualunque tipo, anche compilativo e strutturalistico, per rivestirle di un alone invitante, oppure possono caratterizzare la progettazione stessa del corso, quindi accompagnare gli studenti dall'inizio alla fine. Nel primo caso il docente può costruire singoli esercizi o singole unità introducendo al loro interno, per esempio, l'idea della sfida tra compagni, con l'assegnazione di punti e di riconoscimenti simbolici o concreti, e con la costituzione di una classifica finale. Per questo scopo può sfruttare applicazioni come Kahoot! (kahoot.com), sul quale cfr. Murino (2018), Quizizz (quizizz.com) o simili, che offrono modelli personalizzabili di esercizi presentati con immagini e musica e corretti dal sistema con l'assegnazione di punti. Una volta creato l'esercizio, gli studenti possono accedervi attraverso un browser o attraverso una app, quindi sia nel contesto di una lezione in presenza, sia a distanza. Altri siti e app che consentono la creazione di esercizi "gamificati", con *feedback* immediato e la costituzione di classifiche, sono Quizlet (quizlet.com/it) e LearningApps (learningapps.org). Wordwall (wordwall.net), invece, offre una ricca gamma di modelli, alcuni dei quali evocativi di giochi popolari (come la ruota della fortuna o memory), e persino uno che ricorda Pacman, sfruttabili a scopi didattici. Tutti questi siti permettono anche di condividere gli esercizi con la comunità virtuale di utenti e di riutilizzare gli esercizi creati da altri<sup>(39)</sup>.

---

(38) L'autonomia della *gamification* dal gioco rende possibile la sua applicazione a tutti gli ambiti in cui si richieda uno sforzo in vista di un obiettivo a un individuo o una squadra, come l'allenamento fisico e il mondo del lavoro (cfr. Fratter 2020: 21-22). La caratterizzazione ludica di esperienze non divertenti ottenuta attraverso la *gamification* è definita *ludificazione* da Lombardi (2019: 94).

(39) Non è utile addentrarsi troppo nella disamina e nell'analisi dei singoli siti perché questi sono piuttosto simili nei principi (mentre variano moltissimo nella forma, nella varietà e nella flessi-

Volendo applicare gli accorgimenti ludici all'intero corso, l'uso di un *Learning Management System* è pressoché necessario, per poter organizzare le scadenze, i punteggi e le classifiche. Un LMS non espressamente ludico può aiutare grazie a funzioni come il calendario (per le scadenze), la creazione di quiz e consegne personalizzabili di vario tipo corrette dal sistema con l'assegnazione automatica di punti. Accanto a questi LMS ne esistono di espressamente ludici (Lombardi 2019: 196-197), come Classcraft (classcraft.com, non disponibile in italiano), che inquadra tutto il processo in una cornice narrativa *fantasy* e offre strumenti per l'assegnazione di punti, creazione di classifiche e dinamizzazione dell'esperienza.

Prevedibilmente, la *gamification* superficiale, cosmetica, trova la sua sede ideale nell'ambiente digitale (cfr. Fratter 2016: 123-124, 2020); essa si giova, infatti, di software che permettono di implementare gli accorgimenti in maniera automatica sulla base di una programmazione fatta dagli sviluppatori dei software, eventualmente personalizzabile dal docente. I software digitali, inoltre, offrono una veste grafica e sonora di immediata usabilità e coinvolgente, capace di tenere continuamente alta l'attenzione e di facilitare la consultazione anche in tempo reale dei risultati, delle classifiche, dei *feedback* procedurali. La sensazione di connessione veicolata da software di questo genere, integrati o integrabili nelle piattaforme digitali, rafforza la percezione di protagonismo nel processo da parte degli studenti e, in un circolo virtuoso, spinge gli stessi studenti alla partecipazione attiva.

Gli accorgimenti ludici sfruttati in questa forma rimangono, però, estrinseci, "manipolano" le emozioni dello studente in modo da forzare dei comportamenti attivi (non diversamente dalla campanella di Pavlov) e, quindi, non espletano tutta la potenzialità che l'elemento ludico possiede di rivelare il piacere insito nell'apprendimento<sup>(40)</sup>. Il piacere deve essere, infatti, rive-

---

bilità delle soluzioni offerte). La vita media di questi strumenti, inoltre, è breve: qualsiasi censimento, pertanto, diviene velocemente obsoleto. Un vademecum sintetico ma utile per la scelta delle risorse on line è in Villarini (2021: 221-223).

(40) Il collegamento profondo tra l'apprendimento e il piacere tocca la natura stessa dell'apprendimento, in quanto questo si configura come l'accrescimento (*accretion*), la ristrutturazione (*restructuring*) o l'adattamento (*tuning*) di uno schema (Rumelhart, Norman 1978), ovvero come il completamento progressivo di schemi parziali di informazioni (Minsky 1975), di cui la mente umana ha bisogno per dare senso alla realtà (cfr. Gottschall 2018: 104-133). Tali fenomeni coincidono

lato, non creato: l'apprendimento è un processo profondamente piacevole e soltanto superficialmente faticoso, quando non addirittura noioso. Le emozioni negative tipicamente associate allo studio di una lingua riguardano non l'apprendimento in sé, ma la percezione del compito da parte dello studente, dipendente dalla sua motivazione personale, dalle dinamiche che si sviluppano durante il processo, dalla mancata corrispondenza tra l'offerta e le sue aspettative, ovvero i suoi bisogni di vita. Rispetto a questi impedimenti l'immobilità delle attività non può che produrre effetti momentanei, utili al massimo per recuperare slancio in un momento di stanchezza.

Bisogna anche ricordare che qualsiasi scelta progettuale, strategica o persino pratica del docente deve essere coerente con il profilo degli apprendenti, gli obiettivi del corso, le risorse disponibili, se si vuole evitare di produrre effetti negativi sulla motivazione. Sebbene il coinvolgimento guidato dai meccanismi ludici sia universale, infatti, esso deve essere adattato nella forma alla classe. Kahoot!, per esempio, offre una grafica pupazzesca decisamente infantilizzante, che sarà gradita ad apprendenti giovanissimi, ma potrebbe risultare straniante per un certo tipo di adolescenti e persino offensiva per gli adulti. Con classi di adulti funzionerà meglio un'impostazione più sobria; Quizizz lascia ampia discrezionalità al docente nella costruzione delle attività, cosicché il risultato può essere quasi serio oppure visivamente molto giocoso, con l'aggiunta di *meme* ironici (svincolati dall'attività e funzionali al solo divertimento), immagini, video e audio. Un effetto ancora più misurato si può ottenere sfruttando LMS non espressamente ludici ed eventualmente aggiungendo dal di fuori idee personali (bonus, sfide, possibilità di collaborare o restrizione della collaborazione, classifiche...) o intere attività, realizzabili anche con l'ausilio di software esterni all'LMS (dibattiti su un tema attraverso WhatsApp, lavori di gruppo di tipo *wiki*, creazione e aggiornamento di un blog individuale o di gruppo...)<sup>(41)</sup>. Come sempre, infine, le scelte didattiche devono essere

---

spesso con violazioni delle aspettative, quindi aggiungono al piacere del completamento quello dello stupore (Perissinotto 2020: 78). Nel caso dello studio di una L2, a queste emozioni legate all'apprendimento si aggiunge (idealmente) il piacere promosso dalle opportunità di vita che la conoscenza della L2 può aprire agli apprendenti.

(41) Pollicino (2017: 150) presenta e discute un'esperienza on line asincrona finalizzata al miglioramento della pronuncia in italiano L2, svolta in autonomia ma con *feedback* finale fornito dal

adattate alle risorse disponibili. Le cautele sull'uso di software in una classe a distanza coincidono con quelle generali (solidità e velocità della connessione, disponibilità per gli studenti di dispositivi funzionali e di spazi privati per la concentrazione, alfabetizzazione digitale iniziale degli studenti e dei docenti); in presenza, invece, l'uso di software ludici o ludicizzabili è possibile soltanto se la classe è dotata di una LIM o almeno di un computer con proiettore, oppure di computer o dispositivi mobili a disposizione degli studenti. In alternativa è possibile sfruttare il sistema BYOD, ovviamente se i dispositivi funzionali disponibili sono in numero sufficiente e se nel luogo fisico della lezione è presente una connessione wi-fi libera e abbastanza potente.

In una seconda forma, la *gamification* è sempre un principio che informa il progetto, non però soltanto nella procedura, bensì anche nel contenuto. Il corso "gamificato" in questa forma contiene parti più o meno lunghe e complesse strutturate come sfide che il singolo studente o, meglio, un gruppo di studenti se non l'intera classe, deve superare usando la L2. Limitare questo modello di progettazione a una parte del corso piuttosto che progettare in questo modo il corso nel suo insieme ha due vantaggi: dal punto di vista del docente riduce i tempi e la complessità della preparazione e lascia spazio per il perseguimento di obiettivi non integrabili nella parte "gamificata"; dal punto di vista dell'apprendente mostra che il corso non è completamente votato a una modalità che può destare sospetto (specie negli adulti o negli adolescenti più affezionati alle routine scolastiche tradizionali) e permette di riutilizzare le competenze e le conoscenze sviluppate nella parte "gamificata" in altri contesti.

I segmenti del corso così strutturati sono costituiti di diversi *task* ludiformi di difficoltà progressiva, sfide di tipo operativo che richiedono un impegno comunicativo simulatamente autentico (nel senso già discusso sopra), ovvero si esplicano in situazioni reali ricreate nel contesto della lezione, ma che possono giovare anche di collegamenti con il mondo extrascolastico resi possibili da Internet. Tali segmenti, inoltre, sono in sé conclusi (quindi possono avere carattere modulare) grazie all'identificazione di un obiettivo finale (che prevede la vittoria di uno studente o un grup-

---

docente, realizzata con l'uso di Fotobabble (oggi raggiungibile all'indirizzo [fotobabble.com](http://fotobabble.com)) e Forvo (it. [forvo.com](http://forvo.com)).

po). L'unitarietà di ogni segmento è garantita, oltre che dalla presenza di un obiettivo finale, dalla sua configurazione come schema narrativo: la sfida generale, cioè, può essere rappresentata come un viaggio, una *quest*, una battaglia i cui eroi sono gli studenti e che richiedono delle fasi di avvicinamento graduale – i singoli *task* – alla vittoria finale<sup>(42)</sup>.

In questo modo, la *gamification* ingloba una strategia oggi molto apprezzata, lo *storytelling*, declinato sempre più decisamente in termini digitali (cfr. Lambert 2010; Lambert, Hessler 2018). La ingloba, ancora, nei principi più che nella concreta realizzazione, in quanto propone l'immersione in un'esperienza narrativa più che la costruzione di una storia. Gli studenti coinvolti, cioè, vivono la storia che vanno creando in prima persona o attraverso personaggi-avatar che li rappresentano. La storia, quindi, è la cornice che dà senso e unità al modulo "gamificato", proprio come avviene nei videogiochi, che presentano quadri, o missioni, di difficoltà crescenti tenuti insieme dal filo narrativo (i personaggi, l'ambientazione, l'obiettivo finale). Quanto più lo schema è chiaro e coinvolgente, tanto più gli studenti parteciperanno attivamente e convintamente al processo<sup>(43)</sup>.

In questa seconda forma, quindi, la *gamification* recupera i caratteri della ludicità (competizione, collaborazione, sfida...) integrandoli in una situazione di apprendimento linguistico e, per questa via, ludicizzandola. Tale forma di *gamification*, si noterà, può sfruttare gli accorgimenti ludici dei punti, i *badge* e le classifiche come rinforzo emotivo, all'interno, però, di un'esperienza davvero ludicizzata. Essa, inoltre, è adatta anche all'ambiente fisico, eventualmente aumentato dal ricorso a strumenti di comunicazione Internet 2.0: non richiede, infatti, l'aggiornamento costante di

---

(42) Esempi di moduli "gamificati" di questo genere in classi fisiche sono in Lombardi (2019: 146-161 e 175-195). Una disamina "riduzionista" delle possibili trame in cui si può sviluppare una narrazione è in Booker (2004).

(43) I fattori di coinvolgimento, a loro volta, sono sia intrinseci all'esperienza (divertimento, gratificazione, percezione di autoefficacia) e alla relazione con gli altri attori, docente e gruppo classe, sia legati alla significatività dell'esperienza rispetto ai bisogni comunicativi degli studenti. Per una teoria cognitivista dell'autoefficacia cfr. Bandura (1997); il coinvolgimento (*engagement*) nell'esperienza di apprendimento come spinta della motivazione accanto alla rappresentazione del sé futuro è indagato da Dörnyei (2019); una teoria generale della motivazione, con riferimento anche al coinvolgimento è in Dörnyei, Ushioda (2021).

classifiche e un sistema automatizzato di memorizzazione dei punteggi, ma può essere ben gestita dal docente e dalla classe. L'ambientazione digitale è comunque quella più naturale per questo stile progettuale, per via della corrispondenza tra i suoi scopi e le caratteristiche precipue del mezzo: «1. l'infinita *modificabilità* di un corso on line; 2. la sua connaturata *collettività*; 3. la (parziale) *autonomia* decisionale dell'ambiente di apprendimento; 4. la *multimedialità* come linguaggio nativo; 5. la *reticolarità* come struttura di riferimento» (Penge 2010: 16)<sup>(44)</sup>. L'ambientazione digitale, si noti, è facilitata dall'uso di un LMS, ma non necessita di un LMS ludico come Classcraft. A ben vedere, infatti, questo tipo di strumento è un'arma a doppio taglio, perché propone sì una cornice narrativa, ma unica, non modificabile. Esso, inoltre, non è facilmente modulabile, cioè sfruttabile non per tutto il corso ma soltanto per un suo segmento: il software persegue, infatti, una politica commerciale “chiavi in mano”, mirante alla copertura di tutte le possibili necessità del docente, in modo da giustificare il costo dell'abbonamento e da scoraggiare, coerentemente, il ricorso ad altre risorse. L'LMS di un corso che comprenda parti “gamificate” può essere molto scarno; sarà il docente a ricorrere di volta in volta a software aggiuntivi, ai social network, alla posta elettronica, ai servizi di messaggistica istantanea ecc., a seconda delle esigenze poste dalla narrazione.

La *gamification* intesa in questo secondo senso porta il principio della ludicità, e attraverso questo l'approccio umanistico-affettivo, dal livello operativo e strategico, legato al tipo di attività proposte e alla didassi, a quello della progettazione; informa, cioè, l'ideazione stessa del processo adattandolo all'*homo ludens* (Huizinga 1939), ovvero alla persona (indipendentemente dall'età) che condiziona il proprio impegno cognitivo nell'apprendimento al peso emotivo dell'esperienza.

Tale dinamica produce effetti positivi anche sul versante della valutazione, perché consente di monitorare e automonitorare costantemente la

---

(44) Le caratteristiche della collettività e della autonomia sono in astratto incompatibili: la libertà di movimento nel tempo (in termini di impegno dedicato alle attività e in termini di ritmo di avanzamento) e nello spazio del singolo apprendente, infatti, mina la possibilità di collaborare con altri (cfr. La Grassa 2019: 567-570, 2020: 32-35). La forma *blended* del corso, anche totalmente in ambiente digitale, riduce tale incompatibilità separando l'ambito del lavoro tendenzialmente individuale, asincrono, da quello tendenzialmente collaborativo, sincrono.

partecipazione dello studente prima ancora dei risultati ottenuti. La partecipazione alle attività può, quindi, essere valorizzata in termini di punteggio accanto ai risultati e completare il voto dei test formali (sempre che lo svolgimento di questo tipo di test sia necessario, cioè se l'istituzione richiede una misurazione dei risultati). In questo modo il voto rispecchierà più fedelmente l'esperienza dello studente, perché terrà conto del suo impegno, oltre che della sua capacità di dimostrare il progresso nella competenza linguistica, risultando più equo e incoraggiante all'azione (invece che punitivo in ragione della distanza manifestata rispetto ai risultati attesi). Il test stesso, inoltre, può essere elaborato come un'attività "gamificata" attraverso l'uso degli stessi accorgimenti applicabili alle altre attività; esso può, in questo modo, risultare più coinvolgente, meno stressante, a basso rischio di comportamenti non etici finalizzati a falsarne i risultati.

#### 2.4.1. App per l'autoapprendimento dell'italiano

Come abbiamo visto, le tecnologie digitali sono uno sprone a superare alcune rigidità connaturate nei corsi di lingua formali in presenza; le stesse tecnologie, però, aprono anche la possibilità di superare del tutto il modello dell'agenzia formativa, puntando a sintetizzare tutte le funzioni del docente e della classe in pacchetti di strumenti completamente automatizzati. Tali pacchetti prendono la forma di app per dispositivi mobili e sono usabili anche da computer come piattaforme on line. Tra i più studiati ricordiamo Duolingo ([it.duolingo.com](http://it.duolingo.com)), Babbel ([it.babbel.com](http://it.babbel.com)) Busuu ([busuu.com](http://busuu.com)), Memrise ([memrise.com](http://memrise.com)), Rosetta Stone ([rosettastone.it](http://rosettastone.it)).

In un corso tenuto in ambiente digitale organizzato da un docente in carne e ossa il docente stesso svolge la stessa funzione di progettista che avrebbe in un corso in presenza. Da questo punto di vista, i sistemi per l'apprendimento linguistico automatizzato non differiscono sostanzialmente da quelli umani, perché qualsiasi strumento è frutto di un progetto, a sua volta ispirato a un metodo o, ecletticamente, a un insieme di metodi, elaborato e realizzato da un docente invisibile, ovvero una squadra di esperti di glottodidattica e di informatici, che ha stabilito le regole di funzionamento del sistema in base ad alcuni obiettivi scelti per il percorso e alle strategie giudicate più funzionali per raggiungere quegli obiettivi linguistici. Il sistema automatizzato, quindi, sfrutta l'intelligenza umana nel-

la progettazione; domanda, però, alla macchina le funzioni di facilitazione che, in un corso umano, possono essere svolte dal docente o da un tutor, ovvero fornire supporto tecnico, pedagogico e intellettuale, metodologico e organizzativo, sociale<sup>(45)</sup>. Nei sistemi digitali, quindi, il docente/tutor, con il quale è possibile interagire emotivamente e intellettivamente (anche se a distanza), è sostituito da una serie di regole di funzionamento non negoziabili, perché stabilite a monte. La collocazione dei programmi fuori dal percorso rende il percorso stesso rigido e unidirezionale: lo studente deve adattarsi alle sue regole molto più di quanto esso si adatti alle sue esigenze.

A ben vedere, gli strumenti come app e piattaforme riducono lo spazio di autonomia degli studenti alla possibilità di navigare “alla cieca” (dal loro punto di vista) tra i materiali, tornando indietro e saltando avanti all’interno dei percorsi prestabiliti, e di organizzare i tempi della pratica (e dello studio per quegli strumenti più sofisticati che offrono elementi teorici). Proprio la gestione autonoma dei tempi (oltre che degli spazi fisici) di applicazione è probabilmente il fattore più positivo di questa esperienza di apprendimento. Tale possibilità è senz’altro in linea con le esigenze di apprendenti adulti, e in particolare degli apprendenti migranti, non interessati alla frequenza e al completamento di un percorso formalizzato, ma bisognosi di rafforzare le competenze comunicative a scopo integrativo e di sviluppare strategie di apprendimento sfruttabili anche fuori dall’ambiente di studio (Diadori 2019). Non basta, però, l’assenza di vincoli spaziali e temporali per definire questi percorsi autonomi: da un lato, infatti, anche gli apprendenti adulti apprezzano non «dover rinunciare all’interazione con altri apprendenti e l’insegnante» (Troncarelli 2010: 32); dall’altro i sistemi non contemplanò la possibilità di personalizzare le modalità

---

(45) In un corso formalizzato che lascia poca autonomia di scoperta e di applicazione allo studente, come quelli in presenza, le funzioni di progettista e di facilitatore del docente coincidono nella stessa figura. Al contrario, in un corso tenuto in ambiente digitale, che promuove l’autonomia, il ruolo del facilitatore tende a separarsi e a specializzarsi rispetto a quello del progettista (sebbene rimanga possibile che entrambi coincidano nella stessa persona), perché l’interazione con gli studenti avviene in tempi e secondo modalità molto diversi da quelli tipici della lezione, tanto da richiedere a chi si occupa di rendere le attività fluide, motivanti ed efficaci competenze a metà strada tra la pedagogia, la didattica della disciplina, la tecnologia (Cassandro, Maffei 2010: 119-120).

di apprendimento, né offrono alcuno stimolo all'autonomia metacognitiva nell'apprendente, cioè non lo aiutano a scoprire i processi cognitivi ed emotivi attraverso cui apprende.

Le analisi di Troncarelli (2016: 49-57), Ruggiano (2018: 188-191, 2019), Lombardi (2019: 170-175) mostrano che tutte le app per dispositivi mobili finalizzate all'apprendimento linguistico attualmente sul mercato sono accomunate da pregi e limiti simili, al netto di alcune funzionalità specifiche di questa o di quella app<sup>(46)</sup>. In generale emerge che tutte le applicazioni sono costruite come percorsi da seguire in isolamento, che integrano attività di vario genere per favorire la memorizzazione di lessico e formule fisse decontestualizzate. L'osservazione del funzionamento di alcune di queste app consente, pertanto, di formulare un quadro generale degli obiettivi e dei meccanismi di tutte<sup>(47)</sup>.

Memrise è un ottimo esempio di funzionamento delle app per l'autoapprendimento linguistico, perché contiene molte delle caratteristiche comuni a tutte le altre in un quadro ben organizzato. Nella presentazione dei principi ispiratori dei corsi offerti (all'indirizzo [memrise.com/it/about](https://www.memrise.com/it/about)) si legge che il sistema si basa su tre principi<sup>(48)</sup>: «Contenuti entusiasmanti e autentici [...] Una combinazione innovativa di tecnologia e scienza [...] Divertirsi è il modo migliore per imparare». C'è, quindi, già in partenza un paradosso inevitabile, derivante dalla pretesa che l'interazione tra una persona in carne e ossa, l'apprendente, e un programma preconfezionato possa essere un'e-

---

(46) Duolingo, per esempio, rientra tra le app valutate da Chen (2016) per l'autoapprendimento dell'inglese come L2. All'interno del quadro teorico di quello studio, questa app risulta la migliore tra quelle prese in considerazione, soprattutto per la coerenza pedagogica tra le abilità esercitate e gli obiettivi dichiarati, la qualità dei contenuti, la quantità e la precisione del *feedback* fornito all'apprendente, la capacità di mantenere alta la motivazione. Molto basso, al contrario, è il punteggio assegnato a questa app per la possibilità di personalizzazione dell'aspetto e del percorso.

(47) Ovviamente, tutti questi strumenti sono a pagamento, con versioni demo più o meno estese (Duolingo permette di svolgere tutte le attività senza pagare, ma con l'inserimento di pubblicità). La scelta di un percorso di questo genere, quindi, comporta anche un investimento (spesso, per la verità, contenuto) da parte dell'apprendente/utente.

(48) Dal sito è stata eliminata la sezione *Scienza* (<https://www.memrise.com/it/science/>, consultata da Ruggiano 2018: 188), nella quale era spiegato che l'impianto dell'applicazione era di tipo neuropsicologico ed era fornita una bibliografia minima di studi sulla memoria.

sperienza autentica<sup>(49)</sup>. Per quanto riguarda gli altri due principi, a proposito del primo viene specificato che «darti la possibilità di mettere in pratica quello che stai imparando al momento ottimale, e con esercizi sempre diversi, è divertente, efficace e tiene attiva la tua mente!», con riferimenti all'efficacia della varietà dell'input, oltre che, ancora, dell'autenticità del testo (il ruolo della tecnologia in questo, però, rimane oscuro). L'ultimo principio è un evidente richiamo alla ludicità, che, come si vede nelle attività proposte del programma, è declinata nel senso della *gamification* superficiale<sup>(50)</sup>. Molte attività, infatti, sono proposte sul fondo di una grafica colorata e ariosa, che facilita il rilassamento e la focalizzazione sui punti principali, mostrano la barra del progresso in alto e, a destra, due icone, una che fornisce il *feedback* immediato, l'altra che cambia aspetto man mano che l'apprendente completa positivamente le attività. Interessante è che l'icona del *feedback* segnala soltanto la risposta corretta; in caso di errore il sistema non dà un vero e proprio *feedback*, ma ripropone immediatamente la schermata nella quale è presentato l'input collegato alla domanda. Alla fine di ognuna delle sezioni in cui è diviso il corso, infine, appare una classifica settimanale delle performance di vari apprendenti e l'elenco delle sezioni ancora da affrontare, alcune delle quali sono aperte, mentre altre sono chiuse (graficamente le icone corrispondenti sono accompagnate da un lucchetto chiuso). L'apertura di queste sezioni è a pagamento, così come a pagamento è il premio assegnato per il superamento della sezione e tante altre funzionalità.

Ancora, un altro accorgimento "gamificato" è quello della risposta temporizzata, usato in un'altra sezione del percorso, associato a un numero limitato di tentativi possibili, visualizzati come cuori (un modello che rimanda alle "vite" dei videogiochi).

Dal punto di vista metodologico l'input, come detto, è lessicale e routinario: obiettivo di questo corso è spingere l'apprendente a memorizzare una certa quantità di parole isolate ed espressioni di vario genere, che van-

---

(49) Ricordiamo che nel contesto scolastico qualsiasi esperienza è una simulazione nei contenuti; se, però, comporta un'interazione tra umani essa può essere ritenuta autentica, perché riproduce i caratteri testuali della comunicazione. L'interazione metalinguistica con un programma, invece, è del tutto inautentica.

(50) L'analisi delle caratteristiche di questa e delle altre app prese ad esame riguarda corsi di italiano per apprendenti anglofoni principianti.

no dai saluti a pezzi di frasi, come (al livello più avanzato) *se fossi stato...*, *se avessi avuto...* Gli esercizi sono di tipo *pattern drill*: richiedono la ripetizione di input orali o audio-orali, o la loro associazione con parole scritte in italiano o traduzioni in L1, o il completamento di frasi minime con una parola. I microvideo, inoltre, per quanto mostrino persone in carne e ossa con un aspetto realistico, sono ambientati in contesti astratti, ameni, corrispondenti all'immagine stereotipata dell'Italia patria del Rinascimento. Si riconosce, in questa impostazione, una forte impronta comportamentistica, che ignora la competenza comunicativa (l'apprendente non può esercitarsi su formulazioni creative e spontanee) e propone un'immagine astratta della L2 come elencazione di item separati<sup>(51)</sup>. La metodologia comportamentistica è presentata e proposta per mezzo di tecniche che favoriscono l'usabilità e la memorizzazione, come la *gamification* e la *repeated retrieval practice*<sup>(52)</sup>; la sostanza degli obiettivi, però, non cambia.

Strumenti di questo genere, si noti, possono essere usati con una qualche efficacia solamente da un certo tipo di apprendenti. Gli obiettivi di questi sistemi, infatti, sono scelti pensando a uno studente con precise caratteristiche in ingresso (età, provenienza, livello di istruzione, motivazione) e obiettivi di vita in uscita. Lo studente ideale per quasi tutte le app presenti sul mercato ha familiarità con almeno due tipi di convenzioni: quelle di funzionamento degli ambienti digitali (icone, organizzazione dello spazio delle pagine, modalità di interazione con il dispositivo); quelle dell'insegnamento e dell'apprendimento linguistico (rapporto tra teoria e pratica, tempi e modi dello studio). Lo studente deve, inoltre, avere quasi sempre in partenza una minima padronanza della lingua di studio, o almeno di una lingua veicolare (che è quasi esclusivamente l'inglese), in ascolto e in lettura, per poter seguire le indi-

---

(51) Questo a dispetto della dichiarazione di intenti della pagina di presentazione: «Imparare a memoria liste infinite di parole e frasi è noioso, e il tuo cervello lo sa. Al contrario, darti la possibilità di mettere in pratica quello che stai imparando al momento ottimale, e con esercizi sempre diversi, è divertente, efficace e tiene attiva la tua mente!».

(52) «Retrieval practice, also known as the testing effect, can be utilized by testing learners immediately after acquisition of new information. In other words, if participants learn new information once and then are tested, they can retain the information more than learning the material twice. [...] In addition, [...] repeated retrieval practice is beneficial to long term memory retention over a single retrieval practice» (Huffman, Hahn 2015: 457).

cazioni procedurali del sistema. Si prenda l'attività proposta dall'app Drops ([languagedrops.com/language/learn-italian](http://languagedrops.com/language/learn-italian)) il cui scopo è ricostruire la forma del sintagma *la colazione* trascinando dei cerchi contenenti pezzi del sintagma nell'ordine corretto nello spazio in basso dello schermo, dove sono segnati dei trattini corrispondenti alle lettere. La consegna dell'attività è fornita per iscritto in inglese: *pull down letters in the right order!*. Una consegna di questo tipo, oltre a richiedere l'abilità di leggere l'inglese, presuppone la conoscenza del concetto di *letter* (*lettera*), la capacità da parte dello studente di identificare come lettere i pezzi del sintagma contenuti nei cerchi e di attribuire ai trattini il valore di segnaposto per le lettere contenute nei cerchi<sup>(53)</sup>. Insomma, i programmatori del sistema tecnologico svolgono la funzione progettuale del docente selezionando in partenza e una volta per tutte un certo pubblico e stabilendo, sempre in partenza e una volta per tutte, metodi e obiettivi.

Rispetto a Memrise e Drops, Busuu ha un'impostazione più vicina a un manuale di italiano L2, con una progressione ispirata al QCER e una serie di "lezioni" con sezioni differenziate per ogni livello. Il centro dell'attenzione è anche qui la singola parola o la singola espressione routinaria: ogni lezione presenta all'inizio la sezione «flashcards», schermate che presentano un singolo lemma (un nome, un verbo, un aggettivo) scritto e letto ad alta voce dal programma; il lemma è poi usato in una frase, che può anche essere ascoltata ed è associata a un'immagine che la rappresenta (a volte in modo opinabile). Questa app sfrutta il sistema *peer to peer tutoring* per lo scritto, offrendo la possibilità di scrivere brevi componimenti in L2 e chiederne la correzione ad altri utenti della comunità che hanno quella L2 come L1 (che a loro volta possono fare lo stesso per un'altra L2). Tale sistema sfrutta al meglio la connettività e la possibilità di co-costruire la conoscenza propria dell'Internet 2.0, ma presenta, allo stesso tempo, alcuni evidenti limiti: in assenza di una figura autorevole di controllo, non ci sono garanzie sulla bontà e sulla efficacia del *feedback* ottenuto. L'unico modo per distinguere i tutor "meno bravi" da quelli "più bravi" sono i voti dati dagli utenti stessi alle correzioni ricevute; una sorta di *feedback* per il *feedback* (come avviene nelle piattaforme commerciali, nelle quali i compratori valutano l'affidabilità dei venditori).

---

(53) Non è chiaro, peraltro, quale sia il criterio alla base della segmentazione del sintagma. I gruppi di lettere non corrispondono a sillabe né a morfemi.

Fortemente sbilanciato sull'interazione tra utenti è HelloTalk (hello-talk.com), che oltre alle sezioni di ampliamento lessicale divise per campi semantici (che ricordano nella grafica Drops) integra un vero e proprio social network con un'interfaccia simile a Twitter, nel quale gli utenti si propongono come tutor della propria L1 e chiedono a loro volta l'aiuto di altri per praticare una L2. Le interazioni consentite dal sistema sono esclusivamente asincrone, scritte o attraverso messaggi vocali registrati.

Alcune versioni più sofisticate di questi sistemi integrano un'interfaccia linguistica con funzione interattiva per simulare conversazioni scritte o orali con un tutore virtuale, che è identificabile con una forma embrionale di intelligenza artificiale. Questi sistemi basati sul dialogo seguono il principio del chatbot elementare, con l'ausilio del quale si può comunicare in maniera intuitiva con un linguaggio naturale (cfr. Lotze 2014). Gli studenti immettono liberamente dei contributi e il programma individua l'eventuale presenza di parole chiave predefinite; se l'utente utilizza la parola chiave giusta, il dispositivo seleziona ed emette un adeguato contributo preformulato che viene trasmesso dal tutore artificiale. La versione inglese dell'app Duolingo integra un chatbot basato sulla scrittura. Ovviamente la maggior parte dei sistemi disponibili attualmente reagisce solo a parole chiave semplici e fallisce facilmente la valutazione della correttezza grammaticale o dell'adeguatezza contestuale dell'immissione. Partendo da questi limiti in ricezione, inoltre, questi strumenti sono in grado di trasmettere contenuti didattici minimali e ancora preconfezionati, con una progressione predefinita (idealmente graduale e selezionabile dall'utente), porre domande pragmaticamente false e dare un *feedback* non costruttivo<sup>(54)</sup>.

Rosetta Stone, attualmente il sistema più complesso e completo in circolazione, è dotato di un software di riconoscimento vocale capace di individuare le soluzioni comunicate a voce. La sensibilità di questo strumento è, ovviamente, non paragonabile a quella dell'orecchio umano; le reazioni all'input dell'utente, inoltre, sono limitate alla dicotomia *giusto/sbaglia-*

---

(54) Il falso pragmatico è un atto linguistico rappresentato ma privo di necessità e autenticità. Tipica dell'interazione scolastica asimmetrica tra docente e studente, ad esempio, è la domanda di esibizione posta dal docente, ovvero quella di cui il docente conosce in partenza la risposta e che «innesca uno scambio di turni che si può di solito ricondurre al formato a tripletta *IRF* (*Initiation – Response – Feedback*)» (Diadori 2018: 126).

to (rivestita di un aspetto “gamificato” di incoraggiamento): non è previsto un *feedback* individuale riguardo all’articolazione fonatoria. Un messaggio di errore, e persino di successo, da parte del dispositivo, genera facilmente un sentimento di frustrazione e non contribuisce certo al miglioramento della pronuncia.

A proposito dell’intelligenza artificiale, bisogna rilevare che attualmente l’interazione con i sistemi agenti si svolge senza disturbi solo se gli studenti immettono le domande e le risposte che gli sviluppatori del software hanno previsto; una situazione, questa, che non corrisponde alla comunicazione naturale, intrinsecamente variabile contemporaneamente su piani diversi (intonazionale, interazionale, linguistico, retorico). Nella comunicazione umana il peso dell’implicito e il ricorso alle conoscenze condivise è necessario per garantire l’efficienza e la stessa naturalezza del processo; i sistemi “intelligenti”, al contrario, non hanno consapevolezza cognitiva, per cui i dialoghi con chatbot e sistemi agenti cadono nell’incoerenza appena ci si spinge oltre quanto previsto dal copione. L’analisi mediante algoritmi di grandi quantità di dati e di modelli statistici può essere utile a migliorare l’apporto dell’intelligenza artificiale nell’insegnamento delle lingue straniere, perché consente di apprendere la lingua straniera non come un sistema astratto, ma proprio così come la si usa correntemente nella vita quotidiana. Secondo Sbardella, Spina (2020: 11), i vantaggi principali che risiedono nei sistemi adattivi di questo genere «sono rappresentati dalle capacità di identificare modelli di comportamento degli studenti, di prevedere eventuali problematiche relative al loro percorso formativo e di fornire suggerimenti sulla creazione di gruppi in base a parametri selezionati». L’analisi dei dati, quindi, potrebbe aiutare all’organizzazione dei corsi, mentre nell’interazione con la macchina, rimarrà ancora a lungo problematico affidarsi a un algoritmo predefinito nella valutazione dell’informazione, che non sempre cerca, rileva ed emette ciò che dovrebbe. Con tutta probabilità, quindi, in futuro i manuali analogici saranno sostituiti dalle applicazioni con interfaccia utente grafica, mentre il docente non verrà rimpiazzato da un’intelligenza artificiale. Le applicazioni digitali con tutor artificiali non sostituiranno le lezioni in presenza ma potranno essere un procedimento innovativo di supporto e rinforzo da svolgere in autonomia. Non a caso, Rosetta Stone offre anche (a pagamento) sessioni uno a uno con tutor umani esperti per ogni corso di lingua disponibile sul mer-

cato, a dimostrazione che il ruolo del docente è riconosciuto ancora come imprescindibile proprio dai sistemi più avanzati.

Negli ultimi anni la strada delle app è stata tentata da istituzioni educative pubbliche, alla ricerca di strumenti funzionali alla formazione linguistica, e più in generale all'accoglienza, adatti espressamente a un pubblico caratterizzato da una condizione sociale vulnerabile e per il quale la mobilità, che impedisce la frequenza di percorsi in presenza, «tende a trasformarsi da elemento episodico in elemento di normalità» (Fulantelli, Pipitone 2017: 13).

L'app probabilmente pioniera del genere in Italia è Fare Parole<sup>(55)</sup>, sviluppata nell'ambito del progetto "Parole in Gioco 4 - Strutturazione del sistema regionale di sostegno alla conoscenza della lingua italiana ed educazione civica", finanziato con il Fondo FEI (Fondo Europeo per l'Integrazione di Cittadini di paesi terzi 2007-2013 - 2013/FEI/ PROG-106508) e pubblicata nel 2016 (lo stesso anno del già citato Sillabo Pre-A1 del CLIQ).

Per la precisione, il progetto ha prodotto due app: Fare Parole1 e Fare Parole2; l'obiettivo delle due app, però, è il medesimo, ovvero «facilitare l'apprendimento della letto-scrittura dell'italiano da parte di adulti stranieri con scarsa scolarità di provenienza o addirittura analfabeti o semianalfabeti anche in lingua madre». L'idea stessa di *facilitare* rimanda, si noti, all'accompagnamento, non alla sostituzione, di corsi più completi; la struttura delle app, infatti, è minimale: l'unica abilità esercitata da entrambe è quella del riconoscimento delle lettere e delle sillabe.

Entrambe, inoltre, sono organizzate in due sezioni: *Impara e Gioca*. Nella prima l'apprendente si esercita sul riconoscimento delle vocali, delle consonanti e sulla formazione delle sillabe; nella seconda vengono proposte attività elementari di dettato. L'aspetto grafico delle app è semplice ma non noioso: si nota lo sforzo dei programmatori di evitare l'infantilizzazione dell'utente ideale adulto, ma nello stesso tempo di concedere un piccolo spazio alla giocosità, attraverso immagini e suoni con funzione di *feedback* positivo (applausi) e negativo (buzzer).

---

(55) La pagina web fareparole.it risulta non raggiungibile (ultima consultazione: 17 giugno 2021); le informazioni amministrative e metodologiche sull'app qui riportate sono ricavate dalla pagina [sd2.itd.cnr.it/index.php?r=site/scheda&id=6101](http://sd2.itd.cnr.it/index.php?r=site/scheda&id=6101). La pagina fa parte del portale Essediquadro, il servizio per la documentazione e l'orientamento sul software didattico e altre risorse digitali per l'apprendimento realizzato dall'Istituto Tecnologie Didattiche (ITD) del CNR, in collaborazione con MIUR e INDIRE.

Di poco più recente è il progetto Studiare Migrando (app.studiaremigrando.it), promosso dall'Istituto per le Tecnologie Didattiche del CNR, dalla Scuola di Lingua italiana per Stranieri (ITASTRA) dell'Università di Palermo e dall'UNICEF, finalizzato a costruire una piattaforma digitale/app rivolta espressamente ai minori stranieri non accompagnati (MSNA).

La piattaforma, modellata funzionalmente sull'LMS Moodle, doveva servire ad accompagnare gli utenti impossibilitati a frequentare costantemente le attività didattiche dei CPIA nella preparazione all'esame finale della scuola secondaria di primo grado. Probabilmente proprio l'ampiezza e la complessità dell'obiettivo che gli sviluppatori si erano proposti, però, hanno determinato il fallimento del progetto: l'app, infatti, non è mai entrata davvero in funzione, ma rimane comunque un'interessante testimonianza per i suoi principi ispiratori (descritti in Fulantelli, Pipitone *et al.* 2018). Significativamente, il progetto mirava non a sostituire la classe fisica, ma a integrare le attività didattiche realizzate presso i CPIA, tanto che le ore di lavoro sulla piattaforma digitale sarebbero state riconosciute come ore di frequenza scolastica a tutti gli effetti.

Più fortunata è stata l'app StudiaMi (studiami.pa.itd.cnr.it), promossa dalle stesse istituzioni ed effettivamente scaricabile e usabile gratuitamente, oltre che accessibile attraverso computer. Rispetto a Studiare Migrando, StudiaMi, che pure è modellata su Moodle, ha come obiettivo soltanto l'apprendimento dell'italiano e si rivolge espressamente a migranti con esigenze comunicative concrete; mira, quindi, a surrogare un corso di italiano in presenza attraverso contenuti ed esercizi comunicativi a favore di persone impossibilitate a frequentare corsi formali. Sebbene non sia esplicitato, dall'osservazione del materiale si evince che l'apprendente ideale ha una competenza di partenza in italiano di livello A1; a questo apprendente sono proposte dall'app 6 sezioni distinte per argomenti pratici (come *Leggere e scrivere annunci*) o grammaticali (come *Nomi e verbi*)<sup>(56)</sup>. Le sezioni sono organizzate al loro interno proprio come UDD, o come moduli formati da più UDD, con testi visivi, orali o audiovisivi sui quali si richiede di fare attività globali di vario genere, alcune schede grammaticali da studiare coerenti con i contenuti dei testi e alcune attività di riepilogo. Ogni

---

(56) Questi i nomi di tutte le sezioni: 1. *Cibi e colori*; 2. *Nomi e verbi*; 3. *Messaggi e didascalie*; 4. *La mia nuova casa*; 5. *Leggere e scrivere annunci*; 6. *Parole della casa*.

sezione contiene infine un test corretto dal sistema o autovalutato dall'apprendente.

Dal punto di vista dei contenuti l'app è molto curata e presuppone obiettivi comunicativi inimmaginabili nelle app commerciali: i temi sono funzionali all'orientamento in alcune situazioni sociali concrete, i testi sono molto credibili, gli esercizi sono ispirati al principio del *focus on form* e diretti a esercitare abilità comunicative, le schede di grammatica sono semplici e accessibili. L'impostazione, inoltre, non è necessariamente isolante: nella versione desktop (non nella app) sono disponibili i contatti di tutti gli utenti, con i quali è possibile intavolare discussioni attraverso uno strumento di tipo chat scritta.

D'altro canto, il percorso non è negoziabile, come è, del resto, normale per questi strumenti: non sono, infatti, previsti canali di interazione con un tutor/docente e l'unica libertà lasciata all'apprendente è di andare avanti e indietro tra le sezioni e di rifare infinite volte gli esercizi. Le sezioni e i contenuti, infine, sono dati una volta per tutte: non sono previsti aggiornamenti (per esempio nella grafica, che è piuttosto seriosa), inserimenti di nuovi testi, esercizi, livelli, funzionalità, correzioni di imperfezioni (per esempio, particolarmente straniante è che alcune istruzioni della versione in italiano siano in inglese). Tutto considerato, il progetto StudiaMi rappresenta attualmente il modello più funzionale di offerta mobile per l'autoapprendimento linguistico, specie per utenti con background migratorio, e il suo ulteriore sviluppo è una prospettiva auspicabile.

Al 2018 (ma con aggiornamenti fino al 2021) risale l'app Presente – Italia per stranieri ([play.google.com/store/apps/details?id=presente.edizionilalinea.it](https://play.google.com/store/apps/details?id=presente.edizionilalinea.it)), realizzata dal CPIA Metropolitano di Bologna nell'ambito del progetto FAMI “Futuro in corso”. L'app si compone di tre sezioni: un corso di lingua italiana che si può svolgere in autoapprendimento (ma può anche servire da rinforzo di lezioni formali); una raccolta di testi sulla vita civile in Italia su ognuno dei quali è proposta una domanda a risposta chiusa valutata dal sistema; un ricco prontuario di frasi e parole sul corpo e la salute. Il corso di italiano consiste di 8 unità tematiche comunicativamente significative (1. *Mi presento*; 2. *In città*; 3. *Abitare in Italia*; 4. *In famiglia*; 5. *Come ti senti oggi?*; 6. *Facciamo la spesa*; 7. *Vado al corso di italiano*; 8. *Come ti vesti?*) ritagliate su un nuovo arrivato in Italia principiante assoluto in lingua italiana. Le unità non seguono un modello preciso, ma ogni attività è autonoma,

contenendo un microtesto multimediale e un esercizio. La grammatica è del tutto esclusa: le attività esercitano soltanto la comprensione globale orale e scritta (in rari casi con la richiesta di scrivere singole parole).

Un dettaglio importante a proposito di questa app è che può essere impostata in lingua inglese, francese, araba e urdu, per facilitare la comprensione delle informazioni e delle istruzioni degli esercizi a principianti assoluti.

Da ultimo, nel 2021 è stata lanciata l'app 7ling ([sevenling.com](http://sevenling.com)), frutto del progetto europeo Erasmus+ KA2 XCELING - *Towards Excellence in Applied Linguistics. Innovative Second Language Education in Egypt* e rivolta a madrelingua arabofoni, soprattutto migranti e rifugiati con una scarsa scolarizzazione in L1, interessati a imparare un italiano emergenziale (o un'altra lingua tra il francese, l'inglese, il portoghese, lo spagnolo, il tedesco).

La natura di servizio di questo sistema emerge chiaramente nella scelta dei contenuti presentati, che sono da una parte relativi all'orientamento spaziale, sociale, amministrativo del migrante appena arrivato in Italia, dall'altra arricchiti da una sezione grammaticale molto informativa e direttiva, vicina a un'impostazione da manuale cartaceo grammaticale-traduttivo, lontanissima da quella delle app commerciali (che puntano l'attenzione sul lessico nucleare e sulle routine formulaiche)<sup>(57)</sup>. Un problema di fondo che riguarda i contenuti è la loro organizzazione, che non è graduata ma, al contrario, appare orizzontale, senza un punto di partenza e un punto di arrivo. Questa organizzazione è, per la verità, una scelta consapevole dei programmatori, derivante dall'identificazione dell'utente ideale dello strumento: «apprendenti che provengono da contesti differenziati (migranti, rifugiati, apolidi, ma anche semplici curiosi ecc.), che hanno urgenza di imparare la lingua e che partono da un livello di formazione linguistica formalizzata irregolare, se non assente, e da diversi livelli di scolarizzazione nella lingua madre» (Viale, Cannovale Palermo 2021). Altra caratteristica dell'app decisamente in controtendenza rispetto agli strumenti commerciali è l'aspetto serio e ufficiale, che concede pochissimo (ma comunque più di StudiaMi) alla ludicità e accenna appena ad accorgimenti "gamificati", come le schermate di congratulazioni e le icone corrispondenti alle sezioni del materiale. Non a caso, tra gli elementi valutati negativamente dagli utenti nel corso dell'analisi del

---

(57) La descrizione nel dettaglio dei contenuti dell'app è in Viale, Cannovale Palermo (2021).

gradimento condotta dai programmatori ci sono la capacità dello strumento di mantenere viva la motivazione degli apprendenti e il lay-out e la facilità d'uso della app.

A metà strada tra l'istituzionale e il commerciale si situa l'app Ataya ([cooperativaruah.it/il-nostro-lavoro/cultura/ataya-app-manuale](http://cooperativaruah.it/il-nostro-lavoro/cultura/ataya-app-manuale)), frutto dell'iniziativa della cooperativa Ruah di Bergamo, organizzazione impegnata da più di un decennio nell'accoglienza e nella formazione dei migranti. L'app, rilasciata nel 2018 e scaricabile gratuitamente, trasporta in ambiente digitale i contenuti del manuale Ataya, prodotto dalla stessa cooperativa nel 2016, prototipo di manuale rivolto espressamente a migranti scarsamente alfabetizzati in L1. La struttura del sistema è estremamente semplice: ripropone lo stesso modello di attività per 14 temi diversi, tutti ispirati alla vita quotidiana di un apprendente tipo con background migratorio e affrontabili in qualsiasi ordine. Il modello prevede quattro sezioni di apprendimento e pratica e una verifica finale. Le sezioni condividono chiaramente tre caratteristiche: 1. la grafica (colore, icone, organizzazione dello spazio, rapporto tra pieno e vuoto) è equilibrata, facile da interpretare e rilassante; 2. il metodo applicato è il CA.PA.LE.S. (Casi 2015)<sup>(58)</sup>; 3. la verifica (la cui icona è visualizzata in basso ed è trasparente) è accessibile soltanto al completamento delle attività, quindi si configura come un traguardo da raggiungere, in linea con l'impostazione "gamificata".

Cliccando sulle icone relative alle abilità si possono svolgere direttamente attività sulla base di input testuali audiovisivi molto brevi. Tutte le attività possono essere svolte in isolamento oppure possono essere sfruttate per arricchire il lavoro sul manuale. L'organizzazione delle attività all'interno delle abilità prevede un percorso obbligato: ogni richiesta deve essere

---

(58) Il metodo CA.PA.LE.S. organizza l'apprendimento della lingua da parte di persone scarsamente alfabetizzate in L1 nella sequenza gerarchica CAPire, PARlare, LEggere, Scrivere. Assegna, quindi, la priorità all'oralità (aiutata da una forte componente iconica e da una chiara contestualizzazione esperienziale), sia in produzione che in ricezione, coerentemente sia con il processo di acquisizione naturale di una L1, sia con la realtà del contesto migratorio, in cui gli adulti interagiscono più frequentemente per via orale con i nativi, e hanno poche occasioni di praticare la lettura e la scrittura astratte (cioè senza l'ausilio di informazioni contestuali chiarificatrici o di immagini).

assolta per passare alla successiva. Il sistema fornisce per quasi tutte le risposte (che sono chiuse) un *feedback* giusto/sbagliato che consente di passare alla domanda successiva o blocca il passaggio; le uniche risposte non valutate sono quelle relative alla produzione orale, che vengono registrate e necessitano di un ascolto esperto esterno (un docente o una figura assimilabile) per la valutazione.



## CAPITOLO III

# ESPERIENZE DI DIDATTICA DIGITALE DELL'ITALIANO A STRANIERI

### 3.1. Un sondaggio sulla situazione italiana

Internet 2.0. ha ampliato le opportunità per l'apprendimento formale, quello tradizionalmente offerto dalle agenzie come la scuola, ma anche per quello non formale, non certificato ma intenzionale da parte del discente. Nell'ambito dell'apprendimento formale e di quello non formale delle lingue, quindi anche dell'italiano da parte di migranti, le tecnologie digitali danno alle agenzie formative la possibilità di superare tanti difetti (il curriculum rigido, la lezione frontale, lo scollegamento percepito con la realtà extrascolastica, il rischio del nozionismo, il processo asservito alla valutazione e non viceversa) aumentando il grado di autonomia degli apprendenti, pur conservando i pilastri che caratterizzano l'offerta di queste agenzie e ne garantiscono l'efficacia: il docente e la classe.

L'attuale momento storico, all'indomani dell'interruzione forzata delle lezioni in presenza in tutte le scuole e i centri di formazione causata dalla pandemia di COVID-19 e durata un anno e mezzo, che ha accelerato il ricorso all'ambiente digitale, suggerisce di riflettere sul rapporto, emotivo e operativo, che i docenti, gli studenti e tutti gli altri attori dei processi formativi (famiglie, operatori sociali, amministrazioni) hanno maturato nei confronti di questa tecnologia e del rapporto tra essa e i processi di insegnamento/apprendimento.

Il sondaggio di Baldassarre, Tamborra (2020), che ha coinvolto docenti di scuola di ogni ordine e di varie discipline, ha rivelato che

solo il 27% dei rispondenti aveva avuto un'esperienza pregressa di DaD, maturata condividendo con gli studenti materiali e per attività laboratoriali e di ricerca, e che solo una minoranza vede la DaD come un'opportunità da valorizzare anche oltre il periodo d'uso forzato. Non a caso, infatti, il 69% dei docenti ha cercato di preservare i metodi didattici a cui era abituato anche a distanza, quindi di mantenere un'impostazione frontale, proporre agli studenti attività didattiche esclusivamente individuali, svolgere attività di valutazione come test e interrogazioni.

Molti docenti hanno anche accusato difficoltà relazionali con gli studenti, come anche un abbassamento dei livelli di partecipazione e interesse. Ma ci si chiede, a questo proposito, se tale peggioramento del clima pedagogico (che ha certamente avuto ricadute, a breve e a lungo termine, sulla memorizzazione di informazioni e sullo sviluppo di competenze da parte degli studenti) sia stato dovuto alla scarsa efficacia di un siffatto sistema, in cui gli studenti si devono orientare all'interno di risorse e mezzi di condivisione diversi, con il rischio che si crei una certa frammentazione dell'offerta formativa e una conseguente percezione di confusione, oppure al tentativo di forzare la didattica in presenza nell'ambiente digitale, snaturando la prima e il secondo.

Secondo i dati di Daloso (2020) la didattica a distanza in particolare dell'italiano ha presentato, nel periodo in cui è stata obbligata per l'interruzione delle lezioni in presenza, problemi in tre ambiti, che toccano docenti, studenti e tutte le figure coinvolte nel processo educativo (famiglie e tutor)<sup>(1)</sup>: mantenere vivo il contatto docente-studente e la motivazione dello studente, come anche monitorare l'andamento delle attività; collaborare tra i gruppi impegnati nel processo (famiglie, docenti e tutor) e tra i membri dei gruppi; riorganizzare le attività nonostante la poca familiarità con le tecnologie, la difficoltà a reperire e condividere i materiali didattici ecc. Secondo lo stesso studio, inoltre, molti studenti hanno sofferto un calo di performance a causa della dispersione di risorse.

---

(1) L'articolo commenta i risultati di un sondaggio tra docenti di scuola di lingua straniera e italiano L1 a studenti italiani con DSA. Si è ritenuto utile citare questi risultati in questa sede per via delle similarità metodologiche tra la didattica dell'italiano a stranieri e quella di altre lingue (e in parte anche dell'italiano) a italiani.

se cognitive, divise tra lo svolgimento delle attività glottodidattiche e la gestione dei nuovi strumenti tecnologici.

Gli stessi docenti coinvolti nel sondaggio, d'altro canto, hanno rilevato alcuni aspetti positivi del lavoro a distanza: dal punto di vista dello studente soprattutto la possibilità di mantenere la traccia delle attività svolte attraverso la registrazione dei materiali e l'archiviazione dei documenti e la possibilità di calendarizzare più incontri, con orari flessibili e senza le difficoltà dello spostamento fisico; dal punto di vista del docente, invece, l'accrescimento della consapevolezza professionale stimolato dalla riprogettazione delle attività per la realizzazione in modalità a distanza.

Anche ai fini del presente studio è stato realizzato un sondaggio attraverso un questionario, somministrato su base volontaria a docenti di italiano a stranieri, e in particolare migranti, che hanno usato in passato o usano attualmente la tecnologia digitale nel loro lavoro<sup>(2)</sup>. Il questionario, che è rimasto aperto da febbraio a maggio 2021, consta di 28 domande, divise in 4 sezioni tematiche: 1. identità del rispondente (1-3); 2. esperienze con gli strumenti digitali (4-12); opinioni sugli strumenti digitali (13-23); esperienze e opinioni sulle app per l'autoapprendimento linguistico (24-27); commento libero sulla propria esperienza con gli strumenti digitali (28).

I rispondenti al questionario sono stati 98, tutti operanti nel settore, suddivisi per tipo di lavoro come illustrato nella tabella 1:

---

(2) Ringrazio tutti i rispondenti al questionario; ringrazio, inoltre, le persone e i gruppi che mi hanno aiutato a divulgare il questionario su scala nazionale, tra cui Alessandra Olevano, Carla Cristilli, Eleonora Fragai, Giovanni Bevilacqua, Giuseppe Ennas, il gruppo Facebook dell'ILSA - Insegnanti Italiano Lingua Seconda Associati e la newsletter *Italiano L2 e molto altro*. L'intero questionario è consultabile in appendice a questo studio. Lo stesso vale per gli altri due questionari che saranno analizzati sotto.

Tabella 1.

docenti di un CPIA	39
docenti scolastici di vari ordini	15
volontari di associazioni che offrono corsi di italiano a stranieri	14
docenti universitari	10
docenti di centri linguistici privati	8
docenti in centri di accoglienza	8
docenti liberi professionisti	3
mediatori linguistici	1

I rispondenti hanno un'esperienza nella didattica dell'italiano a stranieri che va da più di 10 anni (29) a meno di un anno (7); mentre nella didattica specificamente a migranti l'estensione dell'esperienza va da più di 10 anni per 16 di loro a meno di un anno per 22. Tanto nella didattica a stranieri quanto in quella a migranti, il gruppo più numeroso è quello che ha un'esperienza da 2 a 5 anni: rispettivamente 31 e 33 rispondenti.

Per quanto riguarda l'esperienza con le tecnologie digitali, quasi il 50% del campione (47 rispondenti) ha dichiarato di farne uso da più di due anni (quindi di aver cominciato prima dell'interruzione delle lezioni a seguito della pandemia). Sorprendentemente, questo dato non collima perfettamente con quello relativo alla ragione della scelta di usare strumenti digitali: 56 rispondenti hanno, infatti, collegato la scelta proprio all'interruzione delle lezioni in presenza, ovvero al massimo a meno di un anno e mezzo prima della compilazione del questionario. È possibile che l'errore sia stato dovuto all'interpretazione da parte di qualche rispondente della risposta *da due a cinque anni*, come 'da più di un anno', oppure che alcuni di loro abbiano voluto segnalare, con la prima risposta, esperienze sporadiche. Più di questa discrepanza, comunque, appare interessante la disamina delle altre risposte alla domanda sulla ragione della scelta, alcune delle quali sono state formulate dai singoli rispondenti attraverso il riempimento del campo *Altro*. Riporto tutte le risposte nella tabella 2, con piccoli aggiustamenti formali dove necessario:

Tabella 2.

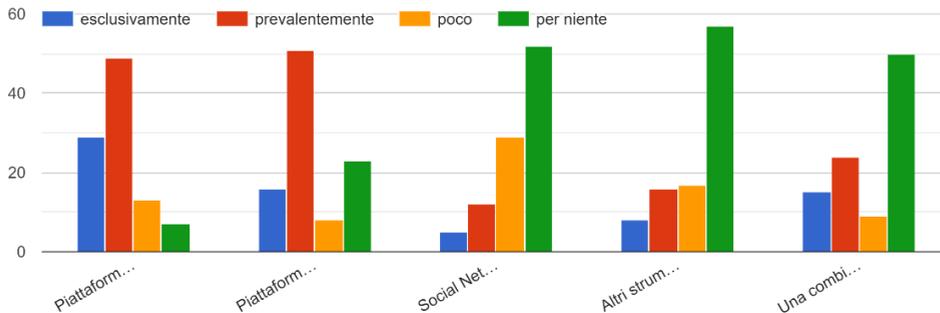
Per una convinzione personale.	14
Per curiosità.	2
In seguito a uno stimolo esterno (un corso di formazione sull'argomento, un suggerimento di un collega, la sollecitazione da parte della scuola o il centro in cui lavori).	20
Altro: l'uso di tecnologie è necessario nell'insegnamento dell'italiano L2 per ampliare l'input e dare opportunità di output. Poi è arrivata la rete e ho iniziato anche a fare formazione linguistica in rete.	1
Altro: perché li considero parte integrante di una didattica rispondente ai bisogni dell'apprendente.	1
Altro: perché li considero strumenti validi a prescindere dall'ordine di scuola e li ho utilizzati in aggiunta a tutte le altre tecniche e strategie; come risorsa aggiunta e non in sostituzione ad altri strumenti. In questo periodo di pandemia e causa sospensione delle lezioni in presenza, sono divenuti l'unico mezzo di "contatto" con gli studenti.	1
Altro: per dare agli studenti maggiori input.	1
Altro: rinnovamento delle strumentazioni a scuola.	1
Altro: perché offrono un ottimo supporto all'insegnamento tradizionale.	1
Altro: in seguito all'emergenza Covid 19 nella casa circondariale ho avuto la possibilità, finalmente, di poter usare strumenti digitali.	1

In particolare nelle risposte originali si nota l'idea di fondo che gli strumenti digitali siano una risorsa aggiuntiva, da integrare attraverso la formazione e la pratica nell'offerta didattica tradizionale. Si configura già da queste prime risposte, insomma, l'idea ancora dominante che il digitale possa trovare uno spazio in forma di singole applicazioni accanto ad altri strumenti nell'offerta didattica dell'italiano a stranieri e a migranti; la didattica in ambiente digitale, invece, è vista soltanto come una risorsa emergenziale, da abbandonare alla prima occasione.

L'idea è confermata dalle risposte alle domande successive, a partire da quelle relative agli strumenti digitali usati. Si veda, per questo, il grafico 1.

Grafico 1<sup>(3)</sup>.

Quali strumenti digitali usi?



È chiaro che la prevalenza dell'uso delle piattaforme di comunicazione e di gestione è dovuta soprattutto alla situazione contingente della pandemia e non è una scelta metodologica consapevole funzionale alla proposta di un modello di corso innovativo. L'incidenza di altri strumenti è limitata: le due domande successive, rivolte ai rispondenti che hanno dichiarato di usare "altri strumenti" e "una combinazione di strumenti" e miranti a scoprire quali siano gli altri strumenti effettivamente usati, hanno ricevuto in tutto 68 risposte. Nella tabella 3 sintetizzo le risposte accorpando quelle simili ed eliminando quelle chiaramente duplicate tra le due domande:

(3) Le opzioni tra cui scegliere (visibili solo in parte nel grafico) sono: 1. Piattaforme di comunicazione (come WhatsApp, Zoom, Skype); 2. Piattaforme di gestione del corso (come WeSchool, Edmodo, Moodle, Teams, G Suite); 3. Social network; 4. Una combinazione di strumenti.

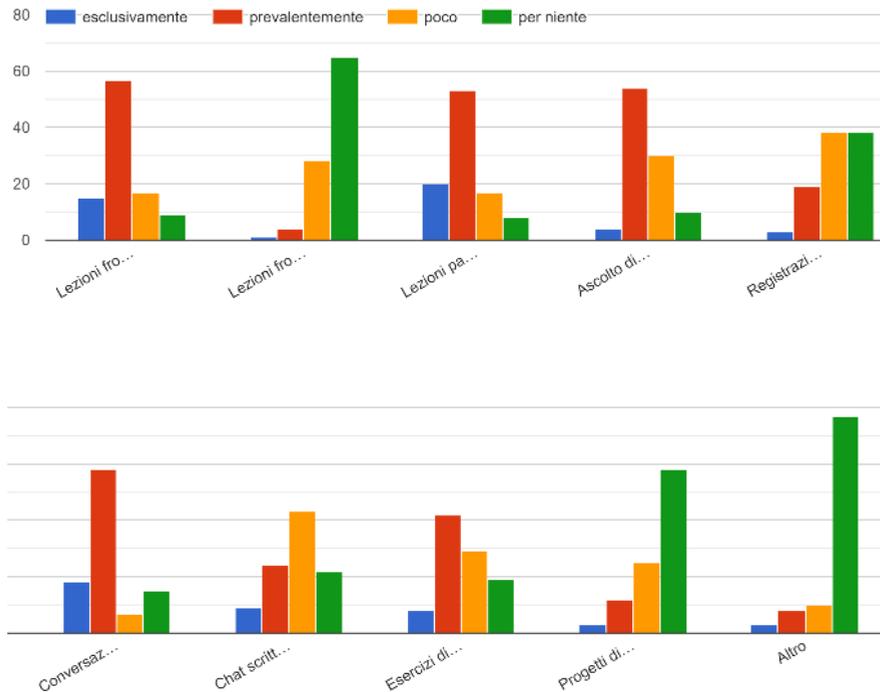
Tabella 3.

Internet come contenitore di materiali, soprattutto video (YouTube, Dailymotion, Vimeo...)	22
Applicazioni “gamificate” disponibili on line (Kahoot!, LearningApps, Wordwall...)	16
Libri digitali	3
App per presentazioni disponibili on line (Google presentazioni, Prezi..)	2
Cloud per condividere materiali e posta elettronica	2
Duplicato o non pertinente (registro elettronico, tablet, LIM...)	23

Il quadro dello sfruttamento dell'ambiente digitale nella didattica dell'italiano a stranieri emerge sempre più chiaramente: molto diffuso è il ricorso, tipico dell'Internet 1.0, a materiali rinvenibili nelle piattaforme generaliste o espressamente dedicate all'italiano L2; apprezzate sono, inoltre, anche le applicazioni che movimentano le lezioni aggiungendo un tocco di ludicità. Già questa disamina suggerisce quali siano i tipi di attività proposti; maggiore precisione, però, si ottiene con le risposte alle domande 11 e 12, che entrano nel dettaglio delle attività. Si veda, per la domanda 11, il grafico 2.

Grafico 2<sup>(4)</sup>.

Che tipo di attività svolgi o fai svolgere agli studenti in ambiente digitale?



(4) Le opzioni tra cui scegliere (visibili solo in parte nel grafico) sono: 1. Lezioni frontali sincrone; 2. Lezioni frontali registrate; 3. Lezioni partecipate; 4. Ascolto di file audio e visione di file video inviati dal docente; 5. Registrazione di audio e video da inviare al docente o presentare alla classe; 6. Conversazioni orali tra gli studenti e tra gli studenti e il docente; 7. Chat scritte tra gli studenti e tra gli studenti e il docente; 8. Esercizi di manipolazione linguistica su file di testo inviato da restituire al docente; 9. Progetti di gruppo fuori dall'orario delle lezioni da presentare alla classe; 10. Altro.

Di seguito riporto (con aggiustamenti formali) le 19 risposte fornite alla domanda 12, a risposta aperta, riguardante altri tipi di attività proposte agli studenti in ambiente digitale:

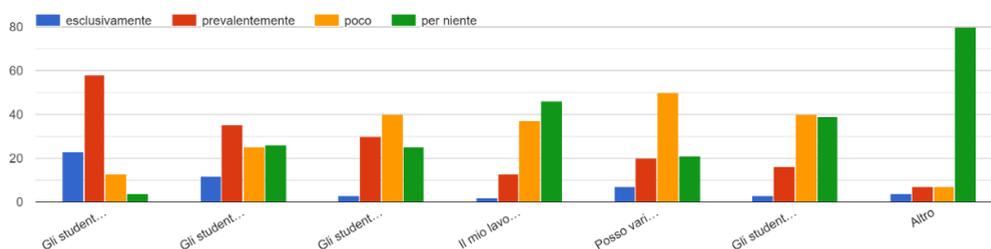
- Produzioni scritte.
- Attività ludiche.
- Esercizi su Wordwall presentati tramite Google Classroom.
- Attività asincrone di rinforzo sul sito LearningApps.
- Mi appoggio ancora molto sul cartaceo, per eliminare la fatica digitale che è molto molto presente sia fra gli studenti sia fra i docenti.
- Google moduli, presentazioni in Powerpoint, esercizi online.
- Esercizi su stimoli dati via Whiteboard e screenshot che vengono o riferiti nella successiva lezione o scritti su Messenger.
- L'italiano con le canzoni.
- Essendo debolmente scolarizzati, mando semplici file contenenti quanto fatto a lezione. Già rileggere quanto fatto ha un grande effetto a livello cognitivo. Inoltre invito gli studenti a leggere questi testi agli educatori disponibili.
- Uso spesso la condivisione della lavagna per scrivere, far vedere e far copiare gli alunni.
- File audio ascoltati in contemporanea con il docente.
- Per spiegare grammatica oppure gli errori nei compiti degli studenti.
- Lettura di romanzi di scrittori italiani del XX e XXI secolo integrale e con spiegazione di tutto il testo (una lezione per due ore settimanali).
- Esercitazioni.
- Attività collaborative in rete, partecipazione a forum di discussione.
- Proiezione della pagina scelta dal libro ed esercitazione su tale pagina. Stimolazione del dialogo tra studenti, a seguito di alcuni spunti da parte mia e delle colleghe. Approfondimenti dei temi o delle regole grammaticali analizzate, attraverso risorse multimediali già presenti online.
- Attività interpretative di lettura e ascolto. Giochi digitali come Kahoot! e Quizlet. Lavoro in coppia e gruppi.
- Approfondimenti utilizzando esempi su YouTube.
- Video e progetti di gruppo.

Le risposte alle due domande aprono uno spaccato sulle pratiche concrete nelle classi di italiano L2 che sfruttano in un modo o in un altro la tecnologia digitale e, soprattutto, permettono di approfondire l'atteggiamento dei docenti verso questa tecnologia, che appare, così, meno insofferente. Si notano, accanto alle risposte più attese (uso di materiali vari disponibili on line e di applicazioni "gamificate"), iniziative originali e per certi versi sorprendenti, che dimostrano la crescente consapevolezza da parte dei docenti della potenzialità interattiva dell'ambiente digitale, per lo scritto e il parlato. Questa consapevolezza, frutto di un capovolgimento paradigmatico, dalla focalizzazione sui difetti alla scoperta dei pregi del mezzo, è la chiave per l'accettazione della tecnologia digitale nell'offerta didattica di lingua italiana come L2, che potrà realizzarsi nell'arco di almeno una generazione.

Passiamo, quindi, alla sezione sulle opinioni dei docenti sulla tecnologia digitale con la domanda 13, le cui risposte sono illustrate nel grafico 3.

### Grafico 3<sup>(5)</sup>.

Quali vantaggi hanno apportato gli strumenti digitali al tuo lavoro?



(5) Le opzioni tra cui scegliere (visibili solo in parte nel grafico) sono: 1. Gli studenti possono seguire le lezioni in qualsiasi luogo; 2. Gli studenti possono seguire le lezioni in qualsiasi momento; 3. Gli studenti sono più motivati; 4. Il mio lavoro è semplificato; 5. Posso variare le attività più di quanto possa con le lezioni in presenza; 6. Gli studenti possono lavorare più facilmente in coppia e in gruppo; 7. Altro.

Le risposte sono in generale negative: fanno trapelare una sfiducia ancora forte nei confronti dell'ambiente digitale. L'unico pregio rilevato con decisione è l'ubiquità dei dispositivi mobili, che, però, non sono ritenuti ugualmente svincolati dal tempo, evidentemente perché il grosso del lavoro dei corsi avviene in sincronia anche nel caso di corsi completamente a distanza. Questo dato, peraltro, è confermato dalle risposte alle domande 9-10, secondo cui quasi il 50% dei rispondenti fa esclusivamente lezioni sincrone, mentre il resto combina le modalità sincrona e asincrona, con una netta predominanza, comunque, di quella sincrona (il 55% di quelli che combinano le modalità fa soprattutto o quasi del tutto lezioni sincrone).

Stando ancora alle risposte date alla domanda 13, infine, neanche la motivazione e l'ampliamento dell'offerta di attività sembrano essere favoriti da questi strumenti, nonostante il massiccio uso di materiali rinvenibili soltanto on line e di applicazioni "gamificate".

Anche in questo caso, comunque, le risposte aperte date alla domanda successiva («Se hai risposto "Altro" alla domanda "Quali vantaggi hanno apportato gli strumenti digitali al tuo lavoro?", indica di seguito quali sono questi altri vantaggi») rivelano un crescente favore, per quanto minoritario (alcune delle risposte addirittura non riescono a non essere negative, nonostante la domanda si riferisca ai vantaggi), per l'ambiente digitale. Riporto tutte le risposte con minimi aggiustamenti formali:

- Sono moltissimi. La rete portata in aula amplia le possibilità di input ma anche di navigazione ed esercitazione per lo studente. La classe in rete permette di creare percorsi di apprendimento vari, articolati, navigabili secondo modalità e ritmi personalizzati. Promuove inoltre nuove modalità di insegnamento e apprendimento.
- Ci sono molti studenti che si dichiarano stanchi del digitale e tendono (dopo un'iniziale attrazione al digitale) a tornare al cartaceo.
- Non lasciano le loro stanze ed evitiamo che si riuniscano in gruppi in presenza.
- È il mondo a chiedercelo. Preparo gli studenti al mondo digitalizzato.
- Non dobbiamo usare la mascherina o tenere la distanza di sicurezza. Non ci sono altri vantaggi.
- Nella mia situazione particolare, "far entrare i genitori nella scuola e nella didattica". Ricevere collaborazione sostegno dalle famiglie.

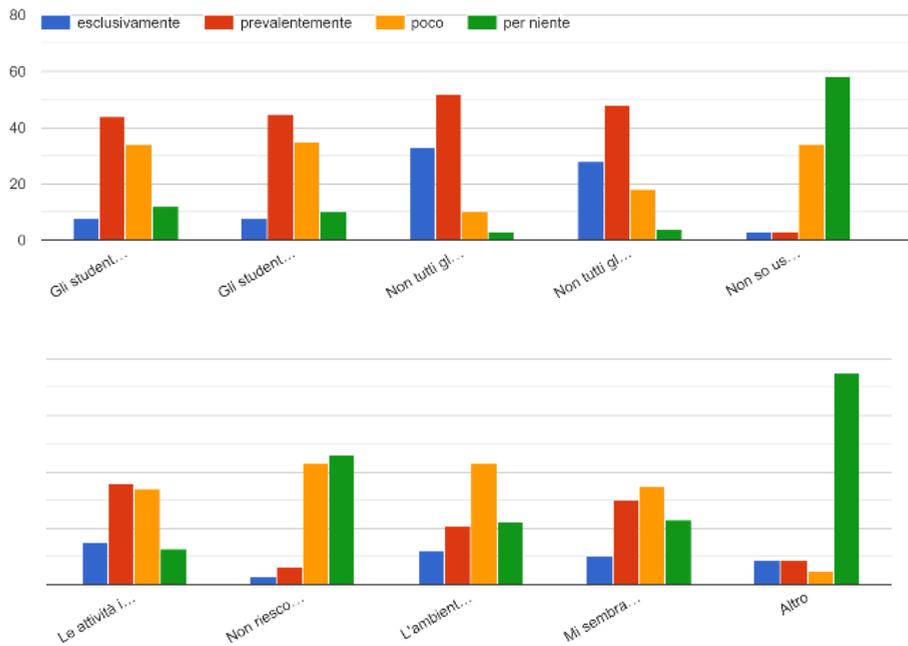
- Gli stessi vantaggi che posso avere in presenza.
- Maggiore flessibilità nell'orario e maggiore personalizzazione.
- Non devo fare la pendolare.
- Il digitale mi aiuta di più con studenti con disabilità.
- Si aggiunge l'alfabetizzazione digitale, relazioni intime conoscendo le case e i familiari degli studenti, si raggiunge chi ha difficoltà a spostarsi o vive distante da scuola.
- L'unico vantaggio: aver creato un metodo per insegnare la lettoscrittura ad analfabeti totali! E aver imparato le L1 degli studenti grazie all'uso di Google Traduttore.
- Gli studenti molto riservati ed introversi si sentono più al sicuro a distanza.
- Solo il potere raggiungere chi aveva problemi a giungere in orario a scuola.
- Gli studenti hanno più difficoltà a svolgere attività a coppie o in gruppo. Dal telefono non riuscivo a digitare.
- Posso finalmente far vedere video e altri materiali digitali.
- Continuità delle verifiche in tempo reale e no.
- Posso usare più materiali e di vario tipo. Ho i nomi degli studenti sempre visibili. Ho la possibilità di usare la lavagna virtuale che mi permette di essere più ordinata e di salvare tutto quello che produciamo. Ho sempre il dizionario consultabile in maniera immediata.
- Si attiva un meccanismo di collaborazione tra studenti nuovo rispetto alla lezione in presenza.
- Riesco ad essere più esaustiva nelle spiegazioni.
- La comodità d'uso.

Le domande 15 e 16 riguardano espressamente gli apprendenti migranti. A proposito degli svantaggi percepiti, argomento della domanda 15, i rispondenti rilevano, prevedibilmente, il ritardo strumentale che caratterizza gli apprendenti vulnerabili e altri difetti generalmente associati alla comunicazione mediata digitalmente (freddezza del mezzo, difficoltà a concentrarsi, perdita della motivazione). Meno prevedibili sono altre risposte, in particolare quelle sulla valutazione, non percepita come un grosso problema, e sulla generale efficacia della lezione on line al confronto con quella in presenza. A proposito di quest'ultima opzione, in

particolare, la reazione è moderata con una tendenza per l'opinione che la lezione on line non sia meno efficace di quella in presenza. Interpretare questo dato è problematico, alla luce degli scarsi vantaggi e dei notevoli svantaggi del mezzo digitale emergenti dalle risposte precedenti. Il sospetto è che alla radice dell'avversione per il mezzo ci sia l'obbligatorietà con cui esso si è imposto per la stragrande maggioranza degli operatori del settore, e l'impreparazione di questa ampia fetta di professionisti non all'uso dei dispositivi (si veda la reazione nettamente negativa all'opzione «Non so usare bene i dispositivi o gli strumenti»), né alla trasposizione on line della lezione (si veda anche qui la reazione negativa all'opzione «Non riesco ad adattare le lezioni tradizionali agli strumenti digitali»), bensì a riformare il modo di interagire e proporre i contenuti. L'impreparazione, tra l'altro, avrebbe riguardato gli stessi apprendenti, stando ancora alle reazioni dei rispondenti. Le risposte alla domanda 15 sono visualizzabili nel grafico 4.

Grafico 4<sup>(6)</sup>.

Quali svantaggi hanno, secondo te, gli strumenti digitali applicati alla didattica dell'italiano a migranti?



(6) Le opzioni tra cui scegliere (visibili solo in parte nel grafico) sono: 1. Gli studenti si distraggono più facilmente; 2. Gli studenti sono meno motivati perché il mezzo di comunicazione è freddo; 3. Non tutti gli studenti hanno a disposizione dispositivi adatti e una connessione stabile; 4. Non tutti gli studenti sanno usare bene i dispositivi o gli strumenti; 5. Non so usare bene i dispositivi o gli strumenti; 6. Le attività in coppia e in gruppo sono complicate o impossibili; 7. Non riesco ad adattare le lezioni tradizionali agli strumenti digitali; 8. L'ambiente digitale rende complicata la valutazione; 9. Mi sembra che le lezioni in ambiente digitale siano in generale meno efficaci; 10. Altro.

Le risposte alla domanda 16 («Se hai risposto “Altro” alla domanda precedente, indica di seguito quali sono questi altri svantaggi. Puoi usare questo spazio anche per aggiungere tue considerazioni sugli svantaggi degli strumenti digitali») approfondiscono il quadro degli svantaggi percepiti, ma non lo allargano, perché in realtà ripropongono opzioni già prospettate nella domanda 15. A questa domanda hanno risposto in 23; nella tabella 4 riporto, sintetizzandole, soltanto le risposte più frequenti:

Tabella 4.

Impedimenti oggettivi (incapacità a usare i dispositivi e seguire le procedure, assenza di luoghi isolati per concentrarsi, indisponibilità del collegamento)	6
Mancanza di contatto umano	5
Difficoltà a far lavorare gli studenti in coppia o in gruppo	4
Difficoltà nella valutazione	3

La domanda 18 indaga le categorie che, nell'esperienza dei rispondenti, dimostrano le maggiori difficoltà nel rapporto con la tecnologia digitale. Nella tabella 5 sintetizzo le 55 risposte alla domanda (in molte delle risposte sono individuate più categorie di studenti):

Tabella 5.

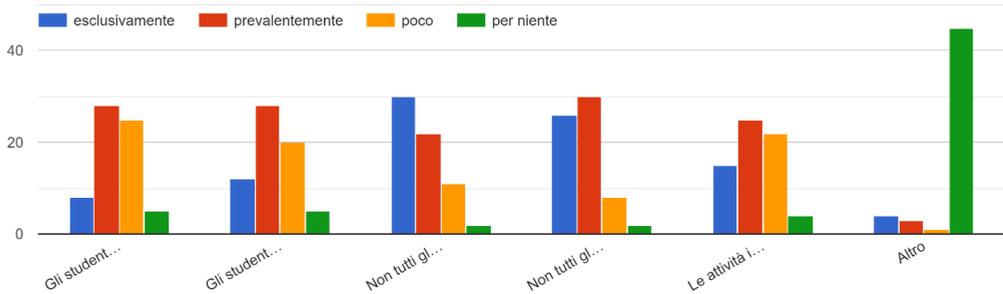
Analfabeti o scarsamente alfabetizzati	28
Studenti con scarse risorse economiche	12
Adulti e anziani	12
Studenti con scarse competenze digitali	10
Migranti in generale	5
Studenti timidi, con BES o DSA	3
Donne	3

È chiaro che le categorie si sovrappongono in vario modo: gli studenti con scarse risorse economiche coincidono spesso con quelli con background migratorio, che vivono in case affollate, senza spazi per lo studio, o hanno connessioni deboli. Alcuni di loro sono a loro volta adulti o anziani, che facilmente scontano anche una scarsa alfabetizzazione informatica. Insomma, le risposte, nella loro diversità, configurano un profilo molto coerente, quello della persona vulnerabile, che vive, cioè, una condizione nella quale la povertà e la marginalità sociale si confondono e determinano una restrizione delle opportunità per uscire dalla condizione stessa, *in primis* quella, basilare, della formazione. Queste risposte rivelano una faccia poco analizzata della digitalizzazione della formazione: la tecnologia è ancora oggi un privilegio e paradossalmente le persone che hanno più bisogno di formazione sarebbero attualmente quelle più danneggiate dalla svolta digitale, per ragioni, si badi, sociali ed economiche, non per i presunti difetti connaturati nella didattica in ambiente digitale, che se esistono toccano tutti gli apprendenti indifferentemente.

Le domande dalla 19 alla 21 riguardano espressamente gli apprendenti analfabeti o scarsamente alfabetizzati. Le risposte alla 19 rivelano una convinzione netta, anche se non inappellabile, che gli strumenti digitali rallentino il processo di apprendimento dell'italiano da parte di questa categoria di apprendenti. Nelle risposte alle domande 20 e 21 si entra, quindi, nel dettaglio delle difficoltà incontrate specificamente da questi apprendenti. Le risposte alla domanda 20 sono visualizzate nel grafico 5.

Grafico 5<sup>(7)</sup>.

Quali difficoltà comportano gli strumenti digitali in particolare per apprendenti analfabeti o scarsamente alfabetizzati? (Rispondi a questa domanda soltanto se hai insegnato in ambiente digitale ad apprendenti di questo tipo)



Come si può vedere dal confronto tra il grafico 5 e il grafico 4, i problemi per gli studenti scarsamente alfabetizzati sono gli stessi sperimentati dai migranti in generale, ma acuiti. La domanda 21 consente di allargare il quadro, perché chiede di specificare quali sono eventuali altre difficoltà non considerate tra le opzioni della domanda 20. Ha ricevuto soltanto 5 risposte, ma molto articolate; le riporto integralmente (con piccoli aggiustamenti formali):

- Gli studenti analfabeti hanno difficoltà durante le esercitazioni dell'italiano scritto.
- Dipende. Gli studenti non scolarizzati / analfabeti possono essere abili nell'uso del mezzo digitale: in questo caso, con l'aiuto di altri

(7) La domanda completa è «Quali difficoltà comportano gli strumenti digitali in particolare per apprendenti analfabeti o scarsamente alfabetizzati? (Rispondi a questa domanda soltanto se hai insegnato italiano in ambiente digitale ad apprendenti di questo tipo)». Le opzioni tra cui scegliere (visibili solo in parte nel grafico) sono: 1. Gli studenti si distraggono più facilmente; 2. Gli studenti sono meno motivati perché il mezzo di comunicazione è freddo; 3. Non tutti gli studenti hanno a disposizione dispositivi adatti e una connessione stabile; 4. Non tutti gli studenti sanno usare bene i dispositivi o gli strumenti; 5. Le attività in coppia e in gruppo sono complicate o impossibili; 6. Altro.

studenti, hanno familiarizzato con l'uso della piattaforma e nel tempo sono diventati autonomi e hanno migliorato le loro competenze. Gli studenti non scolarizzati / analfabeti e con nessuna o scarsa familiarità con i mezzi digitali si sono demotivati e, anche quando aiutati, penso che abbiano ritenuto un ostacolo la didattica digitale.

- Difficoltà di verificare in itinere i processi di scrittura.
- È il loro background che li rende impossibilitati a beneficiare di tutti quei lati positivi che la didattica on line può portare con sé (con apprendenti mediamente o altamente scolarizzati la didattica on line dà altri risultati).
- È difficilissimo far loro acquisire manualità nella scrittura quando si è dall'altra parte dello schermo. Questa modalità prevede un monte ore da fare in autonomia da parte degli studenti, che in realtà poi non fanno mai!

Oltre a quelli individuati nella domanda 20, l'ostacolo maggiore opposto dall'ambiente digitale a questa categoria di apprendenti sembra essere la pratica scrittoria a mano. Il digitale rende, ovviamente, inutile e persino innaturale la scrittura a mano e questa conseguenza è in linea con l'evoluzione generale della società. Da una parte, quindi, praticità ed economicità spingono a limitare l'alfabetizzazione al riconoscimento della corrispondenza tra i fonemi e i grafemi rappresentati sui tasti (è la strada seguita, per esempio, dall'app Ataya); dall'altro suonano sensate le riflessioni dei difensori del gesto manuale, scrittorio e no, come Vertecchi (2019: 39-40):

La scrittura manuale sollecita una combinazione di operazioni mentali e di motilità disciplinata e fine che accresce e rinforza la memoria. La scrittura digitale produce segni più poveri di implicazioni cognitive: per limitarmi a un solo esempio, i segni hanno solo due dimensioni (quelle delle figure piane), mentre nel caso della scrittura manuale le dimensioni sono tre, perché occorre aggiungere la profondità.

Non è certo questa la sede per affrontare questo tema dal punto di vista cognitivo; è utile, però, osservare che, per quanto la società si stia muovendo verso la digitalizzazione totale della scrittura, ancora per molto tempo sarà richiesto ai cittadini di saper scrivere a mano in ambiti pubblici, nella compilazione di moduli e nei concorsi, per esempio. È possibile, quin-

di, che insieme alla difficoltà di accedere a Internet e rimanere a lungo collegati, il problema principale dello spostamento in ambiente digitale della formazione linguistica rivolta a migranti analfabeti o quasi sia la riduzione della possibilità di imparare a scrivere a mano. Diversamente dall'accesso, questo problema è percepito come meno grave (e per molti versi lo è), ma come quello è una condizione discriminante da cui si diparte un circolo vizioso di marginalità.

Per quanto riguarda le app per l'autoapprendimento, 67 rispondenti non ne hanno mai suggerito l'uso a uno studente (domanda 24). Dei 32 rispondenti che, invece, l'hanno fatto, 31 hanno risposto alla domanda 25: «Se hai risposto “Sì” alla domanda precedente, indica quale app hai consigliato agli studenti e perché». In 5 hanno soltanto indicato l'app o le app consigliate: Duolingo (3), Presente – Italia per stranieri (2), app realizzate da CPIA (forse Ataya e la stessa Presente) (2), Babbel (2), Fare parole 1 e 2 (1), Italianpod101 (1)<sup>(8)</sup>. Gli altri hanno fornito, oltre al nome dell'app, anche la ragione della scelta; riporto le risposte con piccoli aggiustamenti formali (ne ho eliminata una che non era pertinente):

- Presente – Italia per stranieri perché mi è stato richiesto specificamente di indicarne una.
- Busuu e Babbel per la possibilità di interagire con parlanti nativi o con conoscenza dell'italiano L2.
- Consigliamo agli studenti di usare Duolinguo durante l'estate.
- Quelle che conoscevo ma solo per studenti che avevano già superato il livello principianti e avevano i mezzi necessari.
- Duolingo + Memrise perché hanno un approccio gaming che può essere divertente.
- Perché sono app con un aspetto ludico che li coinvolge e aiuta la motivazione.
- Duolingo, Presente – Italia per stranieri per rinforzare quanto fatto a lezione.

---

(8) Italianpod101 ([italianpod101.com](http://italianpod101.com)) è un'app/piattaforma a pagamento (chiaramente rivolta a un pubblico americano maturo) che offre corsi “chiavi in mano” con lezioni registrate da docenti in carne e ossa, materiale in diversi formati e varie attività, tra cui anche la possibilità di interagire a distanza con un tutor.

- Ataya app perché comunicativa e dai temi interessanti, Fare Parole perché utile in autoapprendimento.
- Duolingo, per offrire uno stimolo aggiuntivo rispetto alle lezioni e abituare gli studenti a un impegno costante.
- Memrise e Duolingo, perché sono facilmente accessibili, facili da usare e hanno un'interfaccia in diverse lingue.
- Ataya: perché è un app realizzata da docenti specializzati nell'apprendimento dell'italiano per stranieri.
- Babbel, perché è impostato in maniera valida e interessante.
- Ho consigliato Duolingo per la sua facilità.
- Duolingo e il sito web “impariamo l'italiano” (impariamoitaliano.com *ndr*) perché possono integrare facilmente l'argomento fatto in presenza con ulteriori esercizi interattivi.

Alcuni docenti riescono, quindi, a integrare il loro lavoro anche con strumenti nati per sostituirli: è la dimostrazione che lo strumento influenza il percorso, ma può essere a sua volta piegato per adattarsi a un progetto più ampio. Il giudizio generale sulle app, tra l'altro, non è di condanna (domanda 27): 85 rispondenti hanno una posizione moderatamente positiva o moderatamente negativa sulla loro utilità.

Veniamo, infine, all'ultima domanda: «Usa questo spazio per aggiungere un commento libero sulla tua esperienza con gli strumenti digitali», che ha ricevuto 40 risposte. Si tratta di risposte spesso complesse e ricche di spunti, di grande interesse umano e metodologico, che commisurano con lucidità pregi e difetti della didattica dell'italiano in ambiente digitale. Le riporto tutte per intero (con piccoli aggiustamenti formali):

- Ho cominciato ad usare gli strumenti digitali per insegnare italiano agli stranieri perché secondo me è il sistema più opportuno per garantire materiale didattico a disposizione dell'apprendente in ogni luogo e momento. Alla fermata della metro o altrove, la sera o al mattino a seconda degli impegni che lo studente ha.
- Dopo una iniziale difficoltà, sono riuscita a trovare la chiave per lavorare ugualmente, ma mi sembra molto più faticoso e meno efficace. Si fa scuola, è vero, ma non riesco ad avere il polso degli eventuali progressi, soprattutto con i gruppi poco scolarizzati o con poca lin-

- gua. D'altro canto, mi sembra di avere individuato alcune tecniche utili, che forse riprenderò una volta terminata l'emergenza sanitaria.
- Meglio che niente, ma a mio avviso non paragonabili alla lezione in presenza. Solo gli studenti particolarmente propensi all'apprendimento delle lingue straniere traggono alto profitto dagli strumenti di autoapprendimento o dalle lezioni digitali. Uno studente medio apprende meglio attraverso il rapporto di fiducia professionale e umana che si instaura con il docente (non a caso, una lingua studiata ma non imparata vede spesso un rapporto fallimentare con il docente).
  - Continuerò ad usarli perché molto utili.
  - Penso di avere una adeguata esperienza con gli strumenti digitali.
  - Apporta sicuramente alcuni vantaggi ma ritengo che il contatto umano "dal vivo" sia insostituibile, crea più vicinanza e abbassa il filtro affettivo.
  - Credo che gli strumenti digitali siano un valore aggiunto per l'apprendimento scolastico e che possano aiutare a stimolare gli studenti e a conoscere in maniera funzionale le competenze digitali.
  - È stata un'esperienza decisamente positiva, che conto di migliorare con una mia migliore acquisizione di questi strumenti e delle loro relative potenzialità nell'insegnamento di una L2, non meno che di una L1.
  - È importante investire nelle nuove metodologie di apprendimento digitale.
  - La mia esperienza è molto positiva; gli strumenti digitali soprattutto stimolano la creatività per nuovi contenuti didattici.
  - Fatica digitale (espressa!). L'ho detto e stradetto. E non si tratta di noi docenti, ma dei giovani, dei nostri studenti.
  - Io li ho sempre utilizzati per l'apprendimento delle lingue spagnola e inglese, trovo siano stimolanti, per la grafica, l'unione con la musica e la possibilità di interagire svolgendo le esercitazioni con restituzione di un *feedback* immediato.
  - La pandemia ci ha sicuramente forzati. Gli studenti mi chiedono sempre di tornare in presenza.
  - Sono tanti, sono troppi, possono essere utili... ma non riescono a sostituire il calore ed il rapporto umano che è fondamentale anche nell'apprendimento di una nuova lingua e quindi ora basta.

- Gli strumenti digitali, in particolare le piattaforme specifiche come WeSchool, sono ottimi soprattutto se utilizzati come supporto alla lezione di gruppo e in presenza, e come rinforzo. Me ne servo da tempo per esercitazioni, approfondimenti, test nella scuola. Più difficile è, invece, utilizzarla per i migranti o, in generale, gli stranieri, che spesso non hanno accesso a dispositivi adeguati o connessioni adatte.
- Credo che per quanto riguarda l'apprendimento delle lingue sia indispensabile l'approccio diretto, il lavoro nel piccolo gruppo, seguire da vicino la pronuncia degli insegnanti, potersi esprimere liberamente senza gli intoppi del PC (accendere e spegnere il microfono, attese più lunghe per i propri turni, maggiore calo della concentrazione eccetera). Inoltre non si ha la possibilità di utilizzare strumenti o materiali come a scuola.
- In generale, la modalità on line è molto utile: gli studenti sono attenti e seguono. Le classi devono essere composte da un numero ristretto di studenti (massimo 4/5) perché sia davvero efficace. I limiti vengono dalle strumentazioni: collegamenti internet scarsi e dispositivi inadeguati.
- Secondo me, può essere una parte complementare alla didattica in presenza.
- È mio desiderio migliorare la mia predisposizione nell'utilizzo di strumenti digitali nell'insegnamento.
- Poca esperienza perché non sono molto brava ad usare strumenti digitali, anche se penso che forse potrebbero rendere più attraente la lezione.
- Penso che l'utilizzo di strumenti digitali richieda studio, riflessione e soprattutto una formazione didattica e glottodidattica specifica. Non è un campo in cui si può improvvisare. La creazione di materiali *ad hoc* richiede molto tempo. Sarebbe auspicabile, all'interno dei singoli istituti (o a livello locale), la creazione di gruppi di lavoro che si coordinassero nella creazione dei materiali.
- Mi piace e piace!!!!
- L'interazione e la produzione scritta sono molto meno efficaci a distanza. Inoltre gli studenti hanno moltissime difficoltà con questi strumenti.
- La partecipazione e la motivazione degli studenti non è inferiore a quella in presenza, la partecipazione di chi abita distante è maggiore. Le relazioni interpersonali fra studenti sono simili a quanto visto in presenza (riferimento studenti maggiorenni di livello B1-C1).

- Sono utili per apprendenti con un livello almeno A1 e per integrare una didattica anche in presenza. Difficile trovare apprendenti migranti che si colleghino con il computer e non con il mobile, che ha delle funzioni più limitate. Sicuramente positivi per mantenere un contatto con gli studenti e proseguire comunque un percorso di apprendimento della lingua. Mancano manuali per i migranti che si adattino facilmente all'uso con le piattaforme.
- Gli alunni sono molto incuriositi dal mezzo e motivati ad usarlo.
- Per poter usare efficacemente strumenti digitali per l'insegnamento dell'italiano occorre avere buone capacità didattiche e conoscere gli strumenti. L'insegnamento on line non si improvvisa.
- La formazione dei docenti non può essere solo tecnologica.
- Uso strumenti digitali con studenti che hanno un livello di istruzione alto, e sebbene manchi un contatto umano, trovo che le lezioni siano efficaci. Credo che questi strumenti siano ostacolanti nelle lezioni con studenti con bassa alfabetizzazione.
- L'integrazione di varie modalità e vari strumenti è sempre da tenere in considerazione, anche nelle lezioni in presenza. Molto, anzi moltissimo, però, dipende dal tipo di apprendenti con cui si lavora. Per alcuni soggetti l'uso di strumenti digitali può essere un ulteriore blocco rispetto alla lezione in presenza.
- Credo che gli strumenti digitali possano essere potenzialmente un ottimo strumento di apprendimento. Ma il loro uso può anche rappresentare uno strumento discriminante, nei casi in cui per diverse ragioni (scarsa connessione, strumenti non adeguati, analfabetismo, poca o nessuna familiarità con il digitale) gli studenti sono penalizzati nella partecipazione alle attività. Infine, ritengo che molti aspetti non trascurabili, connessi alle relazioni nel gruppo classe, non si sviluppino o non possano trovare spazio per farlo (e che tanto importanti risultano anche per la cura dei cd. progressi linguistici, per la didattica in generale e per le relazioni all'interno del gruppo classe).
- Sinceramente credo che gli strumenti digitali siano un'ottima risorsa che possa essere integrata al lavoro in presenza ma non dovrebbe sostituirlo completamente, per evitare che i docenti perdano il proprio ruolo di "guide".

- Mi piacerebbe poter sfruttare maggiormente la tecnologia durante le mie lezioni e non solo quando sono costretta dalle circostanze.
- Ho riscontrato difficoltà all'inizio nell'utilizzo di strumenti digitali soprattutto a causa delle scarse competenze digitali delle mie alunne e dei dispositivi utilizzati abbastanza obsoleti. Prima di fare lezione online ho dovuto spiegare come connettersi alle videochiamate e ho dovuto far scaricare tutte le applicazioni necessarie. Nessuna delle mie studentesse possiede un computer o tablet e questo comporta per loro notevoli difficoltà nella visualizzazione della lavagna che condivido durante le lezioni. Nonostante le difficoltà non valuto in modo negativo questa modalità di insegnamento/apprendimento, mi ha permesso di ampliare le mie competenze nella didattica integrata a dispositivi informatici. Inoltre ha permesso alle mie studentesse di continuare ad apprendere la lingua. Se non avessi scelto di portare le mie classi online le mie studentesse non avrebbero avuto alcuna possibilità di partecipare ad attività formative e si sarebbero trovate ancora più isolate di quanto non lo siano già a causa delle loro condizioni socio-economiche.
- La mia esperienza di insegnamento con gli strumenti digitali è stata sicuramente positiva. Tuttavia bisogna tenere in considerazione che non tutti gli studenti possedevano gli strumenti utili per far fronte a questo nuovo modo di "fare scuola"; spesso i mezzi a disposizione si limitavano, infatti, ad un semplice cellulare, di conseguenza difficoltà e disagi affrontati sono stati molteplici.
- Grazie agli strumenti digitali ho rilevato che gli stranieri hanno avuto miglioramenti nella velocità di apprendimento, quindi li ritengo un ottimo strumento d'aiuto alla didattica.
- Non sono particolarmente soddisfatta, ma ho sempre insegnato in presenza e questo era il primo anno che insegnavo a distanza. Secondo me bisogna ripensare la didattica, ma una volta applicata la teoria alla pratica si può fare tutto. Sono fiduciosa che questo periodo faticoso ci insegnerà molto anche in questa prospettiva.
- È necessario essere molto organizzati quando si insegna con la tecnologia. È difficile capire i segnali emotivi degli studenti in difficoltà.
- Gli strumenti digitali facilitano di gran lunga l'apprendimento e devono rappresentare uno stimolo allo studio.

Della tecnologia digitale, in conclusione, i docenti apprezzano la mobilità, lo stimolo a ideare nuove strategie, specie nel senso della ludicità, la multimedialità e la possibilità di fornire un *feedback* immediato; d'altro canto gli stessi docenti soffrono (e percepiscono la stessa sofferenza negli apprendenti) la mancanza di contatto diretto, che può portare a un senso di isolamento, l'ostacolo oggettivo dell'infrastruttura inaffidabile, che danneggia soprattutto i più deboli socialmente ed economicamente. Ancora più significativamente, dalle risposte emerge il bisogno di formazione specifica, non all'uso tecnico dei dispositivi (come emerso nelle risposte alla domanda 15), ma all'integrazione metodologica degli strumenti nell'offerta didattica.

Il quadro è problematico ma non di rifiuto: dalle risposte emergono tutti gli orientamenti possibili, dai più critici a quelli moderatamente aperti al cambiamento a quelli entusiastici. Le iniziative pubbliche e private ma di servizio (come l'app Ataya della cooperativa Ruah) dimostrano che il digitale non è una moda e neanche un bisogno indotto da interessi commerciali, ma è una risorsa che può davvero apportare benefici, purché accompagnata dal potenziamento della infrastruttura tecnologica e amalgamata (*blended*) dentro un progetto glottodidattico umanistico, rispecchiante bisogni comunicativi reali e attento olisticamente all'apprendente.

### 3.2. Il corso di formazione nell'ambito del progetto Parole Chiave

Il progetto Parole Chiave, di cui questo studio è un'azione, ha promosso contestualmente un corso di formazione rivolto a operatori di enti pubblici e privati impegnati nell'accoglienza, nell'assistenza e in generale nei servizi a migranti e a categorie vulnerabili: insegnanti, formatori, educatori e operatori sociali, a vario titolo coinvolti nell'insegnamento dell'italiano come L2.

Il corso, di 25 ore erogate completamente su piattaforma digitale, ha avuto due classi, affidate ai professori Antonio Hans Di Legami e Maurizio Gagliano. Ciascuna classe è stata proposta in due cicli, per accogliere più corsisti possibile (in totale, quindi, si sono tenuti 4 corsi da 25 ore ciascuno).

I contenuti del corso sono il frutto della concertazione tra i docenti e il primo ricercatore, responsabile dello studio, nell'intento di coordinare gli obiettivi della formazione con i temi dello studio e gli orientamenti emersi al suo interno. Gli argomenti trattati nelle lezioni di entrambe le classi,

pertanto, hanno ruotato intorno al rapporto tra la didattica dell'italiano a migranti e le tecnologie della comunicazione, in particolare quelle che usano l'ambiente digitale. Si riporta di seguito il programma delle due classi.

#### Classe 1 (prof. Antonio Hans Di Legami)

Le lezioni vertono sulla progettazione, in ambiente Moodle, di un percorso formativo di lingua italiana per stranieri, approfondendo i seguenti argomenti<sup>(9)</sup>:

- elementi di sociolinguistica;
- il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue;
- costruzione di materiali didattici;
- costruzione di prove di verifica;
- utilizzo di risorse per l'insegnamento dell'italiano a stranieri.

#### Classe 2 (prof. Maurizio Gagliano)

Il corso tratta i seguenti argomenti:

- cenni sui principi teorici dell'insegnamento delle lingue;
- dalla teoria alla pratica: i metodi in glottodidattica;
- il ruolo delle TIC nella didattica delle lingue;
- le particolarità della didattica dell'italiano ad adulti migranti;
- l'applicazione delle risorse digitali per la didattica dell'italiano ai migranti.

---

(9) Di seguito il dettaglio degli argomenti trattati nelle due classi del prof. Di Legami, nel quale si apprezza l'orientamento all'uso di Moodle e, in generale, di un LMS. - L'apprendimento di una L2/LS - La motivazione. Moodle: Interagire con gli studenti: forum e chat. - Il QCER - Sillabi della lingua italiana. Moodle: Interagire con gli studenti: feedback e scelta. - Le sequenze acquisizionali - Il transfer. Moodle: Presentare materiali e risorse: cartella, file e pagina. - Gli errori e l'interlingua. Moodle: Presentare materiali e risorse: URL, libro e glossario. - Il feedback correttivo: tipologie di correzione degli errori. Verificare gli apprendimenti: quiz di varie tipologie. - L'interazione docente/studente: la dominanza e le domande dell'insegnante. Verificare gli apprendimenti: esercizi cloze. - I test oggettivi: caratteristiche e tipologie. Verificare gli apprendimenti: flash cards, drag the words e crucipuzzle. - Le varietà dell'italiano e l'italiano neo-standard. Verificare gli apprendimenti: mark the words e find the hotspot.

Dei quattro corsi offerti, soltanto i due cicli del professor Di Legami si sono conclusi in tempo utile per essere oggetto di analisi. Gli incontri delle classi del professor Di Legami si sono tenuti attraverso la piattaforma Teams e hanno avuto cadenza bisettimanale. Il docente ha organizzato il corso in maniera laboratoriale, simulando un corso su piattaforma Moodle, al quale i corsisti sono stati iscritti come studenti o come docenti, a seconda delle sezioni. In questo modo, il corso si è tenuto contemporaneamente in sincrono sulla piattaforma Teams e in asincrono su Moodle. In quest'ultimo ambiente, in particolare, i corsisti hanno potuto sia fruire dei materiali che operare attivamente con le esercitazioni. L'impostazione dei due cicli è stata identica per quanto attiene alla strutturazione della piattaforma; questo ha garantito un esito uniforme per i due gruppi, di là dalle inevitabili differenze procedurali e in parte nei contenuti, effetto della negoziazione tra il docente e i corsisti. La piattaforma è stata così strutturata per i due cicli:

1	Teoria	<p>In questa sezione sono stati presentati tutti i materiali del corso che venivano progressivamente resi accessibili e visibili ai corsisti.</p> <p>Per quanto riguarda la didattica dell'italiano L2/LS, oltre agli argomenti teorici, i corsisti avevano a disposizione una "Biblioteca" con sitografia, risorse, sillabi e saggi di approfondimento.</p> <p>Per quanto riguarda l'uso e le funzionalità della piattaforma Moodle, i corsisti avevano a disposizione una descrizione di quasi tutte le sue funzionalità, compresi i contenuti interattivi H5P, indicati particolarmente per l'insegnamento della lingua non materna<sup>(10)</sup>.</p> <p>In questa sezione i corsisti erano abilitati come studenti, quindi potevano fruire delle risorse senza poterle modificare.</p>
---	--------	--

(10) H5P (abbreviazione di *HTML5 Package*) è un pacchetto di strumenti che permette di creare, condividere e riutilizzare gratuitamente contenuti interattivi basato su JavaScript. Con H5P è possibile creare, per esempio, video interattivi, presentazioni interattive, quiz, timeline interattive. Oltre al sito web nel quale si possono creare e condividere i contenuti (h5p.com), il pacchetto è integrato attualmente nelle piattaforme Drupal, WordPress, Tiki e Moodle. Grazie all'integrazione, chiunque usi queste piattaforme può creare contenuti interattivi H5P come parte di percorsi più ampi.

2	Esercitazioni	<p>In questa sezione sono state presentate le consegne delle esercitazioni.</p> <p>Anche qui, i corsisti erano abilitati come studenti, quindi potevano fruire delle risorse senza poterle modificare.</p>
3	Esercitazioni	<p>In questa sezione i corsisti avevano uno spazio dedicato in cui sperimentare Moodle e realizzare le consegne delle esercitazioni.</p> <p>In questa sezione i corsisti erano abilitati come docenti, quindi potevano inserire, modificare, elaborare e sperimentare a piacimento le varie funzionalità e risorse offerte dalla piattaforma.</p>

I corsisti iscritti ai 4 cicli sono stati in tutto 111, divisi tra docenti di CPIA e centri di accoglienza, volontari di associazioni, operatori di organizzazioni impegnate nel sociale, navigator di centri per l'impiego. I corsisti hanno compilato su base volontaria un questionario iniziale e uno finale. Quelli con esperienza di insegnamento dell'italiano hanno compilato all'inizio il questionario già commentato sulle esperienze e le opinioni riguardo alla didattica dell'italiano in ambiente digitale e all'apprendimento mobile diffuso a livello nazionale; quelli mai impegnati prima direttamente nella didattica dell'italiano hanno compilato un questionario diverso, incentrato sulle opinioni "esterne" e sulle intenzioni di usare gli strumenti digitali in futuro. Le risposte a quest'ultimo questionario saranno oggetto di analisi nel prossimo paragrafo.

Il questionario iniziale va considerato espressione dei corsisti di entrambe le classi (le due del professor Di Legami e le due del professor Gagliano), mentre quello finale registra le opinioni soltanto dei corsisti della prima classe<sup>(11)</sup>.

---

(11) A questo proposito, il professor Di Legami ha sintetizzato così l'esito del corso: «Alla fine del corso, i destinatari della formazione hanno sicuramente rafforzato la propria consapevolezza sui nuovi approcci nell'insegnamento della lingua italiana a stranieri e sulle potenzialità dei nuovi media e delle tecnologie nel processo di insegnamento vs. apprendimento, con la finalità di arricchire le proprie strategie didattiche all'insegna dell'innovazione e della qualità».

### 3.2.1. Opinioni iniziali dei corsisti senza esperienza didattica

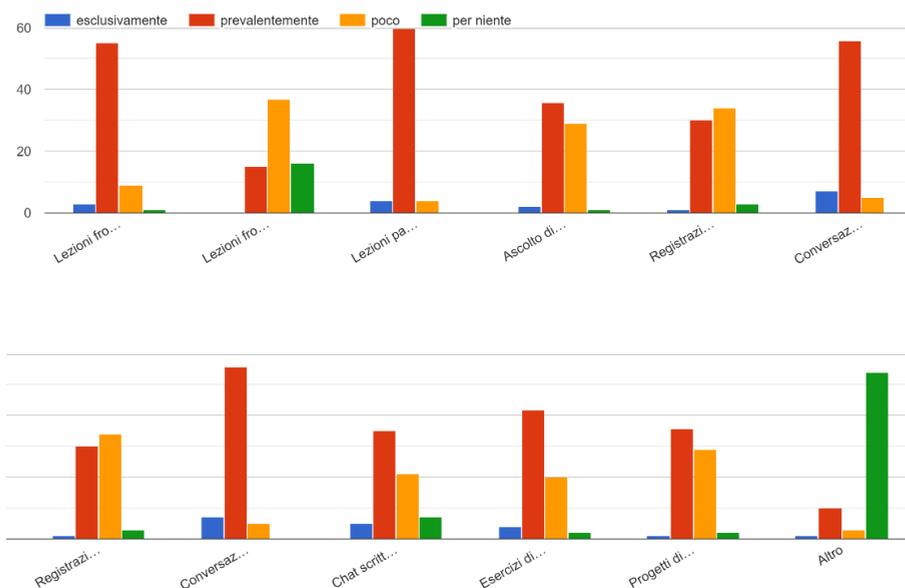
Il questionario sulle opinioni dei corsisti senza esperienza di insegnamento è stato modellato su quello sulle esperienze e consta di 21 domande. Le prime 2 riguardano il tipo di lavoro svolto dal rispondente; le domande 3-6 riguardano la conoscenza di strumenti digitali applicabili alla didattica dell'italiano a stranieri; le domande 7-17 riguardano le opinioni dei rispondenti sulla didattica dell'italiano a stranieri attraverso gli strumenti digitali; le domande 18-20 riguardano la conoscenza e le opinioni sulle app per l'autoapprendimento; la domanda 21 richiede un commento libero sul tema del questionario.

I rispondenti sono stati 68, quasi tutti navigatori di centri per l'impiego, con l'aggiunta di un piccolo numero di docenti di scuola senza esperienza pregressa di insegnamento dell'italiano a stranieri, volontari di associazioni, assistenti sociali. Di questi rispondenti, 6 hanno precisato di aver insegnato italiano a stranieri in passato; un'esperienza che, però, non considerano sufficiente per rispondere alle domande del questionario sulle esperienze.

Le risposte alle domande 3-4 confermano una generale scarsa conoscenza degli strumenti digitali: addirittura, tra le risposte alla domanda 4 («Se hai risposto "Altri strumenti" alla domanda precedente, specifica quali altri strumenti conosci») figurano «testi ed esercitazioni», «nessuno», «didattica in presenza». A dispetto di questa scarsa conoscenza, però, le risposte sulle intenzioni di usare tali strumenti rivelano un certo interesse anche per attività tipiche dell'ambiente digitale, non riproducibili in presenza. Si veda, in proposito, il grafico 6, che riporta le risposte alla domanda 5:

Grafico 6<sup>(12)</sup>.

Quali attività didattiche credi che faresti svolgere agli studenti sfruttando gli strumenti digitali se insegnassi italiano a stranieri?



(12) Le opzioni tra cui scegliere (visibili solo in parte nel grafico) sono: 1. Lezioni frontali sincrona; 2. Lezioni frontali registrate; 3. Lezioni partecipate; 4. Ascolto di file audio e visione di file video inviati dal docente; 5. Registrazione di audio e video da inviare al docente o presentare alla classe; 6. Conversazioni orali tra gli studenti e tra gli studenti e il docente; 7. Chat scritte tra gli studenti e tra gli studenti e il docente; 8. Esercizi di manipolazione linguistica su file di testo inviato da restituire al docente; 9. Progetti di gruppo fuori dall'orario delle lezioni da presentare alla classe; 10. Altro.

Grande favore riscuotono modalità di interazione con gli studenti vicine all'esperienza in presenza (ma che in realtà in ambiente digitale assumono caratteristiche nuove e presentano difficoltà specifiche), come le lezioni frontali e quelle partecipate, ma anche le conversazioni a due, tra gli studenti e con il docente; accanto a queste, però, i rispondenti si dimostrano disponibili a tentare anche attività tipicamente svincolate dalla compresenza in un luogo, come la chat e i progetti di gruppo da svolgere fuori dall'orario delle lezioni. Al contrario, risulta decisamente sfavorita la modalità interattiva della lezione asincrona, tipica dell'e-learning ma statica e di per sé demotivante se non associata a occasioni di interazione sincrona o quasi-sincrona (chat scritte e forum) con il docente e con gli altri apprendenti. Si noti che lo sfavore per la lezione asincrona è in linea con la svalutazione della stessa modalità di interazione emergente dalle risposte alle domande 9-10 del questionario sulle esperienze di didattica digitale.

Le risposte alla domanda 6 («Se hai risposto "Altro" alla domanda precedente, specifica quali attività faresti svolgere agli studenti in ambiente digitale») ampliano il quadro delle attività considerate realizzabili on line: più di un rispondente indica simulazioni di situazioni comunicative, altri si spingono a immaginare interazioni autentiche con i nativi in luoghi fisici (dimenticando che l'ambiente digitale è alternativo proprio alle esperienze fisiche) o, al contrario, esercitazioni collaborative sincrone e asincrone a distanza. Sintetizzo di seguito (con piccoli aggiustamenti formali) le poche risposte alla domanda:

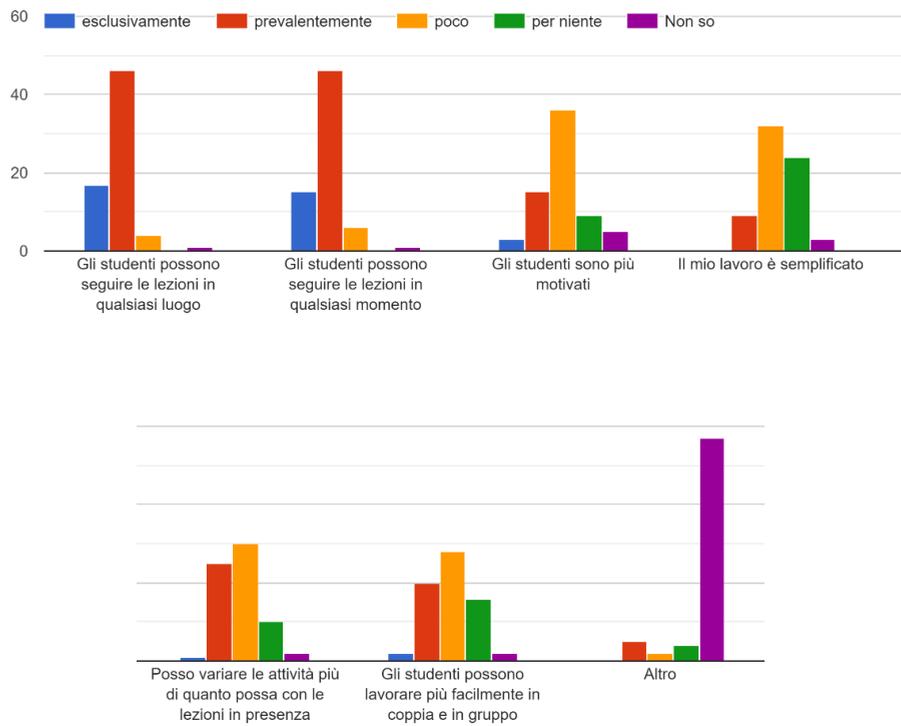
- Forum di discussione su argomenti in italiano.
- Giochi di ruolo online a tema linguistico.
- Mi soffermerei sulle lezioni partecipate, su attività di apprendimento collaborativo, di responsabilizzazione e coinvolgimento attivo degli studenti.
- Visione di film e attività di role playing.
- Studio di testi musicali scelti in collaborazione con gli studenti, attività teatrali, visite guidate sul territorio che prevedano l'esercitazione in conversazioni relative alle attività della vita quotidiana (bar, supermercato, fruttivendolo, mercato, uffici...).

- File playing: simulazione di situazioni di vita e scambio di ruolo in lingua straniera.
- Creazione video di finzione in gruppo, assegnando i vari ruoli.
- Piccoli focus group tematici, simulazioni e giochi di ruolo a tema linguistico.
- Creazione di forum o blog dove i partecipanti (in modalità asincrona) possono elaborare testi (opinioni, racconti, ecc..) su tematiche di attualità.
- Edmodo come classe virtuale.
- Esercizi live a quattro o più mani su file condivisi con Teams, Drive, Dropbox.
- Creazione di elaborati in Word, Excel e Power Point, approfondimenti sull'utilizzo di questi software.

Veniamo, quindi, alle opinioni dei rispondenti sulla validità degli strumenti digitali applicati alla didattica dell'italiano. Le domande 7-10 sono quelle che più decisamente spingono i rispondenti a immaginarsi docenti; le risposte fornite, comunque, non si discostano di molto da quelle dei rispondenti del questionario sulle esperienze (tranne per l'alta, prevedibile, percentuale di risposte *non so*). Nel grafico 7 si possono vedere le risposte alla domanda 7.

Grafico 7.

Secondo te, quali vantaggi apportano gli strumenti digitali alla didattica dell'italiano a stranieri?



Dell'ambiente digitale viene apprezzata, nella considerazione dei rispondenti, la libertà d'uso nel tempo e nello spazio; una posizione per certi versi sorprendente, viste le risposte alla domanda 5, che premiano le lezioni frontali e partecipate, quindi la contemporaneità dell'interazione. Evidentemente, la mancanza di esperienza dei rispondenti non consente loro di collegare un certo tipo di impostazione della lezione alle sue conseguenze pratiche. Non a caso, la differenza funzionale tra l'ubiquità e la non contemporaneità è segnalata nelle risposte dei docenti alla domanda 13 del questionario sulle esperienze, analoga a questa.

Molto numerosa (57 su 68) è anche la compagine di rispondenti che selezionano *non so* per l'opzione "Altro". Conseguente a questa scelta è il numero minimo di risposte alla domanda 8; tali risposte sono comunque di grande interesse, perché dimostrano una certa consapevolezza e una grande fiducia nei vantaggi degli strumenti digitali. Le riporto per intero (con piccoli aggiustamenti formali):

- Tra i principali vantaggi nell'utilizzo delle TIC: la facilità di reperibilità del materiale, una maggior motivazione da parte degli allievi, il favorire situazioni di collaborazione tra allievi e tra docenti e allievi, un notevole supporto rispetto alla didattica tradizionale.
- Si possono sperimentare attività più informali e realistiche, atte a migliorare l'uso della lingua in contesti quotidiani e meno accademici.
- L'utilizzo di metodologie diversificate rende l'apprendimento più attraente e aumenta la credibilità e la fiducia nelle competenze dell'insegnante.
- Vantaggi per lo stimolo nell'ascolto attivo; molti studenti sono più inclini alla comunicazione orale.
- Versatilità.
- Si migliorano contemporaneamente le competenze digitali.

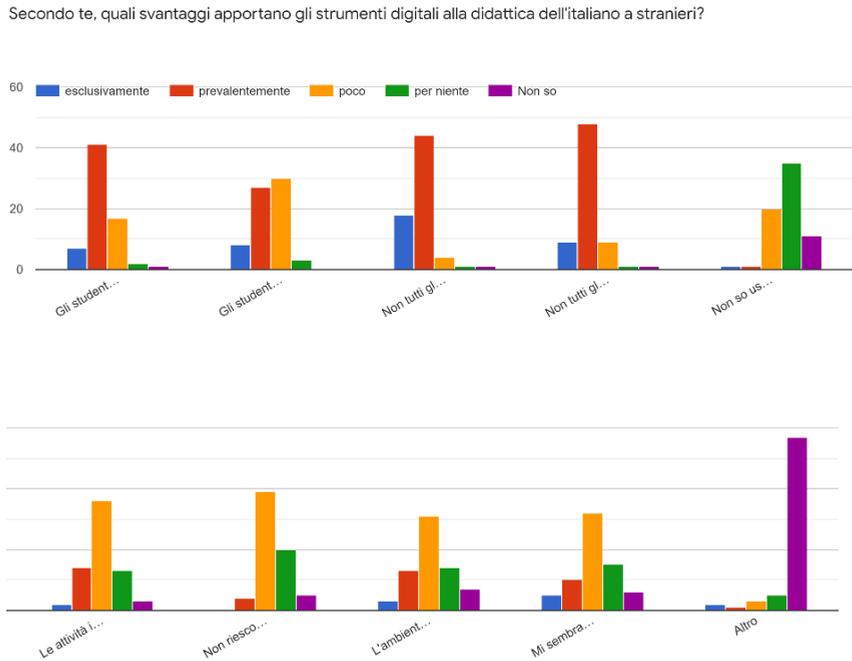
Quasi tutte le caratteristiche evidenziate dai rispondenti si ritrovano anche nel questionario sulle esperienze; originali, invece, sono l'idea che la diversificazione delle attività consentita dagli strumenti digitali aumenti la credibilità e la fiducia nelle competenze dell'insegnante e soprattutto che nell'ambiente digitale si possano sperimentare attività più informali e re-

alistiche rispetto all'ambiente fisico. Questa opinione rispecchia le considerazioni fatte in questo studio a proposito della natura connettiva della tecnologia digitale, che supera i vincoli fisici spaziali e, a certe condizioni, temporali, a dispetto della distanza "psicologica" caratteristica delle interazioni che si realizzano attraverso questa tecnologia. Rispecchia, inoltre, le osservazioni fatte sull'abbassamento della formalità della lingua (non solo italiana) prodotto dall'ibridazione di scritto e parlato tipica della comunicazione mediata digitalmente.

La fiducia nei confronti della tecnologia digitale emerge chiaramente dalle risposte alla domanda 17 («Quanto è probabile che userai gli strumenti digitali quando insegnerai italiano a stranieri, anche se non sarai costretto o costretta a farlo?»), che indaga la propensione iniziale dei corsisti all'uso degli strumenti digitali. Tale propensione risulta piuttosto alta: ben 59 su 68 rispondenti selezionano le opzioni da 3 a 5 in una scala in cui 5 è il valore massimo. Soltanto 2, al contrario, selezionano l'opzione 1.

Anche per quanto riguarda gli svantaggi percepiti (domanda 9) le opinioni dei rispondenti a questo questionario sono confrontabili con quelle dei rispondenti al questionario sulle esperienze. Come nell'altro questionario vengono notati i limiti "psicologici" del mezzo e il ritardo tecnologico di alcuni apprendenti; allo stesso tempo, inoltre, i rispondenti escludono decisamente di avere una scarsa competenza tecnica. Si veda il quadro delle risposte nel grafico 8.

Grafico 8<sup>(13)</sup>.



(13) Le opzioni tra cui scegliere (visibili solo in parte nel grafico) sono: 1. Gli studenti si distraggono più facilmente; 2. Gli studenti sono meno motivati perché il mezzo di comunicazione è freddo; 3. Non tutti gli studenti hanno a disposizione dispositivi adatti e una connessione stabile; 4. Non tutti gli studenti sanno usare bene i dispositivi o gli strumenti; 5. Non so usare bene i dispositivi o gli strumenti; 6. Le attività in coppia e in gruppo sono complicate o impossibili; 7. Non riesco ad adattare le lezioni tradizionali agli strumenti digitali; 8. L'ambiente digitale rende complicata la valutazione; 9. Mi sembra che le lezioni in ambiente digitale siano in generale meno efficaci; 10. Altro.

Le risposte a questa domanda sono abbastanza diverse da quelle date alla domanda 14 («Secondo te, quali difficoltà comportano gli strumenti digitali in particolare per apprendenti analfabeti o scarsamente alfabetizzati?»), che presenta le stesse opzioni 1-4, 6, 10. In generale nella domanda 14 le posizioni sono più nette, con un aumento delle risposte *esclusivamente e prevalentemente*, a parte l'opzione 1, nella quale la differenza tra le due domande è minima. Questa tendenza è perfettamente in linea con le risposte alla domanda 12 (illustrate poco sotto), che riguarda le categorie di studenti con maggiori difficoltà nel rapporto con gli strumenti digitali.

Le poche risposte alla domanda 10 ribadiscono gli stessi concetti emersi nelle risposte alla domanda 9; passiamo, quindi, alle domande 11 e 12. Per 36 rispondenti (52,9%) alcune categorie di studenti hanno particolari difficoltà a imparare l'italiano con gli strumenti digitali. Questo dato si discosta da quello del questionario sulle esperienze, nel quale oltre il 62% dei rispondenti attribuisce maggiori difficoltà ad alcune categorie rispetto ad altre. Nella tabella 6 sintetizzo quali siano queste categorie (domanda 12); si consideri che i rispondenti a questa domanda sono 34, ma alcuni nominano più di una categoria.

Tabella 6.

Studenti con scarse competenze digitali	14
Analfabeti, scarsamente alfabetizzati o in situazione di svantaggio socio-culturale	12
Studenti con scarse risorse economiche	10
Studenti con DSA, disabili, timidi	5
Adulti e anziani	4
Stranieri in generale [ma probabilmente <i>stranieri</i> va inteso nel senso di <i>migranti</i> ]	3
Studenti che percepiscono gli strumenti digitali come poco stimolanti	1

Come si può vedere, quasi tutte le categorie individuate sono analoghe a quelle dell'altro questionario. La diversa proporzione che si osserva tra studenti con scarse conoscenze tecniche, analfabeti e con scarse risorse economiche è poco significativa: anche nell'immaginario di questi rispon-

ti emerge un profilo di vulnerabilità generale, che tocca allo stesso tempo la sfera economica, quella linguistico-culturale e quella sociale.

Le domande 18-20 riguardano le app per l'autoapprendimento linguistico, che risultano più apprezzate da questo gruppo di rispondenti rispetto a quello del questionario sulle esperienze: quasi l'84% dei rispondenti ha selezionato le opzioni da 3 (valore medio) a 5 (valore massimo) nella domanda 19 («Pensi che le app per l'autoapprendimento linguistico possano essere utili per imparare l'italiano?»), a fronte del 73,5% dell'altro questionario. Le risposte (49) alla domanda 20 («Se hai risposto da 2 a 5 alla domanda precedente, in quale modo credi che le app siano utili per imparare l'italiano?») mostrano le ragioni di tale apprezzamento e accentuano la distanza di atteggiamento tra i due gruppi. Le riporto per intero, con piccoli aggiustamenti formali.

- Per imparare continuamente e non solo durante le lezioni.
- Favoriscono la consapevolezza metacognitiva.
- Implementazione del vocabolario, apprendimento graduale di alcune regole grammaticali attraverso contenuti digitali quali video e momenti interattivi.
- Per la possibilità di reiterazione degli argomenti.
- Potrebbero risultare più stimolanti.
- I contenuti digitali presenti al loro interno rendono l'apprendimento più interessante.
- Sono utili perché permettono di esercitarsi, di migliorare la pronuncia e usufruire anche di effetti visivi e sonori importanti per l'apprendimento.
- Permettono un approccio di tipo ludico e allentano la tensione, aiutano ma non possono sostituire l'interazione personale.
- Autonomia e personalizzazione dei tempi e degli spazi di apprendimento.
- Ho provato ad imparare una lingua straniera utilizzando l'app Memrise. L'esperienza è stata positiva in quanto l'app, attraverso dei brevi esercizi, fornisce un feedback rispetto al grado di preparazione raggiunto sino a quel momento. L'app può essere avviata, inoltre, in qualsiasi luogo ed in qualsiasi momento.
- Le app potrebbero aiutare quegli studenti che non hanno il tempo di frequentare un corso e di studiare a casa, ad esempio perché impegnati in un'attività lavorativa.

- Credo che siano utili perché di facile accesso.
- Per avere uno strumento di autoapprendimento sempre a portata di mano che rispetti le tempistiche e le esigenze dell'allievo.
- Perché sono di facile utilizzo e stimolanti per l'apprendimento.
- Autovalutazione rapida e immediata.
- Sono facili da utilizzare in qualsiasi luogo e momento, l'apprendimento è immediato e misurabile con autovalutazione.
- Per esercizio a casa, per imparare divertendosi.
- Aiutano la memorizzazione di parole e regole grammaticali.
- Per imparare quante più parole.
- C'è la possibilità di fare confronto con il web.
- La possibilità di svolgere esercizi sotto forma di gioco.
- Possono costituire un ottimo strumento per le esercitazioni tra una lezione e l'altra di un corso.
- Permettono continue esercitazioni.
- Nello specifico non conosco il funzionamento di tali app ma credo sia utile avere la possibilità in qualsiasi momento di chiarire dubbi e avere informazioni per tradurre i concetti in italiano.
- Permettono di esercitarsi costantemente su argomenti semplici.
- Potrebbero essere efficaci per l'ascolto e per una serie di esercizi interattivi.
- Danno l'opportunità di avere un mezzo, in qualunque momento, per apprendere, senza dover attendere la lezione specifica.
- Le app consentono di seguire lezioni ed esercitarsi in qualunque momento della giornata, coniugando il desiderio/bisogno di imparare l'italiano con attività lavorative o gestione della famiglia.
- Per ampliare il lessico, per ascoltare la pronuncia.
- Poter interagire con tutti.
- Esercizio costante.
- Per la modalità di autovalutazione e test immediato.
- Rappresentano uno strumento di immediato utilizzo e sempre disponibile.
- Imparare nuovi vocaboli.
- Esercitazioni sempre a portata di mano, anche quando si è fuori casa.
- Si può scegliere quando dedicarsi allo studio e competere con sé stessi.
- Per esercitarsi.
- Si possono imparare vocaboli ed espressioni usate nella quotidianità.

- L'immediatezza dello strumento, la relativa facilità d'utilizzo e la relativa informalità, unite alla motivazione verso l'autoapprendimento, potrebbero rappresentare un fattore utile a ridurre i tempi di apprendimento.
- Permettono di esercitarsi sia nella comprensione che nella produzione e nell'ampliamento del vocabolario e possono essere fruite in qualsiasi momento e in autonomia.
- Possono essere utili per esercitarsi in aggiunta alle lezioni.
- Possibilità di esercitazione h24, interfacce e comandi elementari adatti alle competenze digitali di chiunque.
- Possono rappresentare strumenti per esercizi disponibili in qualsiasi momento e potenziali vocabolari da utilizzare con frequenza per ampliare la conoscenza linguistica e rafforzarne la memorizzazione.
- Supporto.
- Ti danno dei concetti che bisogna mettere in pratica.
- Facilitano l'immediata esercitazione post-lezione.
- Facilitano nell'apprendimento in qualsiasi momento del tempo libero.
- Usare le app di apprendimento rende più agevole lo scorrimento delle lezioni, è un metodo intuitivo e che non annoia.
- Possono coadiuvare l'apprendimento.

Le risposte valorizzano l'impianto ludico delle app, che aumenta il coinvolgimento nelle attività; l'ubiquità dell'accesso e la facilità d'uso; la numerosità e la ripetitività degli esercizi, utili per la fissazione di regole; la possibilità di usare le app come sostegno alle lezioni formali; la disponibilità di *feedback* immediati rispetto al livello raggiunto; la possibilità di interagire con altri apprendenti; l'orientamento alla comunicazione quotidiana. Come si è visto nell'analisi dei principi alla base di questi strumenti, non tutte queste qualità appartengono davvero alle app, e quelle che appartengono loro non si ritrovano nella stessa misura in tutte le app. È comunque interessante che i corsisti senza esperienza di insegnamento nutrano una fiducia decisamente maggiore nelle app rispetto a quelli con esperienza, e che considerino la possibilità di sfruttarle come accompagnamento e rinforzo di alcuni contenuti delle lezioni più tradizionali.

L'ultima domanda del questionario chiedeva ai rispondenti di aggiungere un commento libero sull'uso degli strumenti digitali nella didatti-

ca dell'italiano. Riporto (con piccoli aggiustamenti formali) soltanto le risposte che aggiungono spunti ulteriori rispetto a quelli emersi nel resto del questionario.

- Gli strumenti digitali vengono utilizzati nel quotidiano quindi penso che sia utile farne uso anche da un punto di vista didattico, ovviamente non in modo né esclusivo né prevalente, ma solo come integrazione.
- In definitiva credo che nella didattica possano coesistere sia il metodo tradizionale in presenza che il metodo digitale a distanza: l'importante è cercare di sfruttare al meglio i punti di forza e coinvolgere tutti gli studenti focalizzandosi anche sulle difficoltà dichiarate o latenti.
- Credo che tutti gli strumenti di apprendimento siano utili. Gli strumenti tradizionali devono essere integrati con gli strumenti digitali. Questi ultimi però per essere efficaci devono essere utilizzati in modo inclusivo. Bisogna creare contenuti di facile accesso che possano essere utili nella vita quotidiana così da poter essere maggiormente attrattivi.
- Rappresentano un valore aggiunto all'insegnamento tradizionale e riescono a facilitare lo studio nella maggior parte dei casi.
- Gli strumenti digitali rappresentano secondo me una risorsa importante per la didattica dell'italiano perché consentono di adoperare modi ulteriori per impartire conoscenze, specialmente attraverso testi scritti, esercitazioni e registrazioni vocali, che possono essere utilizzati dagli studenti in qualsiasi momento. Ritengo però che non possano considerarsi esclusivi perché le difficoltà nell'utilizzo informatico di questi metodi e il fatto che siano freddi rispetto alle lezioni in presenza possono demotivare e ostacolare i processi di apprendimento.
- Bisogna utilizzare gli strumenti digitali con parsimonia e solo quando servono.
- Spero vivamente che non si sostituiscano totalmente all'insegnamento di persona, devono essere a mio parere uno strumento integrativo all'insegnamento "classico" perché la relazione d'aiuto si esplica anche attraverso il linguaggio del corpo e la mimica, che purtroppo non possono dare il medesimo valore attraverso lo strumento digitale. Ovviamente altrettanti sono i vantaggi apportati da tali strumenti (superamento di barriere spazio /temporali).

- Gli strumenti digitali possono risultare freddi ad un primo impatto ma la loro effettiva efficacia dipende dal modo in cui i contenuti sono organizzati e proposti.
- Credo che gli strumenti digitali siano certamente una grande risorsa, ma il rapporto umano in presenza resta, a mio parere, essenziale.
- L'italiano è una lingua complessa, ma gli strumenti digitali possono essere utili per un primo approccio e soprattutto per gli studenti più giovani.

A parte l'ultima riflessione, che punta l'attenzione sulla maggiore efficacia degli strumenti digitali ai livelli iniziali dell'apprendimento (mentre i rispondenti dell'altro questionario rilevano che proprio i principianti soffrono maggiormente i limiti del digitale) e con studenti giovani, le altre convergono sulla necessità di mantenere la didattica faccia a faccia, sfruttando il digitale come rinforzo e ampliamento delle opportunità. Il modello più diffuso nell'immaginario di questi rispondenti è quello *blended* parte in presenza fisica e parte a distanza, con la componente a distanza costruibile in vari modi, in sincronia o in asincronia, giocando senza pregiudizi con tutte le risorse che la tecnologia può offrire.

### 3.2.2. Opinioni finali dei corsisti senza esperienza didattica

Alla fine del corso di formazione del progetto, un nuovo questionario, di 20 domande, è stato proposto ai corsisti, al fine di valutare gli effetti del corso stesso sulle loro opinioni riguardo all'uso degli strumenti digitali. A causa della discrepanza temporale tra la fine dei cicli del professor Gagliano, il questionario è stato compilato soltanto dai corsisti dei due cicli del professor Di Legami. Inoltre, l'adesione alla compilazione è stata scarsa rispetto a quella, comunque volontaria, del questionario iniziale: solo 39 su 54 iscritti ai due cicli hanno compilato il questionario; di questi, soltanto 2 erano docenti e 5 in tutto avevano una qualche esperienza di insegnamento di italiano come L2. Vista la composizione della compagine dei rispondenti, i dati di quest'ultimo questionario si prestano a essere utilmente confrontati con quelli del questionario iniziale sulle opinioni dei corsisti senza esperienza di inse-

gnamento. Ovviamente il confronto è in parte viziato dalla discrepanza numerica tra i gruppi di rispondenti del primo e del secondo questionario<sup>(14)</sup>: la somiglianza delle risposte, però, conforta riguardo alla validità di questa operazione. Supponendo, infatti, che i corsisti che hanno risposto al questionario finale siano quelli più favorevolmente colpiti dall'esperienza, dal confronto dovrebbe emergere un cambiamento di prospettiva; la mancanza di tale evidenza di cambiamento induce a credere che i risultati sarebbero stati simili anche potendo disporre della stessa compagine di rispondenti tra il primo e il secondo questionario. Pur nella sostanziale conferma delle opinioni iniziali, comunque, le risposte mostrano effettivamente, nelle domande che comportano una valutazione, un aumento della fiducia nei confronti degli strumenti digitali.

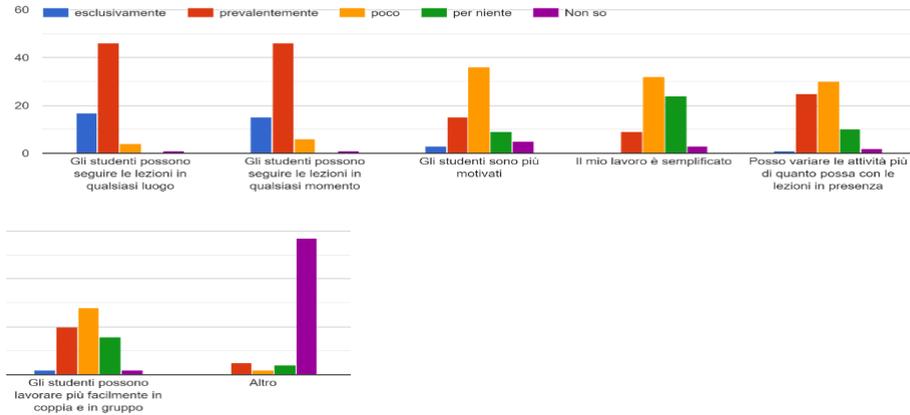
Riguardo al tipo di attività che i corsisti farebbero svolgere in ambiente digitale (domanda 5 di entrambi i questionari), per esempio, si osserva un sostanziale rispecchiamento del questionario iniziale in quello finale. Riguardo ai vantaggi potenziali apportati dagli strumenti digitali alla didattica dell'italiano a stranieri (domanda 7 di entrambi i questionari), invece, pur nella sostanziale conferma delle opinioni iniziali, le risposte mostrano un atteggiamento più positivo; nel grafico 9 si possono vedere a confronto le risposte del questionario iniziale (già presentate nel grafico 7) e quelle del questionario finale.

---

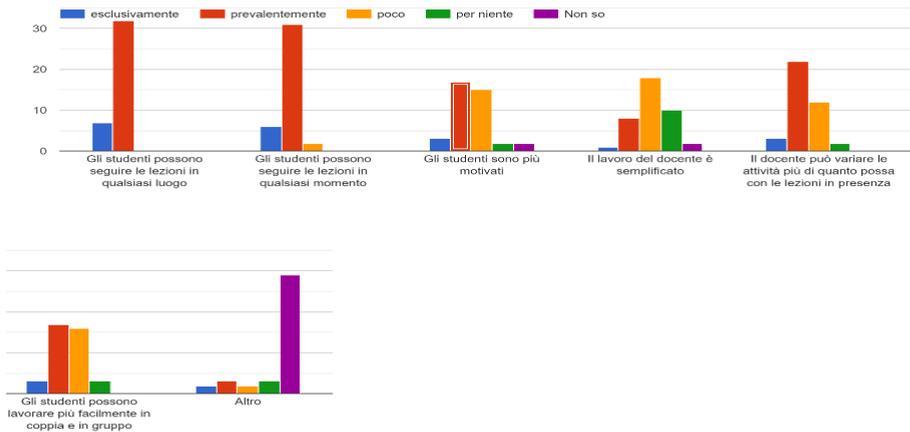
(14) Proprio per questo motivo, nella lettura dei grafici messi a confronto, si tenga conto della differenza di scala tra quello iniziale e quello finale.

Grafico 9.

Secondo te, quali vantaggi apportano gli strumenti digitali alla didattica dell'italiano a stranieri?

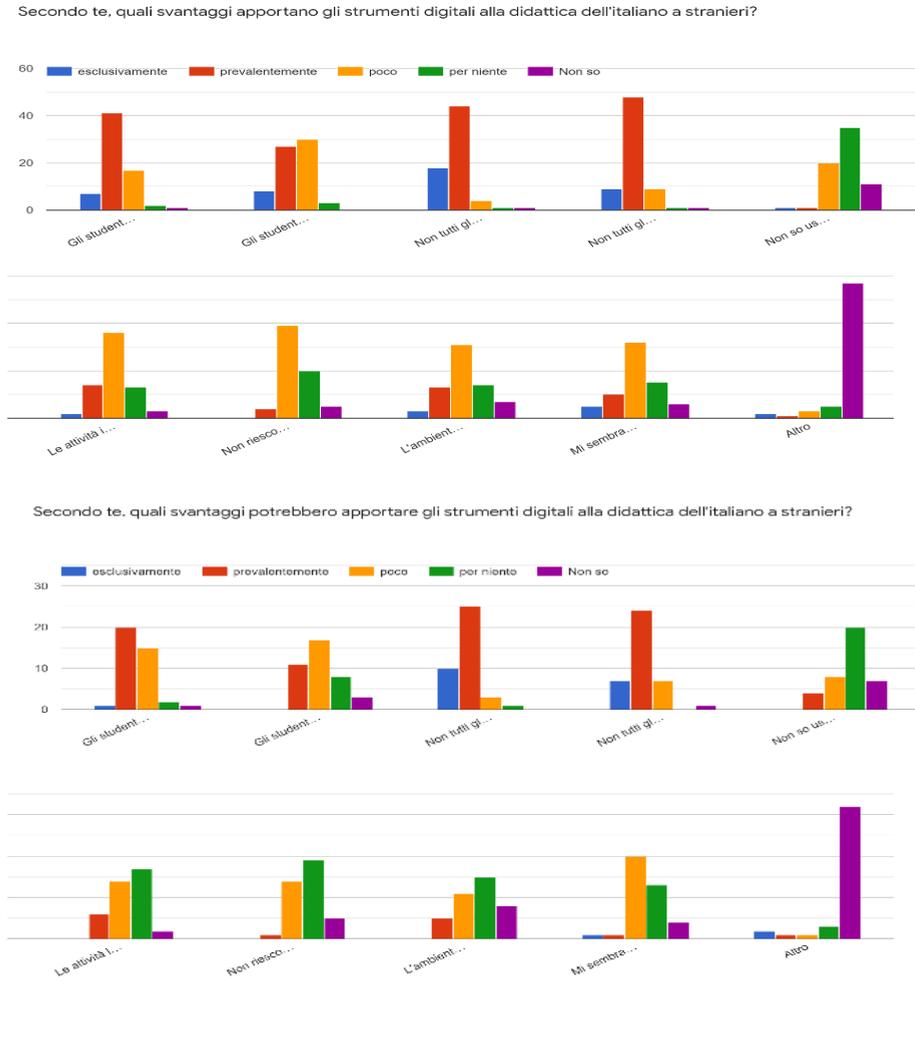


Secondo te, quali vantaggi potrebbero apportare gli strumenti digitali alla didattica dell'italiano a stranieri?



Coerentemente, anche nella domanda 9, che verte sugli svantaggi degli strumenti digitali, si rileva un riassetto delle opinioni tra il questionario iniziale e quello finale, con un generale aumento dei numeri delle opzioni *poco* e *per niente*. Il confronto è visibile nel grafico 10.

Grafico 10<sup>(15)</sup>.

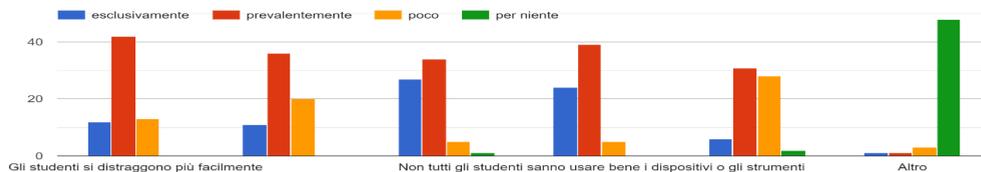


(15) Le opzioni tra cui scegliere (visibili solo in parte nel grafico) sono: 1. Gli studenti si distracono più facilmente; 2. Gli studenti sono meno motivati perché il mezzo di comunicazione è freddo; 3. Non tutti gli studenti hanno a disposizione dispositivi adatti e una connessione stabile; 4. Non tutti gli studenti sanno usare bene i dispositivi o gli strumenti; 5. Non so usare bene i dispositivi o gli strumenti; 6. Le attività in coppia e in gruppo sono complicate o impossibili; 7. Non riesco ad adattare le lezioni tradizionali agli strumenti digitali; 8. L'ambiente digitale rende complicata la valutazione; 9. Mi sembra che le lezioni in ambiente digitale siano in generale meno efficaci; 10. Altro.

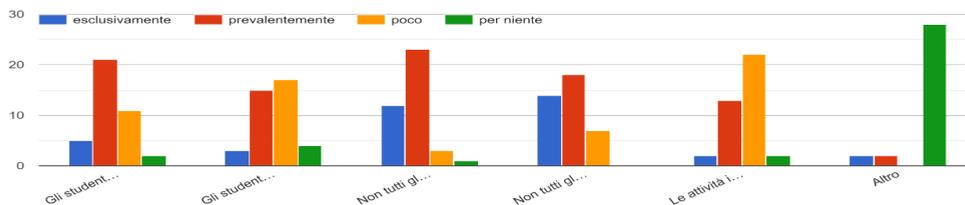
Una simile tendenza a segnalare con minor enfasi i difetti del digitale si rileva nelle risposte alla domanda 14 («Secondo te, quali difficoltà comportano gli strumenti digitali in particolare per apprendenti analfabeti o scarsamente alfabetizzati?»). Le riporto nel grafico 11, facendole precedere dalle risposte alla analoga domanda (sempre la 14) del questionario iniziale.

Grafico 11<sup>(16)</sup>.

Secondo te, quali difficoltà comportano gli strumenti digitali in particolare per apprendenti analfabeti o scarsamente alfabetizzati?



Secondo te, quali difficoltà comportano gli strumenti digitali in particolare per apprendenti analfabeti o scarsamente alfabetizzati?



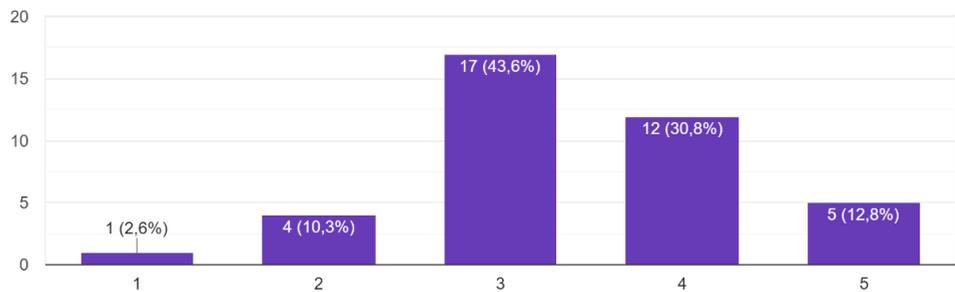
(16) Le opzioni tra cui scegliere (visibili solo in parte nel grafico) sono: 1. Gli studenti si distraggono più facilmente; 2. Gli studenti sono meno motivati perché il mezzo di comunicazione è freddo; 3. Non tutti gli studenti hanno a disposizione dispositivi adatti e una connessione stabile; 4. Non tutti gli studenti sanno usare bene i dispositivi o gli strumenti; 5. Le attività in coppia e in gruppo sono complicate o impossibili; Altro.

Le domande nelle quali è maggiormente visibile un cambiamento di prospettiva nei corsisti (quindi quelle i cui risultati vanno presi con maggiore cautela), però, sono quelle che riguardano l'utilità generale degli strumenti (13 e 16); riporto le risposte nei grafici 12 e 13.

Grafico 12<sup>(17)</sup>.

Secondo te, gli strumenti digitali facilitano o rallentano il processo di apprendimento dell'italiano da parte di apprendenti analfabeti o scarsamente alfabetizzati?

39 risposte

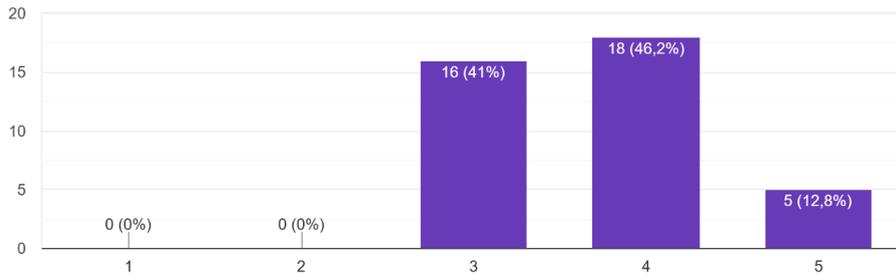


(17) Nel questionario iniziale le percentuali sono, dall'opzione 1 alla 5, 7,4%, 25%, 38,2%, 20,6%, 8,8%.

Grafico 13<sup>(18)</sup>.

Complessivamente, pensi che l'apprendimento dell'italiano sia facilitato o reso più difficile dagli strumenti digitali?

39 risposte



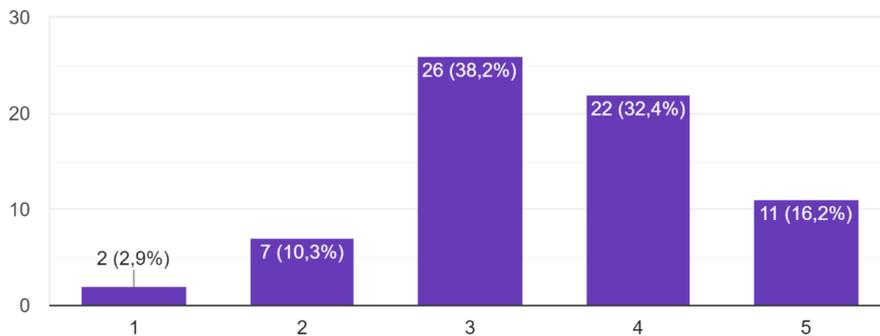
Infine, un orientamento tendenzialmente favorevole al digitale emerge anche nella domanda chiave del questionario, la 17 («Dopo aver seguito il corso, quanto è probabile che userai gli strumenti digitali quando insegnerai italiano a stranieri, anche se non sarai costretto o costretta a farlo?»), che può essere letta a fianco della 17 del questionario iniziale («Quanto è probabile che userai gli strumenti digitali quando insegnerai italiano a stranieri, anche se non sarai costretto o costretta a farlo?»). Nel grafico 14 riporto prima le risposte a questa domanda, poi le risposte all'altra.

(18) Nel questionario iniziale le percentuali sono, dall'opzione 1 alla 5, 1,5%, 11,8%, 50%, 29,4%, 7,4%.

Grafico 14.

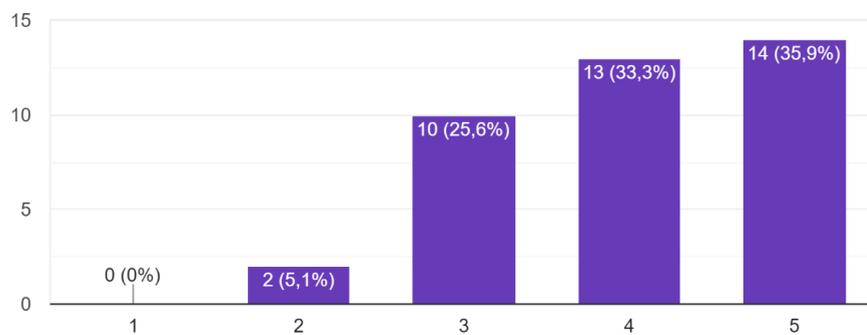
Quanto è probabile che userai gli strumenti digitali quando insegnerai italiano a stranieri, anche se non sarai costretto o costretta a farlo?

68 risposte



Dopo aver seguito il corso, quanto è probabile che userai gli strumenti digitali quando insegnerai italiano a stranieri, an... non sarai costretto o costretta a farlo?

39 risposte



Le risposte alle due domande successive riguardanti le app per l'autoapprendimento non aggiungono niente a quelle già viste negli altri questionari, quindi passiamo direttamente all'ultima domanda, che chiede un commento libero sull'uso degli strumenti digitali per la didattica dell'italiano alla luce degli argomenti trattati nel corso. Delle 15 risposte date riporto (con piccoli aggiustamenti formali) quelle che hanno una valenza generale e non si limitano a dare un giudizio sul corso.

- Utilizzati in modo sapiente gli strumenti digitali migliorano l'apprendimento perché consentono al docente di variare le lezioni attraverso l'uso delle immagini, dei video, degli audio o di creare esercizi e spiegazioni simpatici che spezzano la monotonia e permettono di imparare quasi giocando. Inoltre, l'apprendente impara non solo la lingua ma anche l'informatica e può esercitarsi dove vuole e quando vuole anche fuori dall'orario di lezione o in assenza del docente.
- L'uso degli strumenti tecnologici è molto importante poiché è possibile variare e trovare tecniche alternative all'insegnamento standard. Utilizzando file audio, immagini etc.
- Ritengo che gli strumenti digitali siano utilissimi per la didattica in generale, in quanto fungono da ausilio per l'insegnamento accorciando le distanze e risolvendo eventuali problemi come potrebbe essere stato il covid ad esempio. Tuttavia, ritengo che mai questi strumenti debbano sostituire l'insegnamento tradizionale perché verrebbe meno il contatto umano e la possibilità di apprendere anche come si sta con gli altri e come si condivide spazio e tempo con i pari.
- Come tutti gli strumenti, anche l'efficacia degli strumenti digitali dipende dal modo in cui questi vengono utilizzati.
- Gli strumenti digitali modificano le tradizionali metodologie didattiche basate sulla centralità del docente e sulla trasmissione dei contenuti e promuovono il ruolo attivo degli studenti e l'acquisizione di competenze, in modo interattivo e proattivo.
- Sono fondamentali ed efficaci. Prima di questo corso non li conoscevo.
- Se adeguatamente usati, possono modernizzare e facilitare l'apprendimento.

- Li ritengo molto utili perché rendono l'apprendimento meno “pesante”. Il limite secondo me sta purtroppo nell'accesso a tali strumenti e la capacità degli studenti di usarli.
- Facilitano e rendono più accattivante e interattivo l'apprendimento.
- Sono uno strumento utile, da usare in maniera consapevole e coscienziosa.
- Ho trovato il corso molto interessante e utile per riconoscere alcuni errori che si commettono quando si insegna italiano L2. La scoperta della piattaforma Moodle: rivoluzionaria!



**APPENDICE**  
**I QUESTIONARI SULLA DIDATTICA**  
**DIGITALE DELL'ITALIANO A MIGRANTI**



# Questionario didattica digitale dell'italiano a migranti

Il presente questionario è rivolto a docenti di italiano a stranieri, e in particolare a migranti, che hanno usato in passato o usano attualmente le tecnologie digitali nel loro lavoro

\*Campo obbligatorio

1. Email \*

\_\_\_\_\_

2. Qual è il tuo ruolo?

*Contrassegna solo un ovale.*

- Docente universitario (anche a contratto)
- Docente in un centro linguistico universitario o privato
- Insegnante in un CPIA
- Docente di scuola
- Operatore in un centro di accoglienza
- Volontario
- Altro: \_\_\_\_\_

3. Da quanti anni insegni italiano a stranieri o per quanti anni hai insegnato italiano a stranieri? \*

*Contrassegna solo un ovale.*

- Meno di uno
- Uno
- Da due a cinque
- Da cinque a dieci
- Più di dieci

4. Da quanti anni insegni italiano a migranti o per quanti anni hai insegnato italiano a migranti? \*

*Contrassegna solo un ovale.*

- Meno di uno  
 Uno  
 Da due a cinque  
 Da cinque a dieci  
 Più di dieci

5. Da quanti anni usi, o per quanti anni hai usato, le tecnologie digitali per insegnare italiano? \*

*Contrassegna solo un ovale.*

- Meno di uno  
 Uno  
 Da due a cinque  
 Da cinque a dieci  
 Più di dieci

6. Perché hai cominciato a usare strumenti digitali? \*

*Contrassegna solo un ovale.*

- A causa della sospensione delle lezioni in presenza  
 Per una convinzione personale  
 Per curiosità  
 In seguito a uno stimolo esterno (un corso di formazione sull'argomento, un suggerimento di un collega, la sollecitazione da parte della scuola o il centro in cui lavori)  
 Altro: \_\_\_\_\_

7. Quali strumenti digitali usi? \*

*Contrassegna solo un ovale per riga.*

	esclusivamente	prevalentemente	poco	per niente
Piattaforme di comunicazione (come Whatsapp, Zoom, Skype)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Piattaforme di gestione del corso (come WeSchool, Edmodo, Moodle, Teams, G Suite)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Social Network	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altri strumenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Una combinazione di strumenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Se hai risposto "Altri strumenti" alla domanda "Quali strumenti digitali usi?", indica di seguito quali sono questi strumenti.

---



---



---



---



---

9. Se hai risposto "Una combinazione di strumenti" alla domanda "Quali strumenti digitali usi?", indica di seguito quali sono questi strumenti.

---



---



---



---



---

10. Le tue lezioni in ambiente digitale sono \*

*Contrassegna solo un ovale.*

- sincrona (io e tutti gli studenti siamo collegati nello stesso momento)
- asincrona (registro le lezioni o condivido altri materiali su cui gli studenti lavorano autonomamente)
- una combinazione delle due modalità

11. Se hai risposto "Una combinazione delle due modalità" alla domanda precedente, indica quale proporzione c'è tra la componente sincrona e quella asincrona.

*Contrassegna solo un ovale.*

	1	2	3	4	5	
asincrona	<input type="radio"/>	sincrona				

12. Che tipo di attività svolgi o fai svolgere agli studenti in ambiente digitale? \*

*Contrassegna solo un ovale per riga.*

	esclusivamente	prevalentemente	poco	per niente
Lezioni frontali sincrone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lezioni frontali registrate	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lezioni partecipate	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ascolto di file audio e visione di file video inviati dal docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Registrazione di audio e video da inviare al docente o presentare alla classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conversazioni orali tra gli studenti e tra gli studenti e il docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chat scritte tra gli studenti e tra gli studenti e il docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esercizi di manipolazione linguistica su file di testo inviato da restituire al docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Progetti di gruppo fuori dall'orario delle lezioni da presentare alla classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Se hai risposto "Altro" alla domanda precedente, specifica quali attività fai svolgere agli studenti in ambiente digitale.

---



---



---



---



---

## 14. Quali vantaggi hanno apportato gli strumenti digitali al tuo lavoro? \*

*Contrassegna solo un ovale per riga.*

	esclusivamente	prevalentemente	poco	per niente
Gli studenti possono seguire le lezioni in qualsiasi luogo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gli studenti possono seguire le lezioni in qualsiasi momento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gli studenti sono più motivati	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il mio lavoro è semplificato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Posso variare le attività più di quanto possa con le lezioni in presenza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gli studenti possono lavorare più facilmente in coppia e in gruppo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 15. Se hai risposto "Altro" alla domanda "Quali vantaggi hanno apportato gli strumenti digitali al tuo lavoro?", indica di seguito quali sono questi altri vantaggi.

---



---



---



---



---

16. Quali svantaggi hanno, secondo te, gli strumenti digitali applicati alla didattica dell'italiano a migranti? \*

*Contrassegna solo un ovale per riga.*

	esclusivamente	prevalentemente	poco	per niente
Gli studenti si distraggono più facilmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gli studenti sono meno motivati perché il mezzo di comunicazione è freddo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Non tutti gli studenti hanno a disposizione dispositivi adatti e una connessione stabile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Non tutti gli studenti sanno usare bene i dispositivi o gli strumenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Non so usare bene i dispositivi o gli strumenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le attività in coppia e in gruppo sono complicate o impossibili	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Non riesco ad adattare le lezioni tradizionali agli strumenti digitali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'ambiente digitale rende complicata la valutazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi sembra che le lezioni in ambiente digitale siano in generale meno efficaci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Se hai risposto "Altro" alla domanda precedente, indica di seguito quali sono questi altri svantaggi. Puoi usare questo spazio anche per aggiungere tue considerazioni sugli svantaggi degli strumenti digitali.

---



---



---



---



---

18. Nella tua esperienza, hai notato che alcune categorie di studenti hanno particolari difficoltà a imparare l'italiano con gli strumenti digitali? \*

*Contrassegna solo un ovale.*

- No, le difficoltà sono simili per tutti
- Sì, alcune categorie hanno particolari difficoltà

19. Se hai risposto "Sì" alla domanda precedente, specifica quali sono le categorie di studenti che hanno particolari difficoltà con gli strumenti digitali.

---

---

---

---

---

20. Gli strumenti digitali facilitano o rallentano il processo di apprendimento dell'italiano da parte di apprendenti analfabeti o scarsamente alfabetizzati? (Rispondi a questa domanda soltanto se hai insegnato italiano in ambiente digitale ad apprendenti di questo tipo)

*Contrassegna solo un ovale.*

	1	2	3	4	5	
Lo rallentano	<input type="radio"/>	Lo facilitano				



24. Quanto è probabile che continuerai a usare gli strumenti digitali quando non sarai più costretto o costretta a farlo? \*

*Contrassegna solo un ovale.*

	1	2	3	4	5	
Per niente probabile	<input type="radio"/>	Più che probabile				

25. Conosci qualche app per l'autoapprendimento linguistico? \*

*Contrassegna solo un ovale.*

- No
- Babbel
- Rosetta Stone
- Duolingo
- Busuu
- Memrise
- Drops
- Hello Talk
- Altro: \_\_\_\_\_

26. Hai mai usato direttamente nella didattica, o suggerito di usare a uno studente, una delle app per l'autoapprendimento come ausilio per l'apprendimento dell'italiano? \*

*Contrassegna solo un ovale.*

- Sì
- No

27. Se hai risposto "Sì" alla domanda precedente, indica quale app hai consigliato agli studenti e perché.

---

---

---

---

---

28. Pensi che le app per l'autoapprendimento linguistico possano essere utili per imparare l'italiano? \*

*Contrassegna solo un ovale.*

	1	2	3	4	5	
Per niente	<input type="radio"/>	Molto				

29. Usa questo spazio per aggiungere un commento libero sulla tua esperienza con gli strumenti digitali.

---

---

---

---

---

Questi contenuti non sono creati né avallati da Google.



# Questionario didattica digitale dell'italiano a migranti

Il presente questionario è rivolto ai partecipanti al corso di formazione del progetto Parole chiave che non sono docenti di italiano a stranieri o non hanno mai insegnato continuativamente italiano a stranieri.

\*Campo obbligatorio

1. Email \*

---

2. Qual è il tuo ruolo?

*Contrassegna solo un ovale.*

Personale non docente di una scuola o un CPIA

Operatore in un centro di accoglienza

Volontario

Studente

Altro: \_\_\_\_\_

3. Hai mai insegnato italiano a stranieri al di fuori di istituzioni o organizzazioni di volontariato? \*

*Contrassegna solo un ovale.*

Sì

No

## 4. Quali strumenti digitali potenzialmente sfruttabili per la didattica dell'italiano conosci? \*

*Contrassegna solo un ovale per riga.*

	esclusivamente	prevalentemente	poco	per niente
Piattaforme di comunicazione (come Whatsapp, Zoom, Skype)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Piattaforme di gestione del corso (come WeSchool, Edmodo, Moodle, Teams, G Suite)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Social Network	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altri strumenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 5. Se hai risposto "Altri strumenti" alla domanda precedente, specifica quali altri strumenti conosci.

---



---



---



---



---

6. Quali attività didattiche credi che faresti svolgere agli studenti sfruttando gli strumenti digitali se insegnassi italiano a stranieri? \*

*Contrassegna solo un ovale per riga.*

	esclusivamente	prevalentemente	poco	per niente
Lezioni frontali sincrone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lezioni frontali registrate	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lezioni partecipate	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ascolto di file audio e visione di file video inviati dal docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Registrazione di audio e video da inviare al docente o presentare alla classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conversazioni orali tra gli studenti e tra gli studenti e il docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chat scritte tra gli studenti e tra gli studenti e il docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esercizi di manipolazione linguistica su file di testo inviato da restituire al docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Progetti di gruppo fuori dall'orario delle lezioni da presentare alla classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Se hai risposto "Altro" alla domanda precedente, specifica quali attività faresti svolgere agli studenti in ambiente digitale.

---



---



---



---



---

10. Secondo te, quali svantaggi apportano gli strumenti digitali alla didattica dell'italiano a stranieri? \*

*Contrassegna solo un ovale per riga.*

	esclusivamente	prevalentemente	poco	per niente	Non so
Gli studenti si distraggono più facilmente	<input type="radio"/>				
Gli studenti sono meno motivati perché il mezzo di comunicazione è freddo	<input type="radio"/>				
Non tutti gli studenti hanno a disposizione dispositivi adatti e una connessione stabile	<input type="radio"/>				
Non tutti gli studenti sanno usare bene i dispositivi o gli strumenti	<input type="radio"/>				
Non so usare bene i dispositivi o gli strumenti	<input type="radio"/>				
Le attività in coppia e in gruppo sono complicate o impossibili	<input type="radio"/>				
Non riesco ad adattare le lezioni tradizionali agli strumenti digitali	<input type="radio"/>				
L'ambiente digitale rende complicata la valutazione	<input type="radio"/>				
Mi sembra che le lezioni in ambiente digitale siano in generale meno efficaci	<input type="radio"/>				
Altro	<input type="radio"/>				





18. Quanto è probabile che userai gli strumenti digitali quando insegnerai italiano a stranieri, anche se non sarai costretto o costretta a farlo? \*

*Contrassegna solo un ovale.*

	1	2	3	4	5	
Per niente probabile	<input type="radio"/>	Più che probabile				

19. Conosci qualche app per l'autoapprendimento linguistico? \*

*Contrassegna solo un ovale.*

- No
- Babbel
- Rosetta Stone
- Duolingo
- Busuu
- Memrise
- Drops
- Hello Talk
- Altro: \_\_\_\_\_

20. Pensi che le app per l'autoapprendimento linguistico possano essere utili per imparare l'italiano? \*

*Contrassegna solo un ovale.*

	1	2	3	4	5	
Per niente	<input type="radio"/>	Molto				

21. Se hai risposto da 2 a 5 alla domanda precedente, in quale modo credi che le app siano utili per imparare l'italiano?

---

---

---

---

---

22. Usa questo spazio per aggiungere un commento libero sull'uso degli strumenti digitali nella didattica dell'italiano.

---

---

---

---

---

---

Questi contenuti non sono creati né avallati da Google.

Google Moduli

## Questionario finale sulla didattica digitale dell'italiano a migranti

Il presente questionario è rivolto ai partecipanti al corso di formazione del progetto Parole chiave e mira a rilevare l'impatto prodotto dal corso sulle opinioni dei corsisti riguardo all'uso di strumenti digitali per insegnare italiano a stranieri, soprattutto migranti.

\*Campo obbligatorio

1. Email \*

---

2. Qual è il tuo ruolo?

*Contrassegna solo un ovale.*

- Personale non docente di una scuola o un CPIA
- Operatore in un centro di accoglienza
- Volontario
- Studente
- Altro: \_\_\_\_\_

3. Hai mai insegnato italiano a stranieri al di fuori di istituzioni o organizzazioni di volontariato? \*

*Contrassegna solo un ovale.*

- Sì
- No

4. Alla fine del corso, quali strumenti digitali potenzialmente sfruttabili per la didattica dell'italiano conosci? \*

*Contrassegna solo un ovale per riga.*

	esclusivamente	prevalentemente	poco	per niente
Piattaforme di comunicazione (come Whatsapp, Zoom, Skype)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Piattaforme di gestione del corso (come WeSchool, Edmodo, Moodle, Teams, G Suite)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Social Network	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altri strumenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Se hai risposto "Altri strumenti" alla domanda precedente, specifica quali altri strumenti conosci.

---

---

---

---

---

6. Quali attività didattiche credi che faresti svolgere agli studenti sfruttando gli strumenti digitali se insegnassi italiano a stranieri? \*

*Contrassegna solo un ovale per riga.*

	esclusivamente	prevalentemente	poco	per niente
Lezioni frontali sincrone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lezioni frontali registrate	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lezioni partecipate	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ascolto di file audio e visione di file video inviati dal docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Registrazione di audio e video da inviare al docente o presentare alla classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conversazioni orali tra gli studenti e tra gli studenti e il docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chat scritte tra gli studenti e tra gli studenti e il docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esercizi di manipolazione linguistica su file di testo inviato da restituire al docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Progetti di gruppo fuori dall'orario delle lezioni da presentare alla classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Se hai risposto "Altro" alla domanda precedente, specifica quali attività faresti svolgere agli studenti in ambiente digitale.

---



---



---



---



---

8. Secondo te, quali vantaggi potrebbero apportare gli strumenti digitali alla didattica dell'italiano a stranieri? \*

*Contrassegna solo un ovale per riga.*

	esclusivamente	prevalentemente	poco	per niente	Non so
Gli studenti possono seguire le lezioni in qualsiasi luogo	<input type="radio"/>				
Gli studenti possono seguire le lezioni in qualsiasi momento	<input type="radio"/>				
Gli studenti sono più motivati	<input type="radio"/>				
Il lavoro del docente è semplificato	<input type="radio"/>				
Il docente può variare le attività più di quanto possa con le lezioni in presenza	<input type="radio"/>				
Gli studenti possono lavorare più facilmente in coppia e in gruppo	<input type="radio"/>				
Altro	<input type="radio"/>				

9. Se hai risposto "Altro" alla domanda precedente, indica di seguito quali sono questi altri vantaggi.

---



---



---



---



---

10. Secondo te, quali svantaggi potrebbero apportare gli strumenti digitali alla didattica dell'italiano a stranieri? \*

Contrassegna solo un ovale per riga.

	esclusivamente	prevalentemente	poco	per niente	Non so
Gli studenti si distraggono più facilmente	<input type="radio"/>				
Gli studenti sono meno motivati perché il mezzo di comunicazione è freddo	<input type="radio"/>				
Non tutti gli studenti hanno a disposizione dispositivi adatti e una connessione stabile	<input type="radio"/>				
Non tutti gli studenti sanno usare bene i dispositivi o gli strumenti	<input type="radio"/>				
Non so usare bene i dispositivi o gli strumenti	<input type="radio"/>				
Le attività in coppia e in gruppo sono complicate o impossibili	<input type="radio"/>				
Non riesco ad adattare le lezioni tradizionali agli strumenti digitali	<input type="radio"/>				
L'ambiente digitale rende complicata la valutazione	<input type="radio"/>				
Mi sembra che le lezioni in ambiente digitale siano in generale meno efficaci	<input type="radio"/>				
Altro	<input type="radio"/>				

11. Se hai risposto "Altro" alla domanda precedente, indica di seguito quali sono questi altri svantaggi. Puoi usare questo spazio anche per aggiungere tue considerazioni sui potenziali svantaggi degli strumenti digitali.

---

---

---

---

---

12. Credi che alcune categorie di studenti abbiano particolari difficoltà a imparare l'italiano con gli strumenti digitali? \*

*Contrassegna solo un ovale.*

- No, le difficoltà sono simili per tutti  
 Sì, alcune categorie hanno particolari difficoltà

13. Se hai risposto "Sì" alla domanda precedente, specifica quali sono le categorie di studenti che, secondo te, hanno particolari difficoltà con gli strumenti digitali.

---

---

---

---

---

14. Secondo te, gli strumenti digitali facilitano o rallentano il processo di apprendimento dell'italiano da parte di apprendenti analfabeti o scarsamente alfabetizzati?

*Contrassegna solo un ovale.*

	1	2	3	4	5	
Lo rallentano	<input type="radio"/>	Lo facilitano				



18. Dopo aver seguito il corso, quanto è probabile che userai gli strumenti digitali quando insegnerai italiano a stranieri, anche se non sarai costretto o costretta a farlo? \*

*Contrassegna solo un ovale.*

	1	2	3	4	5	
Per niente probabile	<input type="radio"/>	Più che probabile				

19. Pensi che le app per l'autoapprendimento linguistico possano essere utili per imparare l'italiano? \*

*Contrassegna solo un ovale.*

	1	2	3	4	5	
Per niente	<input type="radio"/>	Molto				

20. Se hai risposto da 2 a 5 alla domanda precedente, in quale modo credi che le app siano utili per imparare l'italiano?

---

---

---

---

---

21. Usa questo spazio per aggiungere un commento libero sull'uso degli strumenti digitali nella didattica dell'italiano, alla luce degli argomenti trattati nel corso.

---

---

---

---

---

## BIBLIOGRAFIA\*

- Augar Naomi, Raitman Ruth, Zhou Wanlei (2004), *Teaching and learning online with wikis*, in Roger Atkinson, Clare McBeath, Jonas-Dwyer Diana, Phillips Rob (a c. di), *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference*, Perth, 5-8 December, pp. 95-104 (consultabile all'indirizzo internet <https://www.ascilite.org/conferences/perth04/procs/pdf/augar.pdf>).
- Bagna Carla, Barni Monica, Vedovelli Massimo (2007), *Lingue immigrate in contatto con lo spazio linguistico italiano: il caso di Roma*, in «Studi italiani di linguistica teorica ed applicata», 36, 2, pp. 333-364.
- Balboni Paolo (2016), *Didattica delle lingue in prospettiva interculturale*, in La Grassa, Troncarelli (a c. di), pp. 24-41.
- Balboni Paolo (2018), *Fare educazione linguistica*, Torino, Novara, UTET Università – De Agostini Scuola.
- Baldassarre Michele, Tamborra Valeria (2020), *Didattica a Distanza e Online learning: rischi e opportunità d'innovazione*, in Adorni Giovanni, De Lorenzo Andrea, Manzoni Luca, Medvet Eric (a c. di), *Didattica 2020*, Atti convegno nazionale, Milano, AICA, pp. 390-399 (consultabile all'indirizzo internet <https://www.aicanet.it/documents/10776/3228919/Atti+Didattica+2020/03982fbf-4754-402b-bf96-903b574c4a0d>).
- Bandini Amelia (2016), *Wiki-eTandem: un progetto di apprendimento collaborativo a distanza*, in Bianchi, Leone (a c. di), pp. 121-138.
- Bandura Albert (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*, New York, Freeman.

\* Tutte le pagine internet sono state consultate l'ultima volta il 18/6/2021.

- Bargellini Costanza, Cantù Silvana (2015), *La sperimentazione della guida all'autovalutazione di Richard Rossner* (consultabile all'indirizzo internet [www.coe.int/lang-migrants](http://www.coe.int/lang-migrants)).
- Bartalesi-Graf Daniela (2016), *L'insegnamento della lingua e della cultura italiana in corsi "blended" e online*, in «Italiano LinguaDue», 8, 2, pp. 54-84.
- Bartolucci Silvia, Santalucia Diego (2014), *Il web e l'offerta formativa per l'apprendimento dell'Italiano L2 per studenti di livello A2/B1*, in «Italiano LinguaDue», 6, 1, pp. 1-96.
- Beacco Jean-Claude, Byram Michael, Cavalli Marisa, Coste Daniel, Cuenat Mirjam Egli, Goullier Francis, Panthier Johanna (2016), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Strasbourg, Council of Europe (consultabile all'indirizzo internet <https://rm.coe.int/16806ae621>).
- Beacco Jean-Claude, Little David, Hedges Chris (2014), *L'integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione*, in «Italiano LinguaDue», 6, 1, pp. 2-37.
- Beacco Jean-Claude, Krumm Hans-Jürgen, Little David, Thalgott Philia (a c. di) (2017), *The Linguistic Integration of Adult Migrants. Some Lessons from Research / L'intégration linguistique des migrants adultes. Les enseignements de la recherche*, Berlin - Boston, De Gruyter.
- Bedini Serena, Balò Roberto (2008), *Gli usi didattici del wiki per l'apprendimento collaborativo e cooperativo nell'italiano L2/LS: l'esempio di adgwiki*, in «Bollettino ITALS», XXV (consultabile all'indirizzo internet <https://www.ital5.it/gli-usi-didattici-del-wiki-lapprendimento-collaborativo-e-cooperativo-nellitaliano-l2ls-lesempio-di>).
- Bianchi Francesca, Leone Paola (a c. di) (2016), *Linguaggio e apprendimento linguistico. Metodi e strumenti tecnologici*, Milano, AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata.
- Bonaiuti Giovanni (2006), *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete tra formale ed informale*, Trento, Erickson.
- Booker Christopher (2004), *The seven basic plots*, New York, Continuum.
- Borri Alessandro, Minuz Fernanda, Rocca Lorenzo, Sola Chiara (2014), *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Torino-Bologna, Loescher - La Linea.
- Borro Ilaria, Luoni Gabriele (2018), *L'efficacia del feedback correttivo su apprendenti sinofoni di italiano L2: uno studio pilota*, in Grassi Roberta (a c. di), *Il trattamento*

- dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*, Firenze, Cesati, pp. 71-85.
- Bricchetto Enrica, Canni Gianna (2020), *La lezione a distanza dal lato del docente*, in EAS (2020), pp. 15-16.
- Caon Fabio, Rutka Sonia (2004), *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Perugia, Guerra.
- Caon Fabio, Bricchese Annalisa (a c. di) (2019), *Insegnare italiano ad analfabeti*, Torino, Bonacci.
- Cardona Mario (2010), *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Novara, UTET Università - De Agostini Scuola.
- Carloni Renata (2020), *Quali strategie didattiche per la lezione di lingua a distanza?*, in «LinguaInAzione», 1, 5, pp. 88-99.
- Casi Paola (2015), *Il metodo CA.PA.LE.S.: CApire, PARlare, LEggere, Scrivere*, Milano, Fondazione ISMU (disponibile all'indirizzo internet <http://www.scuolemigranti.org/wp-content/uploads/2015/01/METODOCAPALESISMU.pdf>).
- Cassandro Marco, Maffei Sabrina (2010), *E-learning e Lingue Speciali*, in Villarini Andrea (a c. di), pp. 104-123.
- Catarci Marco, Fiorucci Massimiliano, Trulli Massimiliano (2014), *L'ABC della cittadinanza. Indagine sulle Scuole di italiano per stranieri promosse dall'associazionismo a Roma e provincia*, Milano, FrancoAngeli.
- CEFR (2001) = Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge, Cambridge University Press (consultabile all'indirizzo internet <https://rm.coe.int/1680459f97>).
- Cella Roberta, Viale Matteo (2020), *La didattica dell'italiano ai tempi del distanziamento sociale*, in «Italiano a scuola», 2, pp. I-VI.
- CESE (2019) = *Parere del Comitato economico e sociale europeo su "I costi della non immigrazione e non integrazione"*, in *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea* (consultabile all'indirizzo internet [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C\\_.2019.110.01.0001.01.ITA&toc=OJ%3AC%3A2019%3A110%3ATOC](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2019.110.01.0001.01.ITA&toc=OJ%3AC%3A2019%3A110%3ATOC)).
- Chen Xiaojun (2016), *Evaluating Language-learning Mobile Apps for Second-language Learners*, in «Journal of Educational Technology Development and Exchange», 9, 2, pp. 39-51.
- Commissione delle Comunità europee (2001), *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Comunicazione della Commissione, Bruxelles

- (consultabile all'indirizzo internet <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=CELEX:52001DC0678>).
- Consiglio dell'Unione europea (2018), *Raccomandazione del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea* C 189/1 del 4 giugno 2018 (consultabile all'indirizzo internet [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))).
- Coppola Daria, Moretti Raffaella (2020), *Metodologie cooperative e tecnologia mobile per un'educazione plurilingue*, in «Italiano LinguaDue», 12, 2, pp. 340-352.
- Daloiso Michele (2020), *Didattica delle lingue a distanza e inclusione degli apprendenti con DSA: un'indagine sulle pratiche glottodidattiche attivate durante il periodo di emergenza da Covid-19*, in «Italiano LinguaDue», 12, 2, pp. 63-80.
- D'Angelo Maria Carmela, Diadori Pierangela (a c. di) (2018) *Nella classe di italiano come lingua seconda/straniera*, Firenze, Cesati.
- De Angelis Simonetta, Di Legami Antonio Hans, Fragai Eleonora (2016), *Italiano L2, alfabetizzazione, tecnologie: progettare percorsi formativi per adulti immigrati di livello Pre-A1*, in «InSegno», 1, pp. 35-41.
- Deardorff Darla K. (a c. di) (2009), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Thousand Oaks, Sage.
- De Mauro Tullio (1978), *Introduzione*, in Gensini Stefano, Vedovelli Massimo (a c. di), *Lingua, linguaggi e società. Proposta per un aggiornamento*, Manzoli, Firenze, pp. 5-14.
- Diadori Pierangela (2009), *Quali modelli operativi per l'italiano L2? L'unità di lavoro*, in Diadori Paola (a c. di), *La DITALS risponde* 6, Perugia, Guerra, pp. 103-112.
- Diadori Pierangela (2018), *Domande di esibizione e domande referenziali nella classe di italiano L2*, in D'Angelo, Diadori (a c. di), pp. 119-130.
- Diadori Pierangela (2019), *Italiano L2: profilo «immigrati»*, in Diadori Pierangela (a c. di), pp. 239-253.
- Diadori Pierangela (a c. di) (2019), *Insegnare italiano L2*, Firenze, Le Monnier Università - Mondadori Education.
- Dörnyei Zoltán (2019), *Towards a better understanding of the L2 Learning Experience, the Cinderella of the L2 Motivational Self System*, in «Studies in Second Language Learning and Teaching», 9, 1, pp. 19-30.
- Dörnyei Zoltán, Ushioda Ema (2021), *Teaching and Researching Motivation*, London, Routledge.

- EAS (2020) = «EAS - Essere A Scuola», 16, numero speciale *La scuola a casa*.
- Ellis Rod, *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- EESC Study Group on Immigration and Integration (2020), *The role of civil society organisations in ensuring the integration of migrants and refugees* (consultabile all'indirizzo internet <https://www.eesc.europa.eu/sites/default/files/files/qe-01-20-525-en-n.pdf>).
- Epp Carrie D. (2017). *Migrants and Mobile Technology Use: Gaps in the Support Provided by Current Tools*, in «Journal of Interactive Media in Education», 1 (consultabile all'indirizzo internet <https://jime.open.ac.uk/articles/10.5334/jime.432/>).
- Fallani Gerardo, La Grassa Matteo (2019), *Irriducibilmente digitale: una proposta per la didattica dell'italiano L2*, in Bagna Carla, Carbonara Valentina (a c. di), *Le lingue dei centri linguistici nelle sfide europee e internazionali: formazione e mercato del lavoro*, Pisa, ETS, pp. 179-193.
- Favaro Graziella (a c. di) (2020), *È la lingua che ci fa uguali. Note per ripartire senza dimenticare gli alunni stranieri*, con la collaborazione di Fiorella Farinelli e Italo Fiorin, nota dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura (consultabile all'indirizzo internet <http://www.centrocome.it/wp-content/uploads/2020/07/MIUR-La-lingua-ci-fa-uguali.pdf>).
- Fiorentino Giuliana (2013), *Mobile learning*, in Fiorentino Giuliana, Bruni Filippo, *Didattica e tecnologie*, Roma, Carocci, pp. 32-44.
- Fragai Eleonora, Fratter Ivana, Jafrancesco Elisabetta (2020), *Insegnamento linguistico ed emergenza sanitaria: riflessioni sulla DAD*, in «Italiano LinguaDue», 12, 2, pp. 38-62.
- Fratter Ivana (2016), *Il mobile learning e le nuove frontiere per la didattica delle lingue*, in La Grassa, Troncarelli (a c. di), pp. 110-127.
- Fratter Ivana (2018), *Gli studenti universitari di italiano L2 sono digital learners?*, in D'Angelo Maria Carmela, Diadori Pierangela (a c. di), pp. 17-31.
- Fratter Ivana (2020), *Gamification e didattica a distanza: matrimonio o divorzio?*, in «LinguaInAzione», 2, 11, pp. 19-28.
- Fratter Ivana, Jafrancesco Elisabetta (a c. di) (2014), *Guida alla formazione del docente di lingue all'uso delle TIC*, Roma, Aracne.
- Freddi Giovanni (1990), *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Padova, Liviana.
- Freddi Giovanni (1994), *Glottodidattica. Fondamenti, metodi, tecniche*, Torino, UTET.

- Fulantelli Giovanni, Pipitone Vito (2017), *Ripensare la formazione in un contesto di migrazione forzata*, in «Italian Journal of Educational Technology», 25, 1, pp. 6-17.
- Fulantelli Giovanni, Pipitone Vito, Taibi Davide, Todaro Giovanni, Arrigo Marco, La Guardia Dario (2018), *Le tecnologie digitali per rispondere ai bisogni formativi dei migranti forzati*, in Adorni Giovanni, Cicognani Massimo, Koceva Frosina, Mastronardi Giuseppe (a c. di), *Didamatica 2018*, Atti convegno nazionale, Milano, AICA, pp. 313-322 (consultabile all'indirizzo internet [https://www.aicanet.it/documents/10776/2101882/Full\\_Atti+Didamatica\\_2018/33e972c1-1d20-4c52-a44c-baa6b49cdf7a](https://www.aicanet.it/documents/10776/2101882/Full_Atti+Didamatica_2018/33e972c1-1d20-4c52-a44c-baa6b49cdf7a)).
- Gottschall Jonathan (2018), *L'istinto di narrare*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Grice Herbert P. (1978), *Logica e conversazione*, in Sbisà Marina (a c. di), *Gli atti linguistici*, Milano, Feltrinelli, pp. 199-219.
- Gualdo Riccardo, Clemenzi Laura (2016), *Didattica dell'italiano a stranieri immigrati a Viterbo: primi appunti*, in «Italiano LinguaDue», 2, 2015, pp. 19-53.
- Hernández-Sellésa Nuria, Muñoz-Carril Pablo-César, González-Sanmamed Mercedes (2019), *Computer-supported collaborative learning: An analysis of the relationship between interaction, emotional support and online collaborative tools*, in «Computers & Education», 138, pp. 1-12.
- Huffman William B., Hahn Sowon (2015), *Cognitive Principles in Mobile Learning Applications*, in «Psychology», 6, pp. 456-463.
- Huizinga Johan (1939), *Homo Ludens: vom Ursprung der Kultur im Spiel*, Amsterdam, Pantheon.
- INDIRE (2020a) = *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Report preliminare: 20 luglio 2020* (consultabile all'indirizzo internet <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf>).
- INDIRE (2020b) = *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Report integrativo: dicembre 2020* (consultabile all'indirizzo internet [https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020\\_con-grafici-1.pdf](https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020_con-grafici-1.pdf)).
- Johnson Larry, Adams Becker Samantha, Estrada Victoria, Freeman Alex, Kamylyis Panagiotis, Vuorikari Riina, Punie Yves (2014), *Horizon Report Europe: 2014 Schools Edition*, Luxembourg - Austin, Texas (USA), Publications Office of the European Union - The New Media Consortium.
- Kancs D'Artis, Lecca Patrizio (2017), *Long-term Social, Economic and Fiscal Effects of Immigration into the EU: The Role of the Integration Policy*, JRC Working

- Papers in Economics and Finance, 2017/4, Luxembourg: Publications Office of the European Union (consultabile all'indirizzo internet [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC107441/jrc107441\\_wp\\_kancs\\_and\\_lecca\\_2017\\_4.pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC107441/jrc107441_wp_kancs_and_lecca_2017_4.pdf)).
- Kapp Karl M. (2012), *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*, San Francisco, Pfeiffer.
- Kukulska-Hulme Agnes, Gaved Mark, Jones Ann, Norris Lucy, Peasgood Alice (2017), *Mobile language learning experiences for migrants beyond the classroom*, in Beacco, Krumm *et al.* (a c. di), pp. 219-224.
- La Grassa Matteo (2019), *Autonomia e collaborazione: due parole chiave nella didattica dell'italiano online*, in Aldinucci Benedetta, Carbonara Valentina, Caruso Giuseppe, La Grassa Matteo, Nadal Cèlia, Salvatore Eugenio (a c. di), *Parola. Una nozione unica per una ricerca multidisciplinare*, Siena, Unistrasi Press, pp. 563-74 (consultabile all'indirizzo internet <https://dadr.unistrasi.it/public/articoli/382/49.%20La%20Grassa.pdf>).
- La Grassa Matteo (2020), *È sempre vincente l'approccio collaborativo. Uno sguardo critico sulla didattica dell'italiano online*, in «LinguaInAzione», 2, 11, pp. 29-38.
- La Grassa Matteo (2021), *Un modello operativo per la didattica delle lingue online: l'Unità Didattica Digitale*, in «EL.LE», 10, 1, pp. 29-51 (consultabile all'indirizzo internet [https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2021/1numero-monografico/art-10.30687-ELLE-2280-6792-2021-01-002\\_uXPylYg.pdf](https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2021/1numero-monografico/art-10.30687-ELLE-2280-6792-2021-01-002_uXPylYg.pdf)).
- La Grassa Matteo, Troncarelli Donatella (a c. di) (2016), *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, Siena, Becarelli.
- Lamb Terry, Reinders Hayo (a c. di) (2008), *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, realities, and response*, Amsterdam, Benjamins.
- Lambert Joe (2010), *Digital storytelling cookbook*, Berkeley (CA), Digital Diner Press (consultabile all'indirizzo internet <https://wr.d.as.uky.edu/sites/default/files/cookbook.pdf>).
- Lambert Joe, Hessler Brooke (2018), *Digital Storytelling. Capturing Lives, Creating Community*, London, Routledge.
- Lazenby Simpson Barbara (2012), *Portfolio europeo delle lingue. L'apprendimento della lingua ospite. Per immigrati adulti* Strasbourg, Politiche linguistiche – Consiglio d'Europa (consultabile all'indirizzo internet [www.coe.int/lang-migrants](http://www.coe.int/lang-migrants)).
- Leone Paola (2009), *Comunicazione mediata dal computer e apprendimento linguistico: gli incontri teletandem*, in «Studi di Glottodidattica», 1, pp. 90-106.
- Lewis Morgan (1993), *The Lexical Approach*, London, LTP.

- Lewis Morgan (2000), *There is nothing as practical as a good theory*, in Lewis Morgan (a c. di), *Teaching collocation*, London, LTP, pp. 10-27.
- Little David (2012), *L'integrazione linguistica degli immigrati adulti e il Portfolio europeo delle lingue: Introduzione* (consultabile all'indirizzo internet [www.coe.int/lang-migrants](http://www.coe.int/lang-migrants)).
- Lombardi Ivan (2019), *Motivazione, gioco, lingua*, Bologna, AltLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata.
- Long, Michael (1991), *Focus on Form: a design feature in language teaching methodology*, in De Bot Kees, Ginsberg Ralph, Kramsch Claire (a c. di), *Foreign Language Research in Cross Cultural Perspective*, Amsterdam, Benjamins, pp. 39-52.
- Lotze Netaya (2014), *Chatbots. Eine linguistische Analyse*, Berlin, Lang.
- Lyster Roy, Ranta Leila (1997), *Corrective feedback and learner uptake*, in «Studies in second language acquisition», 19, 1, pp. 37-66.
- Minsky Marvin (1975), *Minsky's frame system theory*, in Nash-Webber Bonnie, Schank Roger (a c. di), *Theoretical issues in natural language processing*, Morristown (NJ), Association for Computational Linguistics, pp. 104-116.
- Minuz Fernanda (2005), *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci.
- Minuz Fernanda (2014), *La didattica dell'italiano in contesti migratori*, in «Gentes», 1, 1, pp. 107-112.
- Minuz Fernanda (2019), *L'apprendente adulto analfabeta: una definizione internazionale*, in Caon Fabio, Bricchese Annalisa (a c. di), pp. 11-22.
- Mishra Punya, Koehler Matthew (2006), *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge*, in «Teachers College Record», CVIII, 6, pp. 1017-1054.
- Moschella Giovanni (2016), *Immigrazione e tutela costituzionale dei diritti fondamentali*, in Moschella Giovanni, Buscema Luca (a c. di), *Immigrazione e condizione giuridica dello straniero*, Roma, Aracne, pp. 13-39.
- Murino Federica (2018), *La gamification in classe: Kahoot! per la didattica del lessico dell'italiano*, in Viale (a c. di), pp. 183-199.
- Onesti Cristina, Di Benedetto Anna, Di Fabio Donatella, Marocco Paola (2018), *Imparare l'inglese con i task*, Roma, Carocci.
- O'Reilly Tim (2005), *What Is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software* (consultabile all'indirizzo internet <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>).

- Palalas Agnieszka, Wark Norine (2020), *The relationship between mobile learning and self-regulated learning: A systematic review*, in «Australasian Journal of Educational Technology», 36, 4, 151-172.
- Palermo Massimo (2015), *Linguistica italiana*, Il Mulino, Bologna.
- Pallotti Gabriele (1999), *L'acquisizione e l'uso di una seconda lingua come semiotica sociale*, in Vedovelli Massimo (a c. di), *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società italiane in evoluzione*, Milano, FrancoAngeli, pp. 269-290.
- Perissinotto Alessandro (2020), *Raccontare*, Bari-Roma, Laterza.
- Pistolesi Elena (2004), *Il parlar spedito*, Padova, Esedra.
- Pistolesi Elena (2011), *Frammenti di un discorso ordinario. Contributo all'analisi pragmatica degli SMS*, in Held Gudrun, Schwarze Sabine, *Testi brevi. Teoria e pratica della testualità nell'era multimediale*, Berlin, Lang, pp. 113-125.
- Pollicino Rosario (2017), *Tra sincrono e asincrono: L'insegnamento Online-Blended della lingua italiana*, in «NeMLA Italian Studies», XXXIX, pp. 143-175 (consultabile all'indirizzo internet <http://www.buffalo.edu/content/dam/www/nemla/NIS/XXXIX/NeMLA%20Italian%20Studies%202017%20-%20Tra%20sincrono.pdf>).
- Prada Massimo (2016), *Nuove diamesie: l'italiano dell'uso e i nuovi media (con un caso di studio sulla risalita dei clitici con bisognare)*, in «Italiano LinguaDue», 8, 2, pp. 192-219.
- QCER (2020) = Language Policy Programme - Education Policy Division - Education Department - Council of Europe, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in «Italiano LinguaDue», 12, 2, pp. 1-285 (consultabile all'indirizzo internet <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999>). Traduzione in italiano di Monica Barsi, Edoardo Lugarini, Anna Cardinaletti del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*, 2018 (consultabile all'indirizzo internet [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)).
- Quaggia Roberto (2013), *La lingua2 nel Web. Prospettive digitali per la didattica dell'italiano a stranieri*, in «Italiano LinguaDue», 5, 1, pp. 128-159.
- Raya Manuel Jiménez, Lamb Terry, Vieira Flávia, *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe. Towards a Framework for Learner and Teacher Development*, Dublin, Authentik.

- Rosner Richard (2014), *Enti erogatori di corsi per migranti adulti. Guida all'autovalutazione*, seconda edizione rivista, traduzione italiana a c. di Giulia D'Apollonio (consultabile all'indirizzo internet [www.coe.int/lang.migrants](http://www.coe.int/lang.migrants)).
- Ruggiano Fabio (2016), *Il migrante immaginario: analisi di una rappresentazione sociale attraverso Twitter*, in «Im@go», 7, pp. 200-218.
- Ruggiano Fabio (2018), *La macchina insegnante e l'ambiente virtuale*, in «Italiano LinguaDue», 10, 2, pp. 185-205.
- Ruggiano Fabio (2020), *L'uso delle immagini nelle applicazioni internet per l'apprendimento dell'italiano come L2*, in Giannotti Alessandra, Ricci Laura, Troncarelli Donatella (a c. di), *L'italiano lungo le vie della scienza e dell'arte*, Firenze, Cesati, pp. 219-228.
- Ruggiano Fabio (i. c. d. s.), *Il contributo del testo autentico alla didattica della grammatica nella secondaria di primo grado*, in *Dal testo al testo. Lettura, comprensione e produzione*. Atti del II Convegno ASLI Scuola, 20 - 22 febbraio 2020, Università Roma Tre.
- Rumelhart David E., Norman Donald A. (1978), *Accretion, tuning, and restructuring: three modes of learning*, in Cotton John W., Klatzky Roberta (a c. di), *Semantic Factors in Cognition*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum, pp. 37-53.
- Sabatini Francesco (1997), *Prove per l'italiano «trasmesso» (e auspici di un parlato serio semplice)*, in Aa. Vv., *Gli italiani trasmessi - la radio*, Firenze, Accademia della Crusca, pp. 11-30.
- Sartirana Luisa Maria (2019), *Promoting learners' autonomy in higher education: the experience of the centro per l'autoapprendimento of the Università cattolica del Sacro Cuore in Milan*, in «Mélanges CRAPEL», 40, 1, pp. 47-62.
- Sbardella Talia, Spina Stefania (2020), *Ambienti aperti e sistemi adattivi per l'italiano L2*, in «Italiano a stranieri», 28, pp. 9-13.
- Schmidt Richard (2001), *Attention*, in Robinson Peter (a c. di), *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 3-32.
- Serragiotto Graziano (2019), *L'apprendimento della lingua straniera e seconda in età adulta*, in Caon Fabio, Bricchese Annalisa (a c. di), pp. 47-57.
- Sharples Mike (2006), *How can we address the conflicts between personal informal learning and traditional classroom education?*, in Sharples Mike (a c. di), *Big Issues in Mobile Learning: Report of a workshop by the Kaleidoscope Network of Excellence Mobile Learning Initiative*, Nottingham, University of Nottingham, Learning Sciences Research Institute, pp. 21-24.

- Sharples Mike, Arnedillo-Sanchez Inmaculada, Milrad Marcelo, Vavoula Giasemi (2009), *Mobile Learning. Small Devices, Big Issues*, in Balacheff Nicolas, Ludvigsen Sten *et al.* (a c. di), *Technology-Enhanced Learning*, Berlin, Springer Science+Business Media B.V., pp. 233-249.
- Sharples Mike, Taylor Josie, Vavoula Giasemi (2016), *A Theory of Learning for the Mobile Age*, in R. Andrews and C. Haythornthwaite *et al.* (a c. di), *The SAGE handbook of e-learning research*, New Delhi, SAGE, pp. 63-81.
- Sillabo Alfa (2018) = Casi Paola, Minuz Fernanda (a c. di), *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento a livello Alfa. Indicazioni per l'articolazione del livello Alfa* (consultabile all'indirizzo internet [http://www.associazionecliq.it/wp-content/uploads/2019/01/Sillabo\\_ALFA.pdf](http://www.associazionecliq.it/wp-content/uploads/2019/01/Sillabo_ALFA.pdf)).
- Sillabo Pre-A1 (2016) = Enti certificatori dell'italiano L2 (a c. di), *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1. Indicazioni per l'articolazione del livello Pre A1 antecedente l'A1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (consultabile all'indirizzo internet [https://www.interno.gov.it/sites/default/files/04.\\_all.\\_4.a\\_protocollo\\_di\\_sperimentazione\\_pre1.pdf](https://www.interno.gov.it/sites/default/files/04._all._4.a_protocollo_di_sperimentazione_pre1.pdf)).
- Sinclair Barbara, McGrath Ian, Lamb Terry E. (a c. di) (2000), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*, Harlow, Pearson.
- Skehan Peter (1998), *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.
- Titone Renzo (1990), *Il gioco come discorso: per un approccio ludico della glottodidattica*, in Titone Renzo (a c. di), *La lingua straniera. Insegnare con i nuovi programmi della scuola elementare*, Milano, Fabbri, pp. 83-92.
- Tracy Rosemarie (2017), *Language testing in the context of migration*, in Beacco, Krumm *et al.* (a c. di), pp. 45-56.
- Trentin Guglielmo (2014), *Instructional Design e didattica in Rete*, in Fratter, Jafrancesco (a c. di), pp. 57-81.
- Trombetta Francesco (2018), *Gamification e app G Suite for Education: come usare Google per imparare l'italiano giocando*, in Viale (a c. di), pp. 201-217.
- Troncarelli Donatella (2010), *Progettare un corso on line per l'apprendimento dell'italiano L2 per scopi generali*, in Villarini (a c. di), pp. 31-51.
- Troncarelli Donatella (2016), *Nuovi e vecchi paradigmi nell'insegnamento delle lingue e culture straniere in Rete*, in La Grassa, Troncarelli (a c. di), pp. 42-60.
- Troncarelli Donatella (2019), *Tecnologie per la didattica della L2*, in Diadori (a c. di), pp. 50-71.

- UNESCO (2005) = *Education for all. Literacy for life. EFA Global Monitoring Report 2006*, Paris, UNESCO.
- Vedovelli Massimo, Massara Stefania, Giacalone Ramat Anna (a c. di) (2001), *Lingue e culture in contatto*, Milano, FrancoAngeli.
- Vedovelli Massimo (2014), *Il neoplurilinguismo italiano. Una risorsa per il sistema produttivo, una sfida per la linguistica educativa*, in Balboni Paolo, Coste Daniel, Vedovelli Massimo (a c. di), *Il diritto al plurilinguismo*, Milano, Edizioni Unicopli, pp. 65-91.
- Vedovelli Massimo (2017), *De Mauro: lingua, lingue, emigrazione, immigrazione*, in *Lingua Italiana* (consultabile all'indirizzo internet [www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/speciali/DeMauro/Vedovelli.html](http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/DeMauro/Vedovelli.html)).
- Vertecchi Benedetto (2019), *La mano e l'intelligenza*, in Palermo Massimo, Salvatore Eugenio (a c. di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Firenze, Cesati, pp. 37-42.
- Viale Matteo (a c. di) (2018), *Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e insegnamento dell'italiano*, Bologna, Bononia University Press.
- Viale Matteo, Cannovale Palermo Eugenio (2021), *7ling nel panorama delle app per l'apprendimento linguistico: analisi, descrizione e valutazione*, in *Mooc2Move Conference on "MOOCs, Language learning and Mobility: design, integration, reuse"*, 9-10 aprile 2021 (consultabile all'indirizzo internet <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03217416/document>).
- Villarini Andrea (2000), *Le caratteristiche dell'apprendente*, in De Marco Anna (a c. di), *Manuale di glottodidattica*, Roma, Carocci, pp. 71-86.
- Villarini Andrea (2021), *Didattica delle lingue straniere*, Bologna, il Mulino.
- Villarini Andrea (a c. di) (2010), *L'apprendimento a distanza dell'italiano come lingua straniera. Modelli teorici e proposte didattiche*, Milano, Mondadori Education - Le Monnier.
- Visalberghi Aldo (1988), *Insegnare ad apprendere. Un approccio evolutivo*, Scandicci, La Nuova Italia.
- Werbach Kevin, Hunter Dan (2012), *For the win. How game thinking can revolutionize your business*, Philadelphia, Wharton Digital Press.
- Whittle Anna, Nuzzo Elena (2015), *L'insegnamento della grammatica nella classe multilingue. Un esperimento di focus on form nella scuola primaria*, Milano, ALTA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata.
- Willis Jane (1996), *A Framework for Task-based learning*, Harlow, Longman.

- Zanoli Filippo (2011), *La iClasse – Smartphone e italiano L2/LS*, in «Italiano LinguaDue», 3, 1, pp. 445-452.
- Zichermann Gabe, Cunningham Christopher (2011), *Gamification by design. Implementing game mechanics in web and mobile apps*, Beijing - Cambridge - Farnham - Köln - Sebastopol - Tokyo, O'Reilly Media.
- Zimmerman Barry J. (2008), *Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects*, in «American Educational Research Journal», 45, 1, pp. 166-183.

Finito di stampare nel mese di ottobre del 2021  
dalla tipografia «System Graphic S.r.l.»  
via di Torre Sant'Anastasia, 61 – 00134 Roma