

INSEGNAMENTO LINGUISTICO ED EMERGENZA SANITARIA: RIFLESSIONI SULLA DAD

Eleonora Fragai¹, Ivana Fratter², Elisabetta Jafrancesco³

1. INTRODUZIONE

Durante il periodo di confinamento per l'emergenza sanitaria COVID-19, durato da marzo a giugno 2020, sono state messe in atto ogni genere di misure emergenziali in ogni settore, compreso il settore dell'educazione, in cui, a partire da marzo, è stata attivata la DAD (Didattica A Distanza) al fine di garantire la continuità didattica in ogni ordine e grado di scuola così come all'università. Le soluzioni utilizzate sono state le più diverse, soprattutto perché le diverse istituzioni hanno dovuto fare i conti con problematiche di varia natura quali, per esempio, la mancanza di strumentazione tecnologica, la mancanza di connessione di Rete e non da ultimo la non uniforme preparazione dei docenti nella gestione della didattica con strumenti informatici.

Nel presente articolo si desidera riflettere sulle reazioni e le azioni intraprese nel settore dell'educazione linguistica durante il periodo di confinamento. A questo scopo, proprio durante tale periodo, è stata condotta un'indagine attraverso la somministrazione online di un Questionario tra gli insegnanti di italiano L2 e una parte dei risultati raggiunti saranno presentati nelle pagine che seguono.

Prima di iniziare l'analisi dei dati e la riflessione sulle esperienze riportate è necessario fare un po' di chiarezza sul concetto chiave di «DAD», intorno al quale ruotano tutte le riflessioni, le strategie e le azioni messe in atto dal governo, dalle istituzioni e dai singoli insegnanti. Per definire la DAD, partiamo dal documento diffuso dal Ministero dell'Istruzione (MI) il 17 marzo 2020, la Nota prot. 388, in cui si cerca di chiarirne il concetto:

Cosa si intende per attività didattica a distanza [...]. Il collegamento diretto o indiretto, immediato o differito, attraverso videoconferenze, videolezioni, chat di gruppo; la trasmissione ragionata di materiali didattici, attraverso il caricamento degli stessi su piattaforme digitali e l'impiego dei registri di classe in tutte le loro funzioni di comunicazione e di supporto alla didattica, con successiva rielaborazione e discussione operata direttamente o indirettamente con il docente, l'interazione su sistemi e app interattive educative propriamente digitali: tutto ciò è didattica a distanza (MI, 2020: 3).

Riformulando le indicazioni ministeriali, dunque, la DAD riguarda la modalità sia sincrona che asincrona con svariate tipologie di strumenti (piattaforme *e-learning*, *software* di videoconferenze, strumenti per la realizzazione di materiali video e/o audio, sistemi di

¹ Università per Stranieri di Siena.

² Università di Padova.

³ Università di Firenze. Il presente articolo è frutto della collaborazione fra le tre autrici. In particolare, sono attribuibili a Fragai i parr. 4.5 e 4.6; a Fratter i parr. 4.1 e 4.2; a Jafrancesco i parr. 4.3 e 4.4. Sono invece stati elaborati in comune l'Introduzione (par. 1), i parr. 2 e 3 e le Conclusioni (par. 5).

repository, *app* per il *mobile learning*). Essenzialmente si fornisce la cornice entro cui utilizzare la DAD, ovvero si focalizza l'attenzione sull'uso di strumenti informatici per l'apprendimento a distanza, mettendo l'accento sulla modalità di comunicazione sincrona e asincrona, ma nulla si dice sulle metodologie e sugli approcci da utilizzare, poiché si tratta di questioni legate strettamente alla disciplina.

Secondo quanto afferma l'Accademia della Crusca, in un articolo in cui si commentano le nuove parole, la DAD, è un tipo di insegnamento che ha una lunga tradizione:

Didattica a distanza esiste fin dalla metà dell'Ottocento e ha indicato, negli anni, un insegnamento a distanza declinato attraverso i mezzi di comunicazione sempre più evoluti: prima la corrispondenza postale, poi la televisione e la radio, infine i mezzi digitali informatici e telematici⁴.

Dunque il primo *focus* è sugli strumenti che permettono la didattica a distanza (*software*, *app* ecc.); più avanti nella definizione si parla di vecchie e nuove strategie comunicative in riferimento a registro elettronico e all'*e-book* ma ci si riferisce anche alle piattaforme per ricreare la "classe virtuale". È proprio il concetto di "classe virtuale" che, a nostro avviso, costituisce il nodo centrale della DAD, in quanto accanto agli "strumenti", le cosiddette Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), sono di fondamentale importanza la scelta delle metodologie per le varie modalità di *e-learning* e la concezione di classe, fatta, quest'ultima, di comunicazione, di relazione tra le persone, di informazione, di educazione, ma anche di costruzione della conoscenza.

Nel corso del confinamento, il 6 aprile 2020 il Ministero dell'Istruzione – in collaborazione con l'Autorità Garante per l'infanzia e l'Adolescenza (AGiA) – ha redatto un'importante guida per docenti *Didattica a distanza e diritti degli studenti. Mini-guida per docenti*⁵, in cui si va oltre agli strumenti e si cerca di fornire degli spunti pratici e metodologici per la DAD, atti a valorizzare la dimensione umana e le relazioni interpersonali.

Passando dalla definizione del concetto di DAD all'indagine che è stata condotta sulla didattica online, oggetto di questo articolo, si evidenzia che le domande a cui si è inteso rispondere riguardano in primo luogo l'interpretazione di DAD emersa dalle risposte date al Questionario dagli insegnanti. In secondo luogo si è voluto riflettere sul ruolo delle singole attività linguistiche, nell'accezione data a questo termine nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER) (Council of Europe 2001/2002), nella didattica online, soprattutto alla luce dell'integrazione nell'*e-learning* dei nuovi strumenti per la comunicazione sincrona (*software* per videochiamate e videoconferenze), focalizzando l'attenzione sulle tipologie di interazione esistenti nella classe virtuale. In terzo luogo si è voluto infine indagare sul tipo di formazione posseduta dagli insegnanti riguardo alle metodologie didattiche adeguate alla DAD, includendo anche gli approcci adottati per la verifica e la valutazione degli apprendimenti.

2. PRESENTAZIONE DEL QUESTIONARIO

Il Questionario da cui prende le mosse questo contributo è stato elaborato per raccogliere i dati sulle esperienze di DAD da parte degli insegnanti di Italiano L2, durante il secondo semestre dell'anno 2019-2020, che ha visto, al fine di garantire la continuità dei

⁴ Cfr. l'indirizzo Internet dell'Accademia della Crusca: <https://bit.ly/3jcIKVw> (<https://accademiadellacrusca.it>).

⁵ Cfr. l'indirizzo Internet del MI: <https://bit.ly/3jeFPf9> (<https://www.istruzione.it>).

percorsi formativi, il passaggio dalla didattica in presenza alla didattica online, nella scuola come nell'università, in Italia come all'estero. Il Questionario è stato realizzato attraverso lo strumento per sondaggi e questionari Moduli di *Google Suite*⁶ ed è stato somministrato online attraverso la sua diffusione nel Web⁷ nel mese di maggio 2020.

Il Questionario è articolato in 5 sezioni principali ed è formato complessivamente da 34 quesiti. Le informazioni richieste e i temi trattati nelle varie sezioni del Questionario sono i seguenti:

- **I Sezione** (quesiti 1-7): dati personali degli insegnanti;
- **II Sezione** (quesiti 8-9): precedenti esperienze con la DAD;
- **III Sezione** (quesiti 10-18): strumenti tecnologici utilizzati per la DAD;
- **IV Sezione** (quesiti 19-30): aspetti metodologici della didattica online;
- **V Sezione** (quesiti 31-34): livello di soddisfazione degli insegnanti nell'insegnamento online.

Il Questionario si apre con una breve introduzione in cui si spiegano gli obiettivi dell'indagine, specificando inoltre che esso è in forma anonima e che il tempo stimato per la sua compilazione è di circa 10 minuti.

La maggioranza degli *item* è costituita da quesiti a risposta chiusa (scelta multipla). Vi sono inoltre quesiti a risposta multipla e quesiti per la misurazione degli atteggiamenti degli insegnanti con scala Likert. Solo in nove casi sono state proposte domande a risposta aperta, breve o lunga, a cui gli insegnanti potevano rispondere scrivendo il proprio punto di vista.

Si segnala che, nei paragrafi successivi (cfr. § §. 3-4), per esigenze che riguardano l'interpretazione dei dati, l'analisi di questi ultimi non seguirà la numerazione progressiva dei quesiti contenuti nel Questionario.

3. ANALISI DEI DATI: PROFILO DEI RISPONDENTI

Al Questionario hanno risposto 195 insegnanti di cui l'87,7% donne e il 12,3% maschi. La maggior parte dei rispondenti (32,5%) ha un'età media compresa tra i 46 e i 55 anni, sono principalmente insegnanti con un'esperienza professionale compresa tra i 3 e i 20 anni (66%), di cui il 58,8% insegna in Italia e il 41,2% all'estero. Per quanto riguarda l'istituzione presso cui lavorano, la maggior parte (43,8%) è costituita da insegnanti che operano nell'università e lavorano con giovani e giovani adulti (cfr. Tabella 1).

Per comprendere meglio le risposte date al Questionario e per confrontarle in base alle esperienze dirette o indirette di insegnamento durante il confinamento, sono state richieste alcune informazioni relative alle esperienze pregresse di insegnamento a distanza e di uso delle tecnologie (cfr. § 4.3).

⁶ Lo strumento Moduli di *Google Suite* crea moduli personalizzati per sondaggi e questionari online, raccogliendo tutti i dati in un solo foglio di lavoro, memorizzato in *Google Drive*, e analizzando le risposte con riepiloghi automatici. Inoltre, crea per ogni quesito un grafico che può essere copiato con estrema facilità.

⁷ Si ringraziano, in particolare, i docenti che hanno collaborato alla compilazione del Questionario e il Prof. Enrico Serena e la Società di Linguistica Italiana (SLI), che hanno diffuso tramite le proprie *newsletter* lo strumento di indagine, nel primo caso attraverso il notiziario telematico *Italiano L2 e molto altro* (italianol2emoltoaltro@googlemail.com).

Tabella 1. *Profilo dei rispondenti in ordine di percentuale di risposte*

Età	Esperienza d'insegnamento	Contesto di insegnamento	Istituzione	Utenza
32,8% tra i 46 e i 55	32,8% da 11 a 20	59% in Italia	44,1% università	80,5% giovani adulti
27,7% tra i 36 e i 45	32,8% da 3 a 10	41% all'estero	20% scuola pubblica	10,3% bambini e adolescenti
21,5% <i>over 55</i>	24,1% da oltre 20anni		17,4% scuola privata	6,7% <i>over 55</i>
17,9% tra i 25 e i 35	10,3% da 1 a 2 anni		11,3% altro	2,8% altro
			7,2% associazioni culturali	

Per comprendere meglio le risposte date al Questionario e per confrontarle in base alle esperienze dirette o indirette di insegnamento durante il confinamento, sono state richieste alcune informazioni relative alle esperienze pregresse di insegnamento a distanza e di uso delle tecnologie (cfr. § 4.3).

4. ANALISI DEI DATI: TRE AREE DI INTERESSE

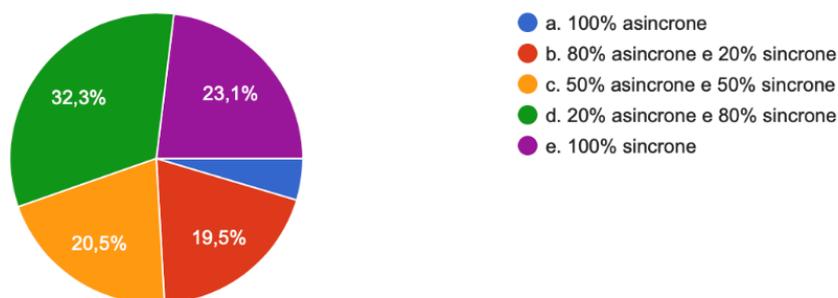
4.1. *DAD in modalità sincrona e asincrona: le ragioni della scelta*

In questo paragrafo si prendono in esame il lavoro con la DAD in modalità sincrona e/o asincrona e i relativi cambiamenti nell'interazione tra studenti e insegnanti e tra gli studenti stessi.

Poiché durante il periodo di confinamento – a seconda dell'istituzione di appartenenza (scuola, università, associazioni ecc.) e in base alle indicazioni del MIUR – agli insegnanti è stata data, in alcuni casi, la possibilità di scegliere il formato della lezione che più ritenevano adatto per la propria disciplina d'insegnamento e poiché le scelte sono state dettate da svariate ragioni, tra cui anche, e non da ultima, la necessità di capire quello di cui si aveva bisogno nella propria metodologia didattica, è possibile ritenere che per molti insegnanti si è trattato di una vera e propria sperimentazione o, in alcuni casi, anche di ricerca-azione. Per tale ragione con il **quesito n. 20** del Questionario (*Quale modalità di insegnamento avete adottato durante la DAD?*) si è voluto capire quale fosse stata la scelta principale degli insegnanti e soprattutto quali fossero state le relative motivazioni (cfr. **quesito n. 21** del Questionario, *Spiegbi il motivo della Sua scelta alla domanda precedente*).

Dai dati emerge che la scelta principale dei docenti è stata quella di dare maggiore spazio alla modalità sincrona, non scendendo al di sotto del 50%, e solo una piccola minoranza (4,6%) ha scelto al 100% la modalità asincrona (cfr. Grafico 1).

Grafico 1. *Quale modalità di insegnamento avete adottato durante la DAD?*



Le motivazioni legate alle scelte espresse dagli insegnanti riguardano essenzialmente i seguenti ambiti:

- disposizioni dell'istituzione di appartenenza;
- orari;
- tecnologia;
- gestione della classe.

La *prima motivazione* riguarda le indicazioni ricevute dalle *istituzioni di appartenenza*, che, in molti casi, avevano dato precise disposizioni su come gli insegnanti dovessero gestire la DAD e su come dovesse essere suddiviso il tempo-lezione tra gli incontri sincroni e le lezioni asincrone (materiali online, video lezioni e altro). Spesso tale richiesta emergeva dalla necessità di quantificare le ore di corso per garantire il numero di ore stabilito. Pertanto, in questo caso gli insegnanti si sono attenuti alle indicazioni ricevute e, avendo forse poco margine di scelta sulla percentuale di tempo da dedicare alle due modalità, il loro lavoro è stato quello di adattare la propria didattica alle indicazioni fornite e al contempo trovare le soluzioni alle diverse problematiche dovute al tipo di insegnamento (per esempio, la specificità delle lezioni di lingua basate sulla comunicazione e sull'interazione).

La *seconda motivazione* è legata a questioni di *orario*, in prima istanza si riferisce alle situazioni in cui gli studenti, a causa dell'emergenza epidemiologica, sono dovuti rientrare nei loro paesi di provenienza e dunque, dovendosi collegare da tutte le parti del mondo, la gestione delle lezioni diventava difficile proprio per i fusi orari differenti tra i diversi paesi di appartenenza. In altri casi, la problematica dell'orario riguardava le situazioni in cui gli studenti, per la calendarizzazione delle lezioni, avevano delle sovrapposizioni di orari e la scelta della modalità asincrona (video-lezioni preregistrate) offriva una maggiore flessibilità e conseguentemente offriva a tutti l'opportunità di seguire più lezioni nelle modalità e nei tempi a loro più congeniali.

La *terza motivazione* riguarda, nello specifico, problemi di natura *tecnologica*, infatti, poiché la scelta di tenere lezioni in modalità sincrona richiede dei prerequisiti tecnologici indispensabili, affinché le lezioni si possano svolgere senza interruzioni per problemi di connessione, agli studenti era richiesta una buona connessione *wi-fi* o una grande quantità di giga nei loro *smartphone* o *tablet*. Dal Questionario molti insegnanti hanno segnalato la mancanza di connessione come una delle principali problematiche delle lezioni sincrone, tuttavia, anche una cattiva connessione può essere causa di rallentamenti nel ritmo delle lezioni e nella gestione delle attività di gruppo e di coppia.

La quarta motivazione riguarda la gestione della classe nel senso più ampio del termine e concerne la scelta della modalità completamente sincrona o comunque almeno per l'80%. Tra le motivazioni esposte dagli insegnanti vi sono proprio la necessità di riprodurre in modo più simile l'azione didattica in presenza («Più vicina alla classe "reale"») e di «mantenere il senso del gruppo evitando l'isolamento», poiché le lezioni in videoconferenza forniscono un contatto diretto tra insegnante e studenti e questo accresce anche la motivazione degli studenti a partecipare alle lezioni sapendo di "incontrare" gli insegnanti e altri studenti. Ma se da una parte la lezione sincrona aumenta la motivazione negli studenti dall'altra tale tipo di modalità di lezione deve essere anche ben quantificata poiché 60 minuti di presenza online risulta molto più faticosa e il livello di attenzione diminuisce.

La scelta della modalità è dettata anche dal profilo degli apprendenti. Dal Questionario emerge che nell'insegnamento a studenti lavoratori, i quali riescono a ritagliare del tempo per lo studio solo durante gli incontri in presenza, è fondamentale che le lezioni siano erogate in modalità sincrona, con appuntamenti predefiniti, e che tutto il lavoro si svolga nella classe.

La preferenza data alla modalità sincrona riguarda anche la specificità delle discipline, in particolare l'insegnamento/apprendimento delle lingue è basato principalmente su approcci e metodi di tipo comunicativo e dunque gran parte delle lezioni è incentrata sulla dimensione orale della lingua, da qui la necessità di avviare discussioni, dibattiti oppure *role-play*. Inoltre, basandosi sulla dimensione orale della lingua, l'interazione tra gli studenti del gruppo classe è l'elemento portante delle lezioni e la modalità sincrona è quella che più simula la classe in presenza.

Per quanto riguarda la scelta della modalità esclusivamente asincrona (4,6 %), oltre alle motivazioni esposte sopra, essa è stata dettata dalle seguenti ragioni:

- inesperienza con la modalità sincrona: gli insegnanti che non hanno alcun tipo di esperienza con la modalità sincrona preferiscono non "rischiare" o comunque non mettersi in gioco, avendo troppe variabili da gestire, quali, per esempio, anche la mancata dimestichezza con l'uso delle TIC;
- assenza di *device*: l'oggettiva mancanza di dispositivi, la scarsa connessione e la limitata competenza digitale degli studenti, per esempio nel reperimento di informazioni in Rete (*digital literacy*) come nel caso dei corsi rivolti a migranti adulti (Fratter 2019; Fragai, Jafrancesco 2014), non hanno permesso sempre agli insegnanti di offrire modalità didattiche sincrone.

Dalle risposte fornite nel Questionario emerge che la scelta della percentuale di tempo dedicato alla modalità asincrona aveva degli obiettivi specifici, in particolare è stata utilizzata per i compiti per casa, per il rinforzo o l'approfondimento, dunque per lo studio autonomo, ma alcuni insegnanti hanno anche fornito i materiali prima della lezione («Penso che sia utile far visionare i materiali prima della lezione»), utilizzando in parte e non sempre consapevolmente la modalità della *flipped classroom* (Gonzalez-Gomez *et al.*, 2016). Come osservato già nel 2017 (Fragai, Fratter, Jafrancesco, 2017: 209),

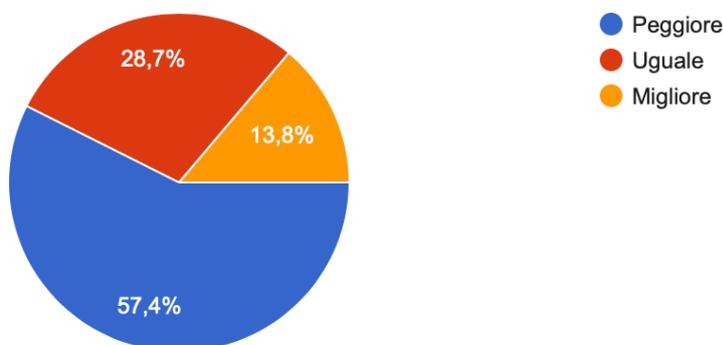
il valore aggiunto che la modalità *flipped* può avere per l'insegnamento dell'Italiano L2 si può intravedere sicuramente nella possibilità di potenziare lo sviluppo delle abilità produttive in aula poiché, grazie alla distribuzione di materiali audio e/o video da fruire prima degli incontri, è possibile utilizzare tali materiali come *input* per la discussione, il dibattito e l'analisi in classe.

Pertanto, la consapevolezza delle metodologie dell'*e-learning* risulta di fondamentale importanza per una adeguata gestione della didattica online.

4.2. Interazione nella DAD e gestione della classe

Una delle questioni più spinose nella modalità DAD riguarda l'interazione nel gruppo classe e, in particolare, la necessità di restituire alle lezioni online il contatto, la partecipazione, la spontaneità della classe in presenza. Il **quesito n. 23** del Questionario (*Com'è l'interazione con gli studenti durante le lezioni DAD rispetto alle lezioni in presenza?*) mira a indagare il grado di soddisfazione degli insegnanti nell'interazione con gli studenti e, al contempo, a focalizzare sulle criticità delle interazioni con la DAD. In generale gli insegnanti trovano peggiorata l'interazione con l'uso di strumenti di videoconferenza in modalità sincrona, infatti più della metà (57,4%) ha espresso insoddisfazione (cfr. Grafico 2).

Grafico 2. *Com'è l'interazione con gli studenti durante le lezioni DAD rispetto alle lezioni in presenza?*



Nel motivare le loro scelte gli insegnanti hanno indicato alcuni aspetti negativi dipendenti da fattori tecnologici quali i *device* non adatti degli studenti, ma talvolta anche dell'insegnante: *webcam* tenute spente o non funzionanti, il forzato spegnimento delle *webcam* per non sovraccaricare la piattaforma durante le lezioni. Sono state segnalate difficoltà anche nell'uso della tecnologia, vale a dire l'incapacità d'uso degli strumenti da parte degli studenti. Tuttavia, la percentuale maggiore delle ragioni legate al peggioramento delle interazioni è ascrivibile a fattori legati alle specificità della comunicazione umana in presenza, alle diverse personalità, ma anche al canale di trasmissione che rende, per alcuni aspetti, più faticosa la comunicazione. Nella tabella che segue (cfr. Tabella 2) sono state raggruppate le risposte in base ai diversi fattori emersi: fattori legati alla

- a) personalità degli studenti;
- b) caratteristiche della comunicazione non verbale (CNV);
- c) fisicità dei rapporti umani;
- d) soglia di attenzione.

Tabella 2. *Fattori che influenzano le interazioni nella DAD*

Fattori	Motivazioni
Personalità	Aspetti negativi – «Gli studenti sono più intimoriti».
	Aspetti positivi – «Alcuni studenti prendono la parola più liberamente».
CNV	Aspetti negativi – «Manca comunicazione non verbale implicita». – «Manca la componente mimica e gestuale». – «Si perde il linguaggio del corpo». – «Gli elementi prossemici sono mancanti».
Fisicità	Aspetti negativi – «Manca contatto umano». – «Il non essere nello stesso luogo crea una distanza emotivo-cognitiva non indifferente». – «Manca il rapporto reale con loro».
Soglia di attenzione	Aspetti negativi – «Non ho modo di controllare livello di attenzione». – «Le distrazioni sono aumentate».
	Aspetti positivi – «Gli studenti sembrano più coinvolti e attenti».

Per quanto riguarda i fattori legati alla *personalità*, sono emersi sia elementi negativi che positivi, che apparentemente sembrano in netto contrasto con gli altri: per alcuni insegnanti con la DAD è diminuita la partecipazione attiva degli studenti alle attività in classe, per altri invece è aumentata. Questa ambivalenza può essere spiegata dall'utilizzo della tecnologia: se la *webcam* accesa ed è selezionata la modalità *speaker* il volto dello studente è in primo piano nel monitor ed è al centro dell'attenzione, dunque "sotto i riflettori", mentre invece a *webcam* spenta potrebbe aumentare il coraggio di parlare, in quanto alcuni studenti si sentono protetti dallo schermo e il fatto di essere a casa o nel proprio ambiente li rende più sicuri.

Per quanto concerne la CNV tendenzialmente sono emersi solo elementi negativi poiché l'insegnante, ma anche gli studenti, non possono leggere e comprendere i messaggi aiutandosi con gli elementi della comunicazione non verbale: postura, distanza interpersonale, anche la stessa mimica facciale "sfugge al controllo", per esempio nella modalità *speaker*, e tutto quello che accade tra gli altri studenti è messo in secondo piano.

Dal Questionario sono emerse diverse segnalazioni che riguardano l'assenza della *fisicità* nelle relazioni umane, si parla di distanza emotivo-cognitiva, fino a estremizzare la mancanza di contatto fisico, definendolo come l'unico reale e facendo intendere che la comunicazione a distanza è considerata "finta". Infatti, viene a mancare la possibilità di toccarsi, di spostare le sedie, per esempio per formare i gruppi, il sedersi vicino allo stesso compagno quando si entra in classe o il poter sceglierne uno diverso a ogni lezione, ma mancano anche i sorrisi, gli sguardi, le occhiate d'intesa scambiate tra i compagni durante la lezione. Tutta questa comunicazione sfugge all'insegnate e agli studenti stessi, e, in alcuni casi, se il gruppo classe è composto da membri che si conoscono e hanno avuto un precedente contatto fisico, può passare per altri canali, per esempio attraverso i messaggi

vocali, le *emoticon* o i *gif* (si pensi ai gruppi in *Whats.App* di gruppo usato durante le lezioni). La fisicità passa anche attraverso la manifestazione delle emozioni, per esempio i momenti di imbarazzo iniziale durante la formazione del gruppo (lo schermo protegge), non si vedono i segnali del corpo (mani sudate, tremori delle mani, braccia incrociate in segno di difesa o di imbarazzo), resta come unico segnale la mimica facciale.

Quanto all'attenzione, i docenti lamentano la difficoltà a controllare la *soglia di attenzione* e a limitare le distrazioni che sembrano essere aumentate in quanto, durante le lezioni, è molto frequente l'uso di più *device* contemporaneamente, per esempio il computer, lo *smartphone*, il *tablet*. Infatti, gli studenti possono navigare, guardare video, inviare e rispondere ai messaggi, fare chiamate e persino giocare. Tutto questo non era possibile o era vietato nella classe.

Altri docenti, al contrario, hanno segnalato nel Questionario una maggiore partecipazione e attenzione degli studenti. Il livello di attenzione è strettamente dipendente da altri fattori, per esempio è correlato alla *durata* della lezione, alle *attività svolte*, al *modello di lezione* utilizzato dall'insegnante (attivo, partecipativo, laboratoriale, frontale ecc.), ma dipende anche dal numero di partecipanti visibili /invisibili nella classe e al *software* di videoconferenza utilizzato (per esempio *Zoom*, *Teams*), che permette un numero di utenti predefinito visualizzabile in una sola schermata. Una elevata soglia di attenzione dipende dalle condizioni di partenza del gruppo (gruppi non troppo numerosi), dalle "regole" imposte dall'insegnante (richiesta di *webcam* accesa), dalla modalità di interazione utilizzata dall'insegnante (sollecitazione continua, chiamata degli studenti per nome e cognome grazie all'identificativo del sistema di videoconferenza) e dall'approccio adottato (*mini-task*, *flipped classroom*), che richiede il coinvolgimento diretto dello studente nella prassi didattica.

Alla luce di quanto emerso dal Questionario gli aspetti negativi della DAD riguardano, nello specifico, le *dinamiche di gruppo* e di gestione del gruppo classe. Aspetti quali, per esempio, il *clima di classe*, dato dalle relazioni positive tra i partecipanti, che via via vanno a svilupparsi, favorite dal contatto fisico frequente, dalle interazioni faccia a faccia, sia nel lavoro di coppia che nel lavoro in piccoli gruppi (Fratter, Fratter, 2020). Le relazioni tra gli studenti sono rallentate in relazione al mezzo di comunicazione utilizzato (*software* per videoconferenze) e dalla mancanza di condivisione fisica dello spazio, elemento, quest'ultimo, che viene dato per scontato nella didattica in presenza e che viene a mancare nella DAD. In particolare, le difficoltà evidenziate nell'uso della videoconferenza, strettamente connesse alle interazioni interpersonali, sono:

- difficoltà di gestione dei turni di parola;
- difficoltà o assenza di interazione con il singolo studente («la mia attenzione verso il singolo studente ridotta di molto»);
- difficoltà a gestire i gruppi di lavoro (attività a coppie, in piccoli gruppi e in grandi gruppi), così come lo svolgimento di attività ludiche «attività di gruppo e giochi»;
- difficoltà di gestione delle diverse fasi della lezione (durata, attività, strumenti, verifiche);
- mancanza dell'«energia del gruppo classe in un unico ambiente».

Come risolvere le difficoltà evidenziate dagli insegnanti? È necessario favorire le interazioni tra i membri del gruppo classe tenendo conto delle tecniche di gestione della classe in presenza (Fratter, Fratter, 2020). In particolare, per la *gestione dei turni di parola* vanno incentivati gli strumenti di alzata di mano messi a disposizione da alcuni *software*, l'insegnante deve avere cura di dare i turni di parola o attribuire a turno il ruolo di

moderatore a un membro del gruppo classe (*leadership* distribuita), favorendo «la rotazione dei compiti di leadership tra i vari membri del gruppo» (Fratter, Fratter, 2020: 148). 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. Per quanto riguarda la difficoltà nel *gestire gruppi* di studio (lavoro a coppie, in piccoli e in grandi gruppi) la DAD mette a nudo l'importanza di avere competenze nella gestione di attività di gruppo cooperativo e collaborativo, saper formare i gruppi, ma, *in primis*, saper gestire la vita di un gruppo sia in presenza e ancor di più online (fasi di vita del gruppo).

La difficoltà a *gestire le diverse fasi della lezione* richiama ancora di più la necessità sia della macro- che della micro-progettazione didattica, in particolare quest'ultima

riguarda la definizione dettagliata di tutto ciò che costituisce l'impalcatura del corso e sulla quale si baseranno le successive attività di progettazione sia dei materiali didattici (*e-content*) sia dell'interazione collaborativa online (*e-tivity*) (Trentin, 2014: 64).

Così come evidenziato per l'*e-learning*, anche per la DAD si perde il linguaggio del corpo:

L'insegnante deve misurarsi anche con le nuove modalità di gestione della dimensione sociale ed educativa della classe, deve imparare a governare e ad assumere nuovi ruoli e deve incoraggiare ed aiutare gli studenti a modalità di lavoro cooperativo e collaborativo partendo dalla formazione di competenze sociali degli stessi» (Fratter, 2014: 48).

Infine, se nella gestione delle dinamiche di gruppo in presenza l'insegnante ha a disposizione strumenti e tecniche per osservare le relazioni tra i membri del gruppo, quali, per esempio le linee di interazione (Fratter, Fratter, 2020: 147). Nella didattica online viene a mancare l'osservazione diretta di posture e aspetti prossemici, pertanto l'insegnante dovrà individuare una differente tecnica di osservazione, adeguata al *software* utilizzato (per esempio, osservazione diretta nelle *Breakout rooms*), cercando di trovare lo strumento più vicino alla tecnica utilizzata in presenza.

4.3. *Competenze e abilità degli insegnanti: una premessa necessaria*

È noto che la gestione dell'apprendimento della lingua gestito dal computer (CALL) richiama figure professionali con competenze specifiche, che riguardano da un lato la dimensione tecnica, relativa all'uso degli strumenti, dall'altro l'aspetto pedagogico, relativo all'adozione di pratiche didattiche metodologicamente innovative. In altre parole, l'uso consapevole delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) e della Rete per la didattica online, implica che gli insegnanti abbiano non solo un *know-how* tecnico, fra le altre cose in continua evoluzione, ma che padroneggino anche gli approcci e i metodi didattici adeguati ai “nuovi” ambienti di apprendimento – principalmente di stampo costruttivista –, creati dal ricorso agli strumenti per l'erogazione di contenuti di apprendimento attraverso la DAD.

Tuttavia, tali competenze professionali, già carenti negli insegnanti – sia nel mondo della formazione scolastica, sia in quello della formazione universitaria –, vuoi per la scarsità delle risorse investite in questo settore, vuoi per inadeguatezza della motivazione

dei vari soggetti coinvolti, quando si tratta di abbandonare le modalità tradizionali di insegnamento, sono risultate ancora più insufficienti nel momento in cui, da un giorno a un altro, a causa dell'esplosione dell'emergenza epidemiologica, si è dovuti passare alla didattica a distanza per non venire meno ai compiti sociali e formativi dell'istruzione scolastica e della formazione universitaria, mantenendo vive le comunità di studio e non interrompendo la continuità degli apprendimenti. Si tenga inoltre conto delle difficoltà di quegli insegnanti che hanno magari alle spalle solo brevi esperienze di insegnamento e che non solo potrebbero non possedere le competenze minime per gestire la DAD, ma che potrebbero anche avere – come molti studenti – problemi di accesso alla Rete e non possedere gli strumenti informatici necessari per svolgere le lezioni online.

Nonostante questa situazione di partenza svantaggiata, scuola e università – pubbliche e private –, nel momento critico della sospensione delle attività in presenza, avvenuta nei primi mesi del 2020⁸, sono state capaci di riorganizzarsi per far fronte a una situazione del tutto imprevista e inusitata. Gli insegnanti infatti, con l'intento di recuperare il tempo perduto, si sono immersi fin dai primi giorni del confinamento in attività di formazione e di aggiornamento, che le istituzioni di appartenenza e le varie industrie culturali avevano attivato sull'apprendimento a distanza, non sempre consapevoli, però, che lo sviluppo di determinate competenze, che vanno dalle abilità pratiche relative all'utilizzo delle tecnologie, alla consapevolezza degli approcci metodologici più efficaci per la DAD e all'individuazione degli obiettivi generali e specifici di apprendimento, richiede tempo ed è raggiungibile dopo approfondite (auto)riflessioni sulle esperienze di didattica online fatte (Rivoltella, 2012), al fine di selezionare unicamente quanto è risultato maggiormente adeguato per garantire l'efficacia dell'apprendimento.

Dalle risposte al **quesito n. 18** del Questionario (*Segue attività di formazione online sulla DAD, per esempio webinar, video tutorial?*), risulta che solo il 4,6% degli insegnanti non segue percorsi di formazione specifici sulla DAD, mentre il 39% dichiara di seguirli spesso e il 40,5% qualche volta.

Come viene affermato da più parti, con il passaggio alla DAD, a seguito dell'emergenza epidemiologica, il sistema educativo di istruzione e di formazione ha subito uno scossone che può essere definito epocale, fatto, questo, che, per certi aspetti, può essere considerato positivo, in quanto il problema si è trasformato in una opportunità, vale a dire l'occasione favorevole per ridisegnare i modelli pedagogici di riferimento e per ricostruire una scuola e una università *learner centered*, con compiti maggiormente impegnativi che la mera trasmissione dei saperi disciplinari.

L'utilizzo delle TIC e della Rete, come è noto, ha infatti un forte «impatto sull'organizzazione e sui metodi, sulla struttura e sui contenuti dei programmi d'istruzione e di formazione» (Commissione delle Comunità Europee, 2000: 8), configurando inoltre nuovi ambienti di apprendimento in cui i rapporti fra insegnanti e studenti sono

⁸ Il DL 23 febbraio 2020, n. 6 *Misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19*. (20G00020) (GU Serie Generale n. 45 del 23.02.2020), all'art. 1, c. 2 stabilisce la «sospensione dei servizi educativi dell'infanzia e delle scuole di ogni ordine e grado, nonché della frequenza delle attività scolastiche e di formazione superiore, compresa quella universitaria, salvo le attività formative svolte a distanza» (cfr. <https://bit.ly/3395ws5>). Nel DPCM 8.03.2020, *Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19* (20A01522) (GU Serie Generale n. 59 dell'8.03.2020) all'art. 2, c. 2, lettere m, n, stabilisce, con qualche eccezione per alcuni corsi di ambito medico, la possibilità del proseguimento delle attività formative a distanza. (cfr. <https://bit.ly/2Hxodgx>). Il DL 8 aprile 2020, n. 22 su *Misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato* (20G00042) (GU Serie Generale n. 93 dell'8.04.2020), all'art. 2, c. 3 recita quanto segue: «In corrispondenza della sospensione delle attività didattiche in presenza a seguito dell'emergenza epidemiologica, il personale docente assicura comunque le prestazioni didattiche nelle modalità a distanza, utilizzando strumenti informatici o tecnologici a disposizione» (cfr. <https://bit.ly/2S2j0PN>).

radicalmente mutati, fatto, questo, che implica la necessità di una formazione degli insegnanti lungo tutto l'arco della carriera (Jafrancesco, Rinaldi, 2010). A questo proposito, si ricorda che già due decenni fa, quando la Commissione europea adotta l'iniziativa *eLearning - pensare all'istruzione di domani*, si sottolinea che

non è sufficiente limitarsi ad acquisire una serie di cognizioni tecniche e una formazione all'uso degli strumenti: è altrettanto importante inserire le nuove tecnologie in una prospettiva che tenga conto di prassi didattiche innovative e farne parte integrante delle materie d'insegnamento per favorire l'interdisciplinarietà. È altresì importante codificare gli insegnamenti non tecnici necessari al corretto uso delle tecnologie: lavoro di gruppo, pianificazione delle attività, lavoro in rete, combinazione di sequenze di apprendimento autonomo e di lezioni convenzionali, lavoro a distanza e non (Commissione delle Comunità Europee, 2001: 12)

Una didattica incentrata sull'apprendente, nell'ambito della didattica online – ma non solo –, implica infatti approcci metodologici che, a differenza della didattica tradizionale di tipo trasmissivo, mirano a sviluppare non solo le cosiddette «conoscenze dichiarative» (*sapere*), ma anche quelle competenze trasversali necessarie – come si afferma in contesto europeo – per l'occupabilità, la realizzazione personale, la cittadinanza attiva e responsabile, e l'inclusione sociale (Consiglio dell'Unione europea 2018)⁹. In particolare, lavorando con un computer, un *tablet* o con altri dispositivi è importante che gli insegnanti – ma anche gli studenti – abbiano sviluppato le cosiddette «*soft skills*»¹⁰, vale a dire quelle capacità relazionali e comportamentali che caratterizzano il modo in cui gli individui agiscono in un contesto di lavoro (o di studio) e che, nel caso specifico, garantiscono l'efficacia del proprio intervento didattico.

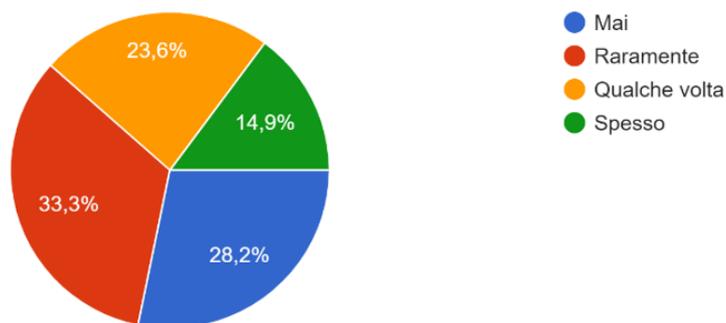
Passando ora ad analizzare più da vicino i dati del Questionario, relativi soprattutto alle Sezioni III e IV del Questionario, in questo paragrafo, come anche in quello successivo (cfr. § 4.4) si osserva che la richiesta di un elevato livello di professionalità degli insegnanti nella gestione della DAD, all'inizio della fase del confinamento, quando si è passati improvvisamente dalla didattica in presenza alla didattica online, non poteva essere soddisfatta, dato che le esperienze di insegnamento in questa modalità erano molto limitate. Dato, questo, confermato dalle risposte degli intervistati al **quesito n. 8** del Questionario, riguardante appunto le precedenti esperienze di DAD (*Prima di questo periodo, ha già avuto esperienze di DAD?*).

I dati evidenziano infatti che solo il 38% aveva avuto, prima dell'emergenza sanitaria, esperienze di didattica online, di cui solo il 14,9% frequenti. Il 28,2%, invece, era assolutamente privo di esperienze pregresse e il 33,3% aveva avuto solo rari contatti con la didattica online (cfr. Grafico 3).

⁹ Le competenze individuate nel *Quadro di riferimento europeo* sono le seguenti otto: competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; competenza digitale; competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

¹⁰ Nel sito Internet del Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea si individuano le seguenti *soft skill*: autonomia, fiducia in se stessi, flessibilità/adattabilità, resistenza allo stress, capacità di pianificare e organizzare, precisione/attenzione ai dettagli, apprendere in maniera continuativa, conseguire obiettivi, gestire le informazioni, essere intraprendente/spirito d'iniziativa, capacità comunicativa, *problem solving*, *team work*, *leadership* (<https://www.almalaurea.it/info/aiuto/lau/manuale/soft-skill>). Per approfondimenti, cfr. Fratter, Fratter, 2020.

Grafico 3. *Prima di questo periodo, ha già avuto esperienze di DAD?*



Questi dati ovviamente non possono soddisfare le pre-condizioni necessarie per gestire in modo adeguato la didattica online. Kearsley e Blomeyer (2004: 49) indicano, oltre ai requisiti personali necessari per insegnare online, quali «be able to sit in front a machine for at least an hour or two every day; enjoy one-on-one interaction (as opposed to lecturing or group presentations); be flexible in teaching approach and willing to experiment; be prepared to do a lot of writing/typing» alcune pre-condizioni indispensabili:

- have convenient (home) access to computer/Internet;
- be very comfortable with the tools/systems to be used to teach online;
- have first-hand experience as an online learner.

Pre-condizioni, queste – in particolar modo la terza, aver avuto almeno una esperienza come apprendente online –, che fra gli insegnanti della scuola, di ogni ordine e grado, e dell'università esistevano solo in modo parziale. Tuttavia, nonostante le carenze sia di ordine tecnico-gestionale, sia di ordine metodologico, la DAD, a causa della sospensione forzata delle lezioni in presenza, è dovuta comunque partire rapidamente, assumendo modalità diverse, in base alle consapevolezza esistenti, alle risorse disponibili e nel rispetto dell'autonomia di insegnamento di ogni docente¹¹.

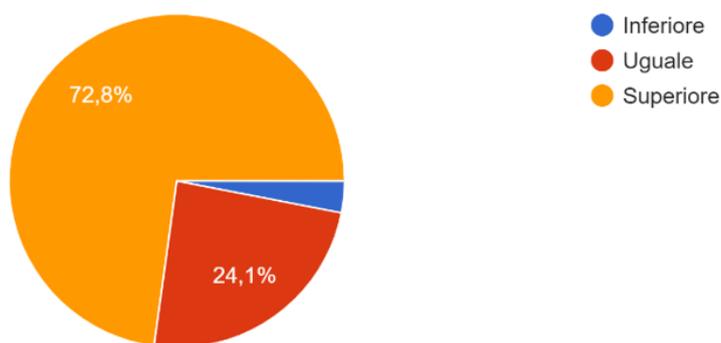
Le carenze evidenziate sono confermate anche dalle risposte date dagli insegnanti al **quesito n. 16** del Questionario (*Quali difficoltà ha avuto con gli strumenti utilizzati?*). Risulta infatti che solo il 29,2% non ha incontrato alcuna difficoltà –, né tecnica, né di altro genere – nel gestire la didattica online con gli strumenti utilizzati, consistenti, questi ultimi, principalmente in servizi gratuiti per le scuole (per esempio *Google Classroom*), *software* per video conferenze (per esempio *Zoom*) (65,1%) e piattaforme *e-learning* (per esempio *Moodle*) (24,1%), il più delle volte integrati fra loro, in base alle risposte date al **quesito n. 11** del Questionario (*Quali strumenti utilizza di più per la DAD in questo periodo?*).

¹¹ Si tenga tuttavia presente che nell'ambito dell'educazione linguistica l'insegnamento online non è certo una novità. Nel degli anni, infatti, sono stati sviluppati numerosi corsi interamente online, supportati da piattaforme differenti (per esempio *Moodle*). Inoltre, più recentemente, hanno preso campo i cosiddetti MOOC, sono state sviluppate esperienze di telecollaborazione, con l'uso sistemi di videochiamata come *Skype* (Assunção, Telles, 2014). Per visionare esempi di MOOC, cfr. per esempio, il *Corso di italiano per stranieri* dell'Università per Stranieri di Siena (<https://bit.ly/30iBno7>; <https://www.futurelearn.com>), il *Corso di italiano per principianti* di Udemy (<https://bit.ly/2Gj6B7w>; <https://www.udemy.com>), il corso *Italian Language and Culture: Beginner* di edX (<https://bit.ly/345TM8Q>; <https://www.edx.org>).

Inoltre, vuoi per la mancanza di abilità e di esperienza degli insegnanti, vuoi per complessità insita nella progettazione didattica di percorsi formativi online, che richiede una revisione radicale di approcci, metodologie e criteri adottati per la didattica in presenza – così come evidenziato da Trentin (2014) in un importante saggio su *Instructional Design* e didattica in Rete¹² –, risulta un dato totalmente atteso che la netta maggioranza (72,8%) dei rispondenti al **quesito n. 19** del Questionario (*Quanto tempo impiega per preparare le lezioni di DAD rispetto alle lezioni in presenza?*) segnali di impiegare una quantità di tempo maggiore a preparare le lezioni online e che solo il 24,1% impieghi lo stesso tempo (cfr. Grafico 4).

Si tenga inoltre conto che la nuova modalità didattica ha in molti casi comportato una trasformazione radicale dei materiali che gli insegnanti utilizzavano per l'insegnamento in presenza. Infatti, i materiali per i corsi online, come ricorda Trentin (2008), soprattutto se pensati per essere collocati in Rete, per esempio su una piattaforma *e-learning*, hanno caratteristiche analoghe a quelli usati per l'apprendimento autonomo, sono materiali perciò fruibili in autonomia, senza la mediazione dell'insegnante.

Grafico 4. *Quanto tempo impiega per preparare le lezioni di DAD rispetto alle lezioni in presenza?*



L'impegno profuso per la preparazione delle lezioni online, riguarda soprattutto la questione dei materiali. Per quanto riguarda questo aspetto, le risposte date al **quesito n. 26** del Questionario (*Quali materiali usa di più nelle lezioni di DAD?*) evidenziano che solo una modesta percentuale di insegnanti (10,8%) è ricorsa a materiali esistenti, come i libri di testo in formato *e-book*, mentre nella maggioranza dei casi è stato scelto di lavorare o con materiale sviluppato *ad hoc* dagli insegnanti stessi (38,5%), o con materiali esistenti riadattati per la DAD (32,8%), mentre il 17,9% ha optato per risorse reperite in Rete.

4.4. *Insegnanti e approcci alla didattica online*

Esistono vari approcci alla didattica online e, nel caso dell'esperienza degli insegnanti con la DAD nel periodo del confinamento a causa della pandemia, si può pensare di collocare i vari modelli di insegnamento in un *continuum* che va dalla massima autonomia dell'apprendente nella fruizione dei materiali forniti in vario modo dall'insegnante (per esempio collocati su una piattaforma *e-learning*, caricati su un *cloud*, inviati per posta

¹² Per approfondimenti su modelli di progettazione didattica per la formazione online e sul concetto di «*instructional design*», cfr. anche Trentin (2008).

elettronica)¹³, escludendo, eventualmente, il lavoro fatto con l'insegnante durante le lezioni sincrone attraverso sistemi di videoconferenza (per esempio *Meet*, *Skype*, *Zoom*), al massimo livello di interrelazione fra tutti i soggetti che partecipano al processo di apprendimento (studenti, *tutor*, insegnanti) e di apertura verso materiali reperiti in Rete oppure frutto dell'interazione collaborativa del gruppo, fatta eccezione di una parte relativamente stabile di materiali necessari per avviare il processo di apprendimento forniti dall'insegnante.

Mentre il primo polo fa riferimento a un apprendimento incentrato sullo studio individuale, anche se con il supporto di un *tutor* o di un insegnante, il polo opposto, passando attraverso modelli didattici intermedi, si orienta verso un apprendimento di tipo collaborativo, basato sull'interazione di gruppo, nei momenti di comunicazione sincrona e asincrona. Come ricorda Trentin (2008: 43) negli «approcci sullo studio individuale il computer [...] [rappresenta] il *principale interlocutore* del discente, mentre nell'apprendimento collaborativo il suo ruolo [...] [viene] ridimensionato a solo *mediatore della comunicazione* fra discenti», evidenziando l'importanza dell'interazione nell'apprendimento – come suggerisce l'approccio didattico di stampo socio-costruttivista –, nonché il ruolo assunto dal docente online di facilitatore dell'apprendimento, aspetti, questi, che sono alla base di molti strumenti per la DAD.

Passando ora a parlare delle modalità di presentazione dei contenuti di apprendimento, proposto nel **quesito n. 22** del Questionario (*Come preferisce presentare i contenuti per le lezioni di DAD?*), si osserva che la maggioranza dei rispondenti al Questionario (60,5%) ha optato per la presentazione dei contenuti durante le lezioni in modalità sincrona, associata ad attività di gruppo guidate dall'insegnante, mentre la restante parte (39,5%) ha preferito, in base ai principi della cosiddetta “classe capovolta” (*flipped classroom*) affidare allo studente i contenuti della lezione da studiare in autonomia utilizzando, come si vedrà più avanti, il tempo della lezione in modalità sincrona per discussioni, attività collaborative, anche in considerazione della necessità, a causa dell'isolamento sociale, di mantenere e rafforzare le relazioni umane all'interno del gruppo classe, “facendo comunità”.

Entrambe le scelte paiono voler creare, nella didattica online, ciò che il passaggio repentino dalla didattica in presenza alla DAD sembrava andato perso, vale a dire il senso di appartenenza, la partecipazione, le interazioni, l'amicizia, caratteristiche proprie dell'ambiente classe inteso come luogo fisico, ma che la didattica online, data la ricchezza e la flessibilità degli strumenti di cui dispone è comunque in grado di assicurare almeno in parte. Di fatto, nel frangente dell'emergenza sanitarie il ricorso alle TIC e alla Rete è stato fondamentale non solo per garantire la continuità didattica, ma anche per ridurre le distanze, riconnettendo luoghi anche geograficamente distanti e i vari soggetti coinvolti nella formazione. Ciò è risultato particolarmente evidente nel caso dell'insegnamento dell'Italiano L2 agli studenti internazionali, cioè di programmi di scambio come Marco Polo, Turandot, Erasmus e altri ancora, i quali, una volta tornati frettolosamente nei loro paesi di provenienza, dopo le disposizioni del DL 23 febbraio 2020, n. 6, hanno continuato a seguire la formazione linguistica in Italiano L2 dall'estero, come anche gli altri corsi previsti nel loro progetto di *study abroad*.

¹³ Per esempio, vi sono esperienze in cui gli studenti usufruiscono in modo autonomo di lezioni videoregistrate, in alcuni casi associate a presentazioni multimediali e/o ad altri strumenti di supporto, collocate su piattaforme *e-learning*, con l'indicazione dei compiti da svolgere per la lezione successiva, in genere presenti in un libro di testo adottato per il corso (cfr. Carloni, 2020).

Le risposte date dagli insegnanti al **quesito n. 27** del Questionario (*Quali attività preferisce fare di più nelle lezioni di DAD?*), dedicato alle attività linguistiche e alle competenze privilegiate nella DAD, emerge, come già evidenziato, che l'attività linguistica enfatizzata è la produzione/interazione orale (63,6%) e, in seconda battuta, ma a grande distanza, la comprensione orale (10,8%), mentre le altre attività linguistiche (comprensione scritta, produzione scritta) e le competenze linguistiche (competenza lessicale, competenza grammaticale) registrano percentuali inferiori al 10%. Gli insegnanti, inoltre, nel **quesito n. 28** del Questionario (*Secondo la Sua percezione, quali attività pensa che gli studenti preferiscano di più nelle lezioni di DAD?*), mostrano di avere la percezione che anche gli studenti gradiscano, nell'ordine, produzione/interazione orale (55,9%), grammatica (12,8%), comprensione scritta (10,3%) e, con percentuali ancora inferiori le altre abilità e competenze. In particolare, la scrittura, in base alle impressioni degli insegnanti, sarebbe quella meno gradita dagli studenti (4,6%). Quest'ultimo aspetto sorprende non poco dato che gli ambienti di apprendimento online sono i luoghi più adatti per la scrittura, soprattutto nelle attività svolte in asincrono.

La predilezione per le abilità orali di produzione e interazione, si pensa che riguardi in primo luogo la priorità data dagli insegnanti allo sviluppo di queste abilità, legata alla netta preferenza attribuita alla modalità sincrona di gestione della didattica online (cfr. risposte al quesito n. 20 del Questionario, analizzate nel § 4.1), mentre il lavoro sulle altre abilità e competenze è riservato alla didattica asincrona. In secondo luogo, vi sono poi da un lato l'intento di mantenere viva la relazione educativa tra insegnanti e studenti, e tra gli studenti fra loro, attraverso la comunicazione diretta fra gli attori del processo di apprendimento, dall'altro il desiderio sostenere e di motivare gli apprendenti nel momento del distanziamento sociale.

È stato senz'altro possibile raggiungere tali obiettivi grazie alla disponibilità di infrastrutture tecnologiche adeguate, che consentono di integrare fra loro strumenti di vario genere per la gestione della didattica online, *in primis* i *software* per le videochiamate e le videoconferenze, ricchi di funzioni che garantiscono vari tipi di comunicazione all'interno del gruppo classe¹⁴, che fanno la differenza rispetto alla prima stagione dell'*e-learning*, in cui anche la comunicazione sincrona avveniva principalmente in forma scritta, è il caso delle *chat* testuali, e in cui in genere la modalità didattica prevalente era quella asincrona. La scrittura, infatti, ricopriva una importanza di primo piano, che poi è andata ridimensionandosi, proprio grazie all'integrazione di strumenti per la comunicazione sincrona (*software* per videochiamate e videoconferenze). Tuttavia, è bene ribadire ancora una volta che non basta avere a disposizione una vasta gamma di strumenti tecnologici per fare una buona didattica online, è necessario avere competenze tecniche, per scegliere gli strumenti più adeguati agli obiettivi didattici da raggiungere, competenze organizzative per uniformare le modalità di lavoro, metodologico-didattiche per sapere come utilizzare in modo adeguato gli strumenti per fare lezione online, nonché convinzioni personali positive sull'efficacia della DAD, unite al desiderio di innovare il proprio modo di fare didattica.

¹⁴ Si pensi, per esempio, alla funzione Sale gruppi (*Breakout rooms*) di *Zoom* che consente all'insegnante di dividere gli studenti della classe in gruppi e di farli lavorare fra loro, di spostare tutti gli studenti contemporaneamente o uno alla volta nei vari ambienti ritenuti opportuni, nonché di entrare in ogni stanza per monitorare il lavoro e offrire supporto.

4.5. Valutazione nella DAD: considerazioni preliminari

Durante la prima emergenza COVID-19, intorno alla questione della valutazione¹⁵ in modalità DAD si è sviluppato un intenso dibattito a vari livelli di analisi e con posizioni spesso contrastanti.

Per quanto riguarda la normativa ministeriale¹⁶, già dai primi giorni successivi al confinamento viene evidenziata la rilevanza educativa della valutazione, seppur in modo succinto e facendo appello a un generico “buon senso didattico” degli attori coinvolti. Nella Nota dipartimentale del 17 marzo 2020 si afferma infatti che

se l'alunno non è subito informato che ha sbagliato, cosa ha sbagliato e perché ha sbagliato, la valutazione si trasforma in un rito sanzionatorio, che nulla ha a che fare con la didattica, qualsiasi sia la forma nella quale è esercitata» (MI 2020: 7).

Le recenti *Linee guida per la Didattica digitale integrata* (DDI), indirizzate alla scuola secondaria di II grado, ma estendibili anche agli altri ordini di istruzione, ribadiscono il rilievo che ha la valutazione, integrando il discorso su tale tema con osservazioni affatto marginali e connesse con l'esigenza di praticare una valutazione qualitativa, che deve avere come oggetto, oltre al prodotto, il processo complessivo che porta alla prestazione osservabile dello studente. In questo senso la valutazione deve tenere conto della «qualità dei processi attivati, della disponibilità ad apprendere, a lavorare in gruppo, dell'autonomia, della responsabilità personale e sociale e del processo di autovalutazione» (MI, MIUR, 2020: 8).

Al dibattito hanno partecipato anche associazioni culturali, gruppi di insegnanti e singoli docenti, sottolineando alcune delle criticità, anche di tipo sociale, che la questione della valutazione online ha implicato. Emblematico è, per esempio, il documento dell'Accademia della Crusca e dell'ASLI (Associazione per la Storia della Lingua Italiana) e ASLI Scuola, diffuso nell'aprile 2020, che riconosce la capacità di reazione degli insegnanti alla situazione d'urgenza, ma sottolinea i limiti dell'insegnamento a distanza e della verifica delle conoscenze perché «l'insegnamento via web non consente di verificare con immediatezza la risposta degli studenti alla lezione e il loro grado di comprensione dei contenuti esposti» (Librandi, Giovanardi, Sabatini, 2020). Il Movimento di Cooperazione Educativa e il Centro Iniziativa Democratica degli Insegnanti (MCE, CIDI, 2020), invece, hanno dato rilievo agli aspetti legati alla valenza della valutazione formativa, che l'attuale dibattito può contribuire a riportare al centro della discussione, nonostante sia stata spesso trascurata a favore di sistemi di valutazione essenzialmente numerici.

Già da queste sintetiche riflessioni emerge il ruolo cruciale che, in qualsiasi contesto formativo, la valutazione del processo di apprendimento riveste nella didattica in presenza e a distanza. In tal senso i docenti si sono trovati di fronte alla complessa gestione delle pratiche valutative in ambiente di apprendimento digitale, anche informale e non formale (CEDEFOP, 2016), in cui l'incrocio tra le diverse componenti che lo qualificano moltiplica e aumenta gli obiettivi di apprendimento in termini di abilità e competenze

¹⁵ Il termine «valutazione» è qui inteso nell'accezione più ampia e include le attività orientate a ottenere *feedback* che migliorino l'efficacia dell'insegnamento e dell'apprendimento (monitoraggio, verifica, valutazione). Per quanto riguarda la valutazione in ambienti di apprendimento digitali, cfr. JISC (2017) e Ceconi (2018). Si rimanda, in particolare, a Vedovelli (2005) per le problematiche che attengono alla valutazione certificativa dell'Italiano L2, e ad ALTE (2016) per la valutazione in contesto migratorio.

¹⁶ Per un quadro di riferimento sui provvedimenti legislativi relativi alla scuola emanati dal marzo all'agosto 2020, cfr. MI, MIUR, 2020.

scelte come oggetto di valutazione e, dunque, in termini di modelli di valutazione (Trincherò, 2006).

Una visione di insieme sulle caratteristiche della valutazione in ambienti di apprendimento digitale non può prescindere pertanto dalla considerazione che le pratiche valutative necessitano di modalità differenti da quelle tradizionali. Elliott (2008) contrappone le modalità tradizionali di valutazione, sia *paper based* che *computer-based*, centrate solo sul superamento del test a quelle alternative che caratterizzano *l'Assessment 2.0*, focalizzate sullo sviluppo di abilità e competenze concretamente spendibili in specifici domini di comunicazione e in grado di produrre nuove conoscenze secondo paradigmi di tipo costruttivista. Riguardo all'*alternative assessment* Elliott (2008) ne suggerisce le caratteristiche principali e cioè:

- a) la facilità con cui gli utenti possono creare e proporre contenuti;
- b) la possibilità per gruppi di utenti, non necessariamente esperti in un certo settore, di creare in modo collaborativo conoscenza condivisa;
- c) la fruibilità dell'interfaccia e l'usabilità delle risorse *Web*;
- d) la possibilità di condividere un numero enorme di informazioni e risorse tra utenti anche attraverso fonti di apprendimento informale esterne alla classe come i *social network*.

La sfida per i docenti sta allora nell'orientarsi verso nuovi abiti mentali¹⁷, integrando le pratiche tradizionali di valutazione secondo un approccio che «accrezca conoscenze e abilità strategiche di autovalutazione, auto-monitoraggio e auto-gestione dei processi di apprendimento», non più solo etero-gestite¹⁸ (Varisco, 2004: 241).

4.6. *Dati del Questionario: rilevazioni e prospettive di analisi*

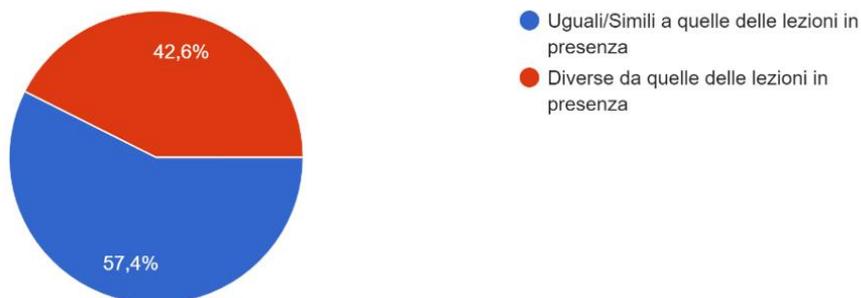
Alla questione della valutazione nella DAD sono stati dedicati due quesiti: il **quesito n. 29** (*Quali modalità usa per correggere e valutare le attività di DAD degli studenti?*), a scelta binaria, e il **quesito n. 30**, a risposta aperta (*Spieghi il motivo della Sua scelta alla domanda precedente*). In particolare, lo strumento di indagine ha cercato di cogliere con il quesito n. 29 il punto di vista degli insegnanti in merito ai comportamenti nell'ambito della valutazione rispetto a due tratti: mantenimento di pratiche tradizionali e apertura a nuove modalità valutative, permettendo di evidenziare con le risposte aperte al quesito n. 30 aspetti non previsti nella fase di progettazione del Questionario.

Dall'analisi delle risposte al quesito n. 29 (cfr. Grafico 5) risulta che il 57,4 % degli informanti, durante la DAD, ha optato per modalità di valutazione uguali o simili a quelle delle lezioni in presenza. A un primo esame quantitativo i dati indicano dunque che la maggioranza dei docenti non ha mostrato un particolare entusiasmo per l'uso di modalità di valutazione innovative e sembra essersi orientata verso le medesime forme utilizzate in un corso in presenza.

¹⁷ In questa prospettiva Elliott (2008) mette in risalto le difficoltà che gli insegnanti, spesso *digital immigrants*, devono affrontare quando devono adottare forme di valutazione alternativa collegate alle risorse del *Web 2.0*, senza un'adeguata alfabetizzazione informatica che riduca la percezione della distanza tra il sistema educativo tradizionale e le competenze digitali degli studenti.

¹⁸ Sulla relazione non dicotomica tra le due tipologie di valutazione, cfr. Varisco (2004).

Grafico 5. *Quali modalità usa per correggere e valutare le attività di DAD degli studenti?*



In realtà le indicazioni ricavate con il quesito n. 29 sono una prima chiave di accesso semplificata ai dati qualitativi ricavati attraverso il quesito n. 30, che spiegano indubbiamente in modo più sfaccettato gli effettivi comportamenti degli insegnanti verso la valutazione in ambiente digitale. Tali informazioni suggeriscono così una lettura d’insieme dell’atteggiamento dei docenti in una situazione di emergenza, che, va sottolineato, può aver influito negativamente sulle pratiche valutative anche in relazione a fattori di tipo organizzativo legati al maggior impegno orario profuso nella pianificazione delle attività di valutazione, come risulta in generale anche dalle risposte al quesito n. 19 (cfr. § 4.3). Quest’ultimo aspetto, in effetti, è stato esplicitamente confermato dai commenti degli informanti: «Non ho avuto tempo di pensare a una valutazione diversa»; «Sto ancora cercando di capire quale sia il metodo migliore per cui ancora uso spesso le modalità che usavo prima».

Le informazioni più rilevanti sulla valutazione, emerse con il quesito n. 30, sono state sistematizzate nella tabella 3, che riporta le risposte di tipo semantico selezionate sulla base degli aspetti ritenuti più significativi per individuare alcune tendenze generali nelle risposte. L’interpretazione dei dati è stata così realizzata identificando, a titolo esemplificativo, alcuni esempi rappresentativi, che possono facilitare l’analisi dei dati attraverso categorie omogenee di lettura: oltre ai due aspetti indagati con il quesito 29 – il mantenimento di modalità uguali o simili e la disponibilità a usare modalità differenti –, sono stati introdotti altri due elementi che le risposte hanno restituito all’analisi: la consapevolezza della complessità e la richiesta di formazione, e la percezione dell’inaffidabilità dei test riferito al rischio del copia-incolla nella DAD.

Tabella 3. *Aspetti della valutazione nella DAD rispetto alla didattica in presenza*

Aspetti della valutazione nella DAD rispetto alla didattica in presenza	Motivazioni
Mantenimento di modalità uguali o simili	<ul style="list-style-type: none"> – «Uso lo stesso approccio». – «Le attività fatte online rispecchiano quelle fatte in classe, quindi non richiedono una valutazione differente, anche nel caso in cui gli studenti abbiano più strumenti a disposizione». – «Il cartaceo si è semplicemente trasformato in digitale». – «Ho notato che mantenere il più possibile (con i dovuti

	<ul style="list-style-type: none">- adattamenti) il formato e le modalità degli incontri in presenza è più fruttuoso e meglio accolto dagli studenti stessi».- «Parlare di valutazione per DAD in L2 lo trovo assurdo quanto inapplicabile, soprattutto per i livelli A1 e precedenti».
Disponibilità a usare modalità differenti	<ul style="list-style-type: none">- «Valuto soprattutto il processo di apprendimento realizzato dal giovane adulto».- «Considero anche impegno e flessibilità, proattività».- «I test si possono, ad esempio, creare con l'impostazione per l'auto-valutazione».- «Correzione peer to peer».- «Non è possibile fare test di verifica, quindi preferisco una valutazione in gruppo durante la lezione soprattutto sulle attività di ascolto e produzione orale».
Consapevolezza della complessità e richiesta di formazione	<ul style="list-style-type: none">- «È un aspetto su cui voglio prepararmi di più».- «Non siamo formati per adottare altre modalità di valutazione».- «Sto ancora approfondendo l'argomento della valutazione nella DAD che richiede delle riflessioni molto complesse a mio avviso».
Percezione dell'inaffidabilità dei test	<ul style="list-style-type: none">- «Uso più valutazioni orali perché con le scritte gli studenti possono cercare risposte».- «Alcune verifiche non avrebbero senso, in quanto gli studenti possono accedere alle risposte facilmente».- «La valutazione è complicata perché non sai mai quanto ci sia di loro e quanto di Google Translate».

Le considerazioni emerse nella parte qualitativa del quesito n. 30 hanno permesso di indagare atteggiamenti ed effettivi comportamenti sperimentati nella DAD nell'ambito delle pratiche valutative con posizioni a volte polarizzate.

Per quanto riguarda gli aspetti relativi al *mantenimento di modalità uguali o simili* nella DAD rispetto a un corso in presenza, prevalgono nel complesso giudizi che mostrano una certa resistenza al cambiamento delle consuete pratiche di valutazione, preferite a quelle alternative. In diversi casi la differenza tra la valutazione in presenza e online non viene percepita, così come non sono percepite le potenzialità offerte dalla didattica multimediale (Maragliano, 2007) e dai paradigmi pedagogici di natura costruttivista (Varisco, 2004), per cui non si ritiene opportuno optare per «una valutazione differente, anche nel caso in cui gli studenti abbiano più strumenti a disposizione».

La segnalazione, inoltre, che «il cartaceo si è semplicemente trasformato in digitale» è un'ulteriore conferma del fatto che le attività *paper-based* possano essere state semplicemente travasate nel formato digitale. In alcuni casi la scelta di utilizzare sistemi consueti di valutazione è giustificata con il maggior livello di familiarità che gli studenti hanno con le modalità utilizzate negli incontri in presenza. In un caso si registra un atteggiamento totalmente negativo verso il processo di valutazione online, giudicato «assurdo quanto inapplicabile, soprattutto per i livelli A1 e precedenti». È plausibile che il richiamo al livello basico di competenza linguistica A1 e ai livelli di pre-alfabetizzazione presupponga un pubblico di studenti migranti, sui quali possono

esercitarsi stereotipi culturali dovuti, in questo caso, alla percezione di una loro scarsa alfabetizzazione digitale; in realtà, le ricerche in questo campo attestano che, almeno per il livelli basici, è necessario sostenere lo sviluppo di azioni per l'integrazione dei cittadini stranieri anche con il supporto delle tecnologie digitali (Fragai, Jafrancesco, 2014).

Quanto alla *disponibilità a usare modalità differenti*, l'orientamento prevalente è l'atteggiamento consapevole delle differenze del contesto formativo. Gli insegnanti identificano alcuni punti di forza delle modalità di valutazione in ambienti digitali e dimostrano di riconoscere i tratti che caratterizzano un approccio alla valutazione di tipo costruttivista, quando affermano, per esempio, che l'oggetto della valutazione è il «processo di apprendimento realizzato dal giovane adulto» e che la valutazione di un compito è definita da descrittori che non testano solo abilità linguistiche, ma anche altre competenze collegate allo sviluppo delle *life skills* quali «impegno e flessibilità, proattività» (Fratter, Fratter, 2020). In merito alle metodologie usate per la valutazione, vengono indicate modalità di tipo partecipativo, in cui i soggetti sono maggiormente coinvolti nel processo valutativo: l'autovalutazione¹⁹, la valutazione tra pari e di gruppo. Tali metodologie di valutazione possono essere combinate tra loro e ben si adattano a contesti di apprendimento online rispetto alla valutazione individuale specialmente con classi numerose.

Riguardo alla categoria *consapevolezza della complessità e richiesta di formazione*, molti insegnanti avvertono la propria carenza di formazione sul tema della valutazione online, su cui richiederebbero maggiori approfondimenti, e non si giudicano abbastanza «formati per adottare altre modalità di valutazione». Dai dati del Questionario emerge una certa incoerenza tra due distinte posizioni, perché ai commenti che denotano atteggiamenti riduzionistici sulla questione della valutazione nella DAD si contrappongono giudizi non prevedibili che esprimono il bisogno di formazione e la necessità di migliorare la propria professionalità per gestire in modo più efficace il processo valutativo. Le informazioni raccolte, anche se non sono generalizzabili a tutti gli insegnanti, sembrano suggerire dunque una correlazione negativa tra la resistenza a orientarsi verso scenari pedagogici non ancora sperimentati e le scarse possibilità di crescita professionale, che scuola e agenzie formative dovrebbero offrire nel settore delle tecnologie digitali.

Per quanto concerne, infine, la *percezione dell'inaffidabilità dei test*, le testimonianze degli insegnanti registrano il timore per l'impatto negativo generato da un test scritto, dato che nella valutazione online gli studenti potrebbero usare gli strumenti digitali per copiare con un rapido taglia-incolla o utilizzare strumenti come *Google Translate*²⁰. In un caso il timore degli insegnanti è talmente elevato da indurli a proporre agli studenti essenzialmente prove orali – perché «con le scritte gli studenti possono cercare risposte» –, o a eliminare completamente dalla valutazione le prove scritte «in quanto gli studenti possono accedere alle risposte facilmente». In realtà il rischio di comportamenti scorretti e di *plagiarism* è una costante anche in ambienti di apprendimento tradizionali. Il presupposto di un corso è, in ogni caso, la volontà di imparare e lo sviluppo della capacità di capire quali sono i propri punti di forza e di debolezza per migliorare il proprio apprendimento.

¹⁹ Riguardo all'autonomia che lo studente sviluppa riflettendo sul proprio apprendimento e utilizzando risorse digitali, si segnala lo strumento e-Portfolio, cfr. <https://bit.ly/34gFu5A>.

²⁰ Sulla casistica degli indicatori di *plagiarism*, cfr. l'indirizzo Internet della Open University: <https://bit.ly/33dkxZL>.

Pur se condotta nel periodo di emergenza sanitaria in cui gli insegnanti si sono trovati ad agire, l'analisi degli aspetti ritenuti significativi nell'ambito della valutazione in modalità DAD può contribuire a focalizzare punti di interesse per una riflessione futura più ampia e completa. Gli insegnanti sono tendenzialmente dubbiosi verso modelli di valutazione previsti per ambienti di apprendimento digitali, di cui non padroneggiano facilmente le implicazioni teoriche e applicative, come è dimostrato dalla raccolta dei dati. La modifica di tale comportamento passa attraverso la consapevolezza da parte del docente della complessità di processi di valutazione condotti online, che richiedono di saper gestire diversi tipi di competenze trasversali e procedurali (cfr. § 4.3). Tale complessità, come auspicano gli stessi insegnanti, può essere affrontata con percorsi di formazione che possono migliorare il proprio livello di flessibilità professionale e di disponibilità al cambiamento (cfr. § 5).

5. CONCLUSIONI

L'emergenza epidemiologica, con il passaggio dalla didattica in presenza alla didattica online, ha posto nuovamente il mondo dell'istruzione e della formazione di fronte alla necessità di rispondere alle richieste emerse negli ultimi due decenni, nell'ambito delle politiche comunitarie e nazionali, che invitavano la scuola e l'università a integrare nella didattica le metodologie dell'*e-learning*, considerate cruciali per una formazione rispondente alle richieste della società moderna, in cui le competenze non solo disciplinari, ma anche trasversali sono fondamentali, come evidenziato nei documenti europei, per vivere nella società di oggi, di cui tutti hanno bisogno per realizzarsi come persone, per lavorare e per l'inclusione sociale (per esempio, Consiglio dell'Unione europea, 2018)²¹.

Infatti, le criticità riscontrate oltre un decennio fa, riguardanti l'innovazione della didattica attraverso l'uso delle TIC, si sono ripresentate con tutta la loro forza con l'adozione della DAD imposta dalla situazione sanitaria, facendo pensare che finora siano stati fatti pochi passi avanti in questa direzione. Si ricorda che, a questo proposito, in un importante saggio sulla sostenibilità dell'*e-learning*, Trentin (2008), oltre un decennio fa, segnalava che questa modalità didattica continuava a non essere considerata equiparabile qualitativamente alle metodologie tradizionali e che risultava difficile la sua adozione da parte degli insegnanti, che non comprendevano bene in che cosa consistesse e quali benefici derivassero dal suo utilizzo.

Pertanto, si ritiene importante recuperare il bagaglio di conoscenze sviluppato dal mondo della ricerca scientifica e dalle buone pratiche esistenti nel settore dell'*e-learning*. Infatti, come sottolineato con forza nei primi anni dell'introduzione delle TIC nella didattica, è sbagliato pensare che la DAD passi unicamente attraverso la competenza d'uso degli strumenti informatici (piattaforme *e-learning*, strumenti per la comunicazione sincrona e asincrona ecc.), poiché, senza la consapevolezza delle metodologie che sottostanno all'uso delle TIC, non è possibile gestire in modo adeguato la DAD realizzando un insegnamento efficace e migliorando la qualità dell'apprendimento.

Nella prospettiva futura di una proficua integrazione della didattica online con la didattica in presenza (DDI), auspicata anche in ambito ministeriale (MI, MIUR, 2020) e di cui in questo momento si sta parlando, con l'obiettivo di raccogliere i frutti dell'esperienza maturata durante l'emergenza sanitaria, si ribadisce l'importanza di recuperare le conoscenze sviluppate precedentemente in questo settore, con

²¹ Per approfondimenti sulle competenze trasversali, cfr. Jafrancesco (2018), Fragai, Fratter, Jafrancesco (2018).

un'attenzione particolare al *blended learning*²², cioè quella modalità didattica *integrata*, che integra, in modo armonico e attento, la modalità in presenza con quella online (Fratter, Jafrancesco, 2010). Il dibattito attivo in vari contesti, anche a livello mediatico²³, su questo tema si pensa possa rappresentare un “nuovo” punto di partenza per un concreto cambiamento nel contesto educativo italiano, che possa approfittare delle riflessioni teoriche e delle proposte applicative fatte nel passato, anche alla luce del massiccio ricorso all'online di questo ultimo periodo, e che punti sul miglioramento della formazione degli insegnanti. A questo proposito, nelle *Linee guida* per la DDI (MI, MIUR, 2020: 8) si afferma infatti:

La formazione dei docenti *rappresenta una leva fondamentale per il miglioramento e per l'innovazione del sistema educativo italiano [corsivo nostro]*. Il periodo di emergenza vissuto dalla scuola ha attivato processi di formazione dovuti all'impellente necessità di affrontare l'esperienza della didattica a distanza. È quanto mai opportuno che ciascuna scuola predisponga, all'interno del Piano della formazione del personale, attività che sappiano rispondere alle specifiche esigenze formative.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alvino S., Sarti L. (2006), “Valutazione dell'apprendimento e learning object in ambito CSCL: alcune riflessioni”, in *ISDM - Information, Savoirs, Décisions & Médiations. Information Sciences for Decision Making*, 25: [valutazione dell'apprendimento e learning objects in ambito cscl](#).
- ALTE (Association of Language Testers in Europe) (2016), *I test linguistici per l'accesso, l'integrazione e la cittadinanza: linee guida per i responsabili politici*, Consiglio d'Europa, Strasbourg: <https://it.alte.org/Materials>.
- Carloni R. (2020), “Quali strategie didattiche per la lezione di lingua a distanza?”, in *Lingua In Azione*, 1, pp. 88-99: <https://www.ornimieditions.com/it/>.
- Cecconi L. (2018), “Valutazione e certificazione delle competenze negli ambienti di apprendimento digitali”, in Volungevicene A., Szűcs A. (a cura di), *Exploring the Micro, Meso and macro. Navigating between dimension in the digital learning landscape*, EDEN (European Distance and E-Learning Network), 2018 Annual Conference, Genova, 17-20 giugno 2018, pp. 735-744.
- CEDEFOP (European Centre for Development of Vocational Training) (2016), *Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni, CEDEFOP reference series, 104: <https://bit.ly/30bNPG0>.
- Consiglio dell'Unione europea (2018), *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE)*, 2018/C 189/01 (GU dell'Unione europea del 4.06.2018): <https://bit.ly/3cCZe73>.
- Council of Europe (2001/2002), *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council for Cultural Co-operation, Modern Languages Division, Strasbourg, Cambridge University Press (trad. it. a cura di Bertocchi D.,

²² Per una tassonomia della modalità *blended learning*, cfr., in particolare, Mayadas, Miller, Sener (2015).

²³ Si segnala, per esempio, l'opuscolo uscito con il *Corriere della Sera* dell'agosto 2020 intitolato *Scuola si ricomincia*.

- Quartapelle F., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, Milano-Firenze, RCS Scuola-La Nuova Italia-Oxford).
- DESI (Indice di Digitalizzazione dell'Economia e della Società) (2018), *Relazione nazionale sull'Italia per il 2018*: <https://bit.ly/3cEFTCE>.
- Elliott B. (2008), *Assessment 2.0-Modernising assessment in the age of Web 2.0*: <https://bit.ly/3cDXnPw>.
- Fragai E., Fratter I., Jafrancesco E. (2017), *Italiano L2 all'Università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*, Aracne, Roma.
- Fragai E., Fratter I., Jafrancesco E. (2010), "Competenze trasversali e Italiano L2 a studenti universitari", in Jafrancesco (a cura di), pp. 135-180.
- Fragai E., Jafrancesco E. (2014), "L'italiano L2 per la cittadinanza: risorse web per adulti immigrati", in *InSegno, Italiano L2 in classe, Rivista semestrale dell'italiano come lingua seconda/straniera*, 1, pp. 60-76.
- Fratter I. (2019), "Studenti on the road: universitari e giovani migranti insieme nella classe di italiano L2", in *Lend. Lingua a nuova didattica*, 3, pp. 58-71.
- Fratter I., Fratter N. (2020), *Dinamica di gruppo per lo sviluppo delle life skills. Concetti base dell'Analisi Transazionale per l'apprendimento linguistico*, CLEUP, Padova.
- Fratter I., Jafrancesco E. (2010), "Apprendimenti 'blended' per studenti universitari presso i centri linguistici", in Villarini A. (a cura di), *L'apprendimento a distanza dell'italiano. Modelli teorici e proposte didattiche*, Mondadori-Education - Le Monnier-italiano per stranieri, Milano: 52-105.
- Fratter I., Jafrancesco E. (a cura di) (2014), *Guida alla formazione del docente di lingue all'uso delle TIC. Le lingue straniere e l'italiano L2*, Aracne, Roma.
- González-Gomez D., Jeong J. S., Rodriguez D. A., Cañada-Cañada F. (2016), "Performance and Perception in the Flipped Learning Model: An Initial Approach to Evaluate the Effectiveness of a New Teaching Methodology in a General Science Classroom", in *Journal of Science Education and Technology*, 25, 3, pp. 450-459.
- Jafrancesco E., Rinaldi M. (2010), "La piattaforma di apprendimento Moodle nei corsi di italiano L2 per studenti con borse di studio di mobilità", in Capuzzo C., Duso M. E., Marigo L. (a cura di) 2010, *Insegnamento dell'italiano L2/LS all'Università: nuove sfide e opportunità*, Atti del Convegno CercleS-AICLU-Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Padova-Master in Didattica dell'Italiano L2 (Facoltà di Lettere dell'Università di Padova), Padova, 5-7 novembre 2007, Il Poligrafo, Padova, pp. 351-374.
- Jafrancesco E. (a cura di) (2018), *Le competenze trasversali dello studente universitario di Italiano L2*, Becarelli, Siena.
- JISC (Joint Information Systems Committee) (2017), *Effective Assessment in the Digital Age. A guide to technology-enhanced assessment and feedback*, Cardiff University, Cardiff (UK).
- Kearsley G., Blomeyer R. (2004), "Preparing K-12 Teachers to Teach Online", in *Educational Technology* 44, 1, pp. 49-52: <http://www.jstor.org/stable/44428876>.
- Librandi R., Giovanardi C., Sabatini F. (2020), *Documento per la ripresa della vita scolastica*, Accademia della Crusca, Associazione per la Storia della Lingua Italiana (ASLI), ASLI Scuola: <https://bit.ly/3i8TSkU>.
- Maragliano R. (2007), *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Bari.
- Mayadas F., Miller G., Sener J. (2015), "Definitions of e-learning courses and programs, version 2.0: Developed for discussion within the online learning community", in *OLC Insights (Online Learning Consortium)*: <https://bit.ly/2G5Bvke>.
- MCE (Movimento di Cooperazione Educativa) e CIDI (Centro Iniziativa Democratica degli Insegnanti), *Abbiamo bisogno di scuola, non di voti*, aprile 2020: <https://bit.ly/346yVSG>.

- MI (Ministero dell'Istruzione) (2020), *Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza*, Nota dipartimentale 17 marzo 2020, n. 388: <https://bit.ly/2G7jKkr>.
- MI (Ministero dell'Istruzione), MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) (2020), *Linee guida per la Didattica digitale integrata*, agosto 2020: <https://bit.ly/3kTkYyA>.
- Rivoltella C. (2012), *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano.
- Telles J. A., Assunção Cecilio L. (2014), "Skype per facilitare la comunicazione interculturale", in Fratter, Jafrancesco (a cura di), pp. 169-188.
- Trentin G. (2008), *La sostenibilità didattico-formativa dell'e-learning. Social networking e apprendimento attivo*, FrancoAngeli, Milano.
- Trentin G. (2014), "Instructional Design e didattica in Rete", in Fratter, Jafrancesco (a cura di), pp. 57-82.
- Trincherò R. (2006), *Valutare l'apprendimento nell'e-learning*, Erickson, Trento.
- Varisco B. M. (2004), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma.
- Vedovelli M. (a cura di) (2005), *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, Carocci, Roma.