

# L'APPROCCIO ORIENTATO ALL'AZIONE DEL "QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LE LINGUE, VOLUME COMPLEMENTARE" NELLA DIDATTICA DIGITALE DELL'ITALIANO L2/LS: SCENARI E ATTIVITÀ DIDATTICHE NELLA PERCEZIONE DEGLI STUDENTI

Letizia Cinganotto<sup>1</sup>

## 1. LA DIDATTICA DIGITALE DELLE LINGUE AI TEMPI DELLA PANDEMIA

Insegnare e apprendere le lingue nella realtà contemporanea non può ormai prescindere dall'impiego di tecnologie digitali. Oltre a essersi radicate nella nostra vita quotidiana diventando mezzi privilegiati per la consultazione di informazioni, per la gestione di servizi e per la comunicazione interpersonale a distanza, le tecnologie offrono, a quanti vogliono avvicinarsi a un'altra lingua e cultura o migliorare le proprie competenze in questo ambito, formidabili opportunità che non è possibile trascurare in un mondo globalizzato (La Grassa, Troncarelli, 2016: 6).

Le potenzialità delle glottotecnologie sono comprovate da un'ampia letteratura internazionale (Ward, 2010; Motteram, 2013; Stanley, 2013) e nazionale (Balboni, Margiotta, 2008; Caon, Serragiotto, 2012; Fratter, Jafrancesco, 2014; Villarini, 2010) che ne mette in luce i risultati in termini cognitivi, socio-emozionali, relazionali, come potenziamento dell'efficacia degli apprendimenti linguistici.

L'uso degli strumenti digitali è già da tempo raccomandato dalla Commissione Europea e dal Consiglio d'Europa (*European Commission*, 2014; *Council of Europe*, 2019), anche in periodi precedenti l'emergenza sanitaria da Covid-19, durante la quale il digitale è stato spesso l'unico mezzo di comunicazione, interazione e istruzione, spingendo i docenti a ripensare e rinnovare le loro metodologie e strategie didattiche, come suggerito da Motteram (2013: 7): «the use of technology has enabled teachers to re-think what they are doing».

L'integrazione delle glottotecnologie nel curriculum di lingua straniera è ritenuto dunque, ormai un aspetto imprescindibile, in quanto il processo di apprendimento di una lingua richiede tempi e risorse diversificate e molteplici e le tecnologie possono contribuire a aumentare i tempi di esposizione all'*input* linguistico, arricchendone al contempo l'efficacia e le potenzialità (Peppoloni, 2019).

Durante la pandemia da COVID-19, scuole e università nella maggior parte dei paesi del mondo sono state costrette a adottare la didattica a distanza, ricorrendo generalmente a soluzioni emergenziali in fase iniziale, per poi pianificare opzioni più strutturate solo in una fase successiva.

<sup>1</sup> Università per Stranieri di Perugia.

Le modalità di erogazione e fruizione della didattica delle lingue durante il periodo pandemico sono state oggetto di numerosi studi e ricerche, alcuni dei quali saranno citati di seguito, senza alcuna pretesa di esaustività.

Durante il primo *lockdown* del 2020, INDIRE, in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione e del Merito e la Commissione Europea (Cinganotto, Benedetti, Langé, Lamb, 2022) ha somministrato un'indagine ai docenti di lingue e CLIL italiani, con l'obiettivo di esplorarne le conoscenze, gli atteggiamenti e le reazioni in riferimento all'uso di varie piattaforme, *webtool* e *repository* nella didattica. Dall'indagine, completata da 2.805 docenti, è emerso che quasi tutti i rispondenti hanno utilizzato strumenti e piattaforme per l'insegnamento a distanza. Tra le abilità linguistiche, la produzione orale e l'interazione orale si sono rivelate particolarmente difficili da sviluppare, in quanto, come noto, l'interazione orale può essere inficiata dalla mediazione dello schermo, soprattutto per un apprendente la cui interlingua sia in fase iniziale. Le caratteristiche non verbali, prossemiche ed extralinguistiche sono difficili da identificare nella comunicazione e nell'interazione *online*. Il 52,8% degli intervistati ha utilizzato strumenti *web* specifici per le lingue, e questo rappresenta un risultato significativo, in quanto la metà degli insegnanti è stata spinta a ripensare le proprie strategie e tecniche di insegnamento, sfruttando strumenti, piattaforme e risorse specifiche, spesso in alternativa al libro di testo, difficilmente utilizzabile nella didattica a distanza. In alcuni casi dunque, si è trattato di una spinta indiretta verso l'innovazione didattica, seppure forzata dalla contingenza emergenziale.

In ambito internazionale, un rapporto pubblicato dal *British Council* (Mavridi, 2022) ha raccolto e commentato i risultati di 1102 rispondenti, docenti di lingue, provenienti da 49 Paesi del mondo. I dati mostrano che le esperienze di didattica delle lingue durante la pandemia sono state caratterizzate da prove ed errori, resilienza e innovazione. Nonostante la frequente mancanza di un'adeguata formazione, i docenti hanno compiuto sforzi notevoli per affrontare questa situazione senza precedenti. Inoltre, il distanziamento sociale ha influito sull'autenticità della comunicazione in lingua straniera, con un impatto negativo sullo sviluppo dell'*oracy*.

L'*European Centre for Modern Languages* (ECML) (Centro Europeo per le Lingue Moderne del Consiglio d'Europa) ha pubblicato un rapporto intitolato *The future of language education in the light of Covid - Lessons learned and ways forward*<sup>2</sup>, che raccoglie i risultati di un sondaggio somministrato in inglese e francese nel febbraio 2021, cui hanno risposto 1735 docenti. Nella maggior parte dei casi l'insegnamento a distanza è stato principalmente sincrono, ma solo l'8,5% dei rispondenti ne ha rilevato la stessa efficacia rispetto alla didattica in presenza.

Gli scenari educativi attuali, tipici dell'era post-pandemica, definita "*new normal*" sono caratterizzati da un ritorno alle condizioni pre-pandemiche, con l'auspicio di non disperdere le lezioni apprese durante l'emergenza sanitaria e valorizzare l'uso delle tecnologie nella didattica delle lingue in base alle specifiche esigenze formative, al contesto e al target di apprendenti, come spiega Tavosanis:

I singoli docenti possono integrare le tecnologie esattamente al livello che preferiscono, incoraggiando l'uso degli strumenti digitali o lasciandolo completamente da parte, a seconda di ciò che ritengono sia più opportuno.

<sup>2</sup> <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2020-2023/Thefutureoflanguageeducation/tabid/5491/language/en-GB/Default.aspx>.

L'importante è presentare agli studenti un modello educativo sensato (Tavosanis, 2019: 106).

## 2. ALCUNE NOVITÀ DEL VOLUME COMPLEMENTARE DEL QCER

Le principali novità del Volume Complementare del QCER rappresentano lo sfondo concettuale per la progettazione di percorsi formativi di Italiano L2/LS in digitale oggetto di questo contributo.

Tra i pilastri del Volume Complementare vi è il concetto di apprendente come agente sociale, immerso in un preciso contesto socio-pragmatico, che chiama inevitabilmente in gioco non solo la dimensione linguistica, ma anche quella extra-linguistica, socio-relazionale, cognitiva, affettiva (Piccardo, North, 2019). Il parlante è dunque, chiamato ad utilizzare tutte le sue risorse comunicative per realizzare compiti autentici, negoziare e co-costruire significati con altri parlanti, attivando strategie di autoregolazione e riflessione, in ottica di collaborazione e mediazione.

Proprio la mediazione rappresenta un'altra importante novità del Volume Complementare, che la definisce come una delle *four modes of communication*, insieme alla ricezione, alla produzione e alla interazione. Già citata timidamente (Piccardo, 2012) nella versione originaria del QCER (2001), la mediazione è stata oggetto di un'ampia letteratura scientifica (Kozulin, 2018) e fa riferimento soprattutto alla co-costruzione delle interazioni e dei significati e alla costante coesistenza del livello individuale della comunicazione con quello sociale, come spiega Piccardo:

Come un prisma che ci permette di scomporre la luce nello spettro dei colori fondamentali, la mediazione ci permette di fare emergere i diversi aspetti che entrano in gioco ogni volta che un individuo/attore sociale fa appello a risorse del proprio repertorio linguistico-culturale per co-costruire conoscenza e/o facilitare la comunicazione e attraverso ciò avanzare nella propria personale traiettoria (Piccardo, 2020: 570).

L'uso didattico delle molteplici potenzialità della mediazione si traduce nella creazione di lezioni o scenari di apprendimento e attività didattiche ispirate all'Approccio Orientato all'Azione, uno dei concetti chiave del Volume Complementare stesso. Questo approccio prevede il pieno coinvolgimento dell'apprendente in compiti autentici, riferiti alla vita reale, senza alcuna finzione o gioco di ruolo, ma mantenendo la propria identità (Piccardo, 2020). Partendo dal *Task Based Language Teaching* (TBLT) (Willis, 1996; Nunan, 2004), l'Approccio Orientato all'Azione si spinge oltre i contesti spesso fittizi e artificiosi di una classe di lingua straniera, per portare il mondo reale all'interno della classe stessa, favorendo la creatività degli apprendenti nella risoluzione di problemi, spingendoli a operare talvolta scelte impreviste, legate a situazioni e variabili reali inattese. Ciò comporta un uso significativo della lingua per la costruzione di scenari autentici (Townend, Bartosik, Folinazzo, Kelly, 2022), e la risoluzione di situazioni problematiche tratte dalla vita vera, sullo sfondo delle norme culturali e delle tradizioni storiche della comunità di appartenenza. L'aspetto culturale è infatti, imprescindibile dall'aspetto linguistico e lo studio della lingua si coniuga inevitabilmente con i valori e i modelli di riferimento di ciascuna comunità.

A differenza del TBLT, orientato al docente che fornisce uno *scaffolding* continuo, accompagnando l'apprendente verso il raggiungimento di un determinato risultato,

learners are no longer (more or less passive) recipients of the pedagogical action, but both actors and agents, since they take ownership of what needs to be done to reach the goal and what they have at their disposal to build on. They act strategically, in order to be constantly in control of the process of completing the task (Piccardo, North, 2019: 139).

Un altro nodo centrale del Volume Complementare è rappresentato dal *backward design* (Richards, 2013), la progettazione a ritroso su cui si fonda lo scenario di apprendimento: il descrittore “è in grado di” rappresenta il punto di partenza e al contempo l'obiettivo di ogni percorso formativo: stabilendo gli obiettivi di apprendimento, si possono poi creare le condizioni per favorire la costruzione di scenari, compiti e attività didattiche efficaci, disegnate per lo specifico contesto socio-culturale in cui è immerso l'apprendente.

Data l'importanza della progettazione degli scenari di apprendimento nell'Approccio Orientato all'Azione, si è molto puntato su questo aspetto durante il corso di didattica digitale cui si fa riferimento in questo contributo, con un focus particolare sugli aspetti digitali, dando dunque piena forma all'*agency* dello studente, come raccomandato dal Consiglio d'Europa stesso:

Action orientation involves task/projects, usually in the form of scenarios that allow initiative, so learners can purposefully and strategically exert their agency, scenarios in which the learners have a defined mission to produce a proposal, artefact or other product under defined conditions and constraints and which require co-construction of meaning through mediation in interaction (Council of Europe, 2022: 31).

### 3. IL CONTESTO DELLO STUDIO

Il contesto dello studio descritto in questo contributo è rappresentato dall'insegnamento di didattica digitale delle lingue e dell'Italiano L2/LS presso il corso di laurea in “Digital Humanities per l'Italiano” dell'Università per Stranieri di Perugia, frequentato principalmente da studenti non italo-foni, con diverso background migratorio, diverse lingue di provenienza, spesso anche molteplici, e un livello di Italiano generalmente compreso tra il B2 e il C1, con varietà regionali ombre e fenomeni di instabilità linguistica, tipiche di questa tipologia di apprendenti, come illustrato da Cinganotto, Turchetta:

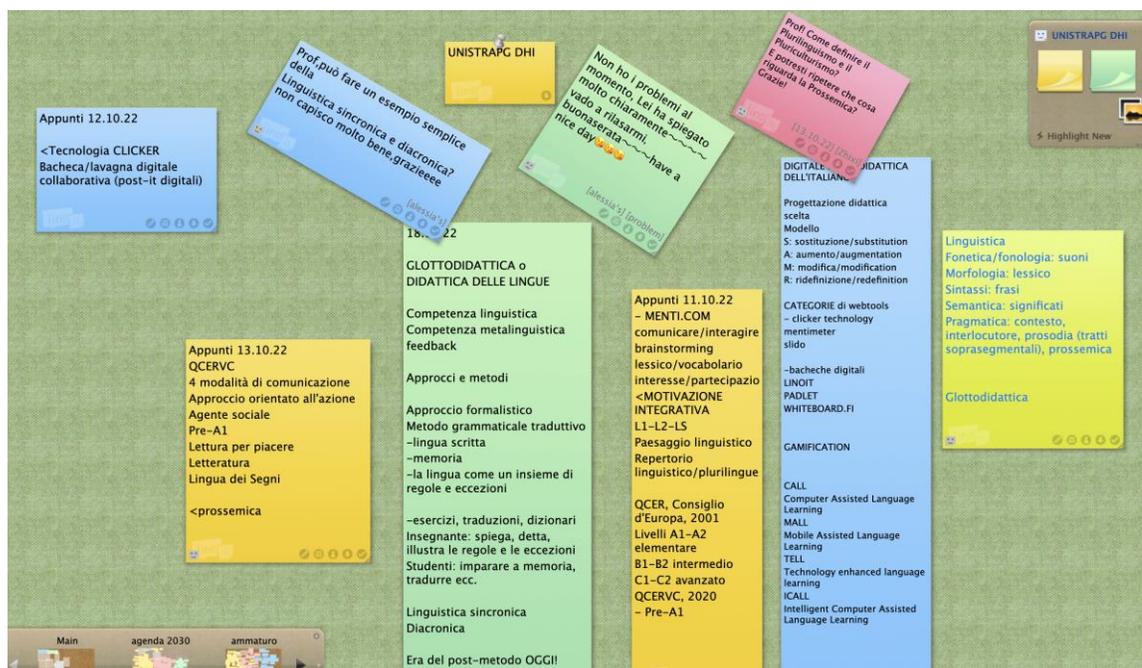
se l'Italiano e le sue varietà regionali rappresentano nel repertorio di parlanti stranieri minori e adulti uno spazio comunicativo importante, è pur vero che le varietà di apprendimento di età adulta sono spesso connotate da forti fenomeni di instabilità linguistica tipici delle interlingue anche agli stadi avanzati (Cinganotto, Turchetta, 2021: 350).

Durante il corso sono state proposte delle attività relative al Volume Complementare con l'obiettivo di guidare gli studenti verso la progettazione di percorsi didattici di Italiano L2/LS

ispirati all'Approccio Orientato all'Azione, adottando una metodologia *hands-on*, finalizzata a proporre attività pratiche con l'uso degli strumenti digitali.

Oltre alla piattaforma Moodle, una bacheca digitale realizzata con *linoit.com* rappresentava la lavagna su cui condividere gli appunti durante le lezioni stesse: la condivisione attraverso la LIM in aula facilitava la comprensione da parte degli studenti, collegati in modalità BYOD (*Bring Your Own Device*). Data l'instabilità dell'interlingua di molti studenti cui si è già fatto riferimento, la possibilità di leggere gli appunti annotati sulla lavagna durante le spiegazioni e di scrivere al contempo brevi riflessioni, dubbi e richieste di chiarimento, anche a casa, è stata percepita come una facilitazione, come si evince dallo *screenshot* di seguito riportato.

Figura 1. *La bacheca digitale dell'insegnamento*



#### 4. METODOLOGIE E STRUMENTI

Lo studio muove dalle seguenti domande di ricerca:

- Come percepiscono gli studenti non italofoeni l'uso delle glottotecnologie nella didattica dell'Italiano L2/LS?
- Quali strumenti, scenari e attività didattiche in ambienti di apprendimento L2/LS potenziati dal digitale possano essere percepiti come utili e efficaci?
- Quali opportunità e quali sfide può porre il digitale nella didattica delle lingue secondo l'opinione di studenti non italofoeni?

Con l'obiettivo di rispondere a queste domande, si è avviata una ricerca multi-metodo, che ha combinato e commentato i risultati raccolti attraverso vari strumenti, nello specifico:

- *post* nel *forum* della piattaforma di ateneo;
- esempi di attività e scenari di apprendimento realizzati dagli studenti;
- interviste a alcuni studenti.

#### 4.1. *Il forum: analisi SWOT di un'app per l'Italiano*

Uno specifico *thread* del forum è stato dedicato alla analisi SWOT dei punti di forza e di debolezza delle *app* per l'apprendimento della lingua italiana. In particolare, agli studenti è stata rilasciata una licenza gratuita di *Mondly*<sup>3</sup>, in modo che potessero utilizzare il programma in base al loro livello di competenza linguistica in Italiano. Di seguito alcuni commenti relativi ai punti di forza, ai punti di debolezza, alle opportunità e ai rischi rilevati:

##### **Strengths**

O.A.: Molto facile usarlo, interessante. Il lavoro sia con la pronuncia perfetta e sia con la grammatica. Comodo, facile, interessante mi piace.

X.H.: Per il livello basso è utile perché ci sono le foto e può aiutare a capire meglio.

Z.F.: Mi dà feedback immediato.

##### **Weaknesses**

M.W.: La debolezza è quando voglio imparare una nuova lingua da zero, ho difficoltà a capire come imparare a usare questa app.

##### **Opportunities**

O.A.: La flessibilità e l'atmosfera di amicizia; è molto carino. Ti senti sempre molto bravo e vuoi continuare.

R.H.: *Mondly* ti stimola ad imparare anche altre lingue, è molto facile per tutti, ha livelli diversi e ti dà la possibilità di migliorare la pronuncia, la grammatica: è fantastico!

##### **Threats**

O.A.: L'unico rischio è quando non si riesce a trovare il modo di cambiare il livello della lingua e ci si inizia a annoiare e si smette di usarlo, non perché non piace, solo perché è troppo basso il livello.

Dai commenti soprariportati emerge la percezione complessivamente positiva degli studenti sull'uso delle *app* e dei device mobili per l'apprendimento dell'Italiano: si fa riferimento alla dimensione ludica, alla partecipazione e motivazione, all'aspetto multimodale, che intrecciando input visivi a quelli audio-orali e multimediali, può facilitare l'apprendimento. Anche il feedback automatico immediato viene percepito come un valore aggiunto. Alcune perplessità emergono in relazione alla scarsa flessibilità del programma, vincolato al test di

<sup>3</sup> [https://www.mondly.com/offer/nyr-it?avangate\\_src=src-go-brand-it-it-nyr22&gclid=CjwKCAiA5Y6eBhAbEiwA\\_2ZWIRzrcfEc6oM8qNBjVGfp1YKVjBOowtMcBfPW3VzJ2fmHaquWIDb1KBoCtbsQAvD\\_BwE](https://www.mondly.com/offer/nyr-it?avangate_src=src-go-brand-it-it-nyr22&gclid=CjwKCAiA5Y6eBhAbEiwA_2ZWIRzrcfEc6oM8qNBjVGfp1YKVjBOowtMcBfPW3VzJ2fmHaquWIDb1KBoCtbsQAvD_BwE).

livello iniziale, sulla base del quale sembra poi difficile modificare l'impostazione delle attività da seguire, nonostante gli eventuali progressi raggiunti. Altre criticità emerse sono legate alla familiarizzazione con l'app dal punto di vista tecnologico: competenze linguistiche e digitali sono due facce della stessa medaglia e non sempre si riesce a bilanciarne adeguatamente le sfide.

#### 4.2. Esempi di scenari di apprendimento e attività digitali per l'Italiano L2/LS

Con l'obiettivo di guidarli verso la progettazione di scenari di apprendimento in Italiano L2/LS, gli studenti sono stati invitati a identificare un task significativo e autentico alla scoperta di luoghi, abitudini e tradizioni tipiche del territorio regionale o nazionale, a partire dagli indicatori prescelti, in ottica di *backward design*.

Si riportano di seguito due esempi di scenari realizzati dagli studenti, che prevedono la progettazione di un viaggio a Le Mole di Narni e alla città di Perugia. Il primo scenario è accompagnato anche dal relativo schema progettuale.

Grazie alla navigazione in Rete tra i vari siti turistici e i servizi di prenotazione online, viene disegnato l'itinerario reale, integrando le informazioni tratte dalla Rete con l'uso significativo della lingua italiana per un compito autentico.

Lo scenario prevede dunque, la definizione dei costi dei biglietti dei mezzi di trasporto, delle trattorie migliori in base alle recensioni dei clienti sui *social network* ecc. Si tratta di attività molto comuni tra i ragazzi, abituati a utilizzare il cellulare e i social network per risolvere situazioni problematiche quotidiane molto simili a quelle della costruzione di un itinerario turistico.

Figura 2. Lo scenario del viaggio a Le Mole

Scenario di apprendimento						
<b>Livello:</b> Pre-A1. A1. A2. <b>B1.</b> B2. C1. C2.						
<b>Topic:</b> Un viaggio con amici						
<b>Produzione orale generale:</b> È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una descrizione semplice di uno o più argomenti che rientrano nel suo campo d'interesse, strutturandola in una sequenza lineare di punti.						
<b>Interazione orale generale:</b> È in grado di utilizzare un'ampia gamma di strumenti linguistici semplici per far fronte a quasi tutte le situazioni che possono presentarsi nel corso di un viaggio. Interviene, senza bisogno di una precedente preparazione, in una conversazione su questioni familiari, esprime opinioni personali e scambia informazioni su argomenti che tratta abitualmente, di suo interesse personale o riferiti alla vita di tutti i giorni (ad es. famiglia, hobby, lavoro, viaggi e fatti d'attualità).						
<b>Mediazione:</b> È in grado di presentare persone di diverso background, mostrandosi consapevole che alcune questioni possono essere considerate in modo diverso e invitando altre persone ad apportare la loro competenza e esperienza. È in grado di trasmettere le informazioni presenti in testi informativi chiari e ben strutturati su argomenti noti, personali o di attualità, anche se talvolta i suoi limiti lessicali rendono la formulazione difficile.						
<b>Il tuo scenario</b>						
<b>Crea il tuo scenario</b> Organizzare un viaggio con i miei amici.						
<b>Descrivi gli Step dello scenario (max 5)</b> 1) cercare informazioni per individuare il periodo giusto per il viaggio 2) comprare i biglietti per il viaggio 3) cercare il luogo in cui fare il bagno 4) cercare la trattoria dove si può mangiare il cibo di Narni 5) cercare informazioni per una piccola passeggiata nella zona						
Specifica le risorse da utilizzare Video sulle Mole di Narni <a href="https://www.youtube.com/watch?v=QY8PVJtj0Xg">https://www.youtube.com/watch?v=QY8PVJtj0Xg</a>						

Figura 3. Lo scenario del viaggio a Perugia



Gli scenari, realizzati in forma collaborativa sulla piattaforma *Jamboard*, inserendo foto, video, testi, grafici ecc., sono stati poi presentati ai compagni che hanno fornito un *feedback* rispetto alle scelte operate in ciascuno scenario. Si è trattato dunque, di un compito autentico, che ha permesso agli studenti di interagire, mediare e co-costruire testi, scelte e significati di rilevanza personale, operando realmente come “attori sociali”. Con l'obiettivo di simulare in maniera ancora più verosimile il viaggio descritto, gli studenti sono stati guidati all'esplorazione di un tool per la realtà virtuale<sup>4</sup>, che ha generato il risultato di seguito riportato:

Figura 4. *Viaggio virtuale a Perugia*



### 4.3. *Interviste agli studenti*

Agli studenti sono stati proposti alcuni spunti di riflessione, per raccogliere, in forma di brevi interviste, le loro reazioni e i loro commenti sulla costruzione degli scenari e sulle altre attività didattiche, in modo da ricostruire le loro attitudini generali sul valore del digitale nell'apprendimento e insegnamento dell'Italiano L2/LS. Di seguito alcune risposte raccolte in modo informale:

a) Che cosa significa per te didattica digitale dell'Italiano?

È la scienza della comunicazione a imparare la lingua italiana in una maniera digitale, quindi in una maniera più contemporanea e più sofisticata.

Significa insegnare Italiano con gli strumenti digitali.

Insegnare l'Italiano (L2, LS) con la tecnologia digitale.

È interessante sottolineare gli aggettivi “sofisticato” e “contemporaneo”, riferiti alla didattica digitale, che viene percepita dunque, come una tendenza innovativa, attrattiva e persino sofisticata.

<sup>4</sup> <https://www.360cities.net/>.

b) Che cosa hai imparato dal corso di didattica digitale?

Ho imparato un altro modo di imparare la lingua italiana, ho imparato a collaborare con i miei colleghi partecipando tutti insieme a diversi programmi (divertenti contemporaneamente) online, abbiamo imparato a comunicare dicendo il nostro parere tra di noi e tante altre cose interessanti...

Ho imparato come aiutare gli studenti diversi con metodi diversi. Il primo passo è conoscere gli studenti, dare un feedback. Infatti, i tool sono utili per verificare che gli studenti abbiano pienamente appreso le conoscenze.

Ho imparato come usare i vari strumenti digitali per l'insegnamento della lingua. La tecnologia digitale può aumentare l'ispirazione e l'interessamento degli studenti, può anche incoraggiare quegli studenti timidi ad esprimere le loro opinioni. Ma la cosa più importante non è solo la forma tecnologica: la tecnologia deve essere funzionale al metodo (SAMR).

Dai commenti degli studenti emerge la percezione delle forti potenzialità del digitale in riferimento all'“ispirazione”, alla motivazione, alla partecipazione e all'interesse. Particolarmente significativo è il riferimento all'efficacia degli strumenti digitali per fornire un feedback immediato e costruttivo agli studenti, in ottica di inclusione, personalizzazione e autovalutazione degli apprendimenti. Si rileva inoltre l'utilità degli strumenti digitali per favorire la comunicazione e l'interazione non solo online, ma anche orale tra gli studenti, promuovendo al contempo le *four modes of communication*. Risultati positivi vengono citati anche in termini di maggiore spinta alla *fluency* e alla *Willingness to Communicate*: le tecnologie sembrano stimolare una maggiore libertà di espressione e condivisione di pareri e opinioni tra i compagni. Incoraggiante risulta anche il livello di consapevolezza dell'uso degli strumenti digitali, intesi non come fini a se stessi, ma come funzionali alle scelte pedagogiche e didattiche sottese.

c) Quali strumenti digitali o piattaforme ti sono piaciute di più? Perché?

Per me la bacheca digitale era molto utile, perché ci aiutava a organizzare i nostri punti di riferimento per imparare nuove cose e per segnare i punti che per noi non erano chiari. Quello che mi è piaciuto meno è la App “Mondly” perché non cambiava quasi mai il contenuto sui livelli precedenti.

A me piace sicuramente “LearningApps”, perché questo è un buon modo per imparare la lingua, e ha diversi argomenti, dalla vita quotidiana, dalla matematica, dall'occupazione. Magari con un senso di competizione, lavorerò di più per imparare.

Ci sono 2 strumenti che mi sono piaciuti di più:

1. Timetoast: possiamo creare la nostra linea del tempo. Semplifica il processo di comprensione e memorizzazione.
2. Bacheca digitale: possiamo controllare gli appunti pubblicati dal professore ogni giorno dopo la lezione. Viene utilizzato per l'autovalutazione e per integrare i contenuti persi durante la lezione. Possiamo anche lasciare un messaggio e scrivere quello che non abbiamo capito per dare un feedback al professore. È uno strumento molto utile ed efficiente.

Uno strumento che mi è piaciuto meno: “LearningApps”. Possiamo creare i nostri esercizi e condividerli. Possiamo anche trovare gli esercizi che ci servono. Gli esercizi sono divisi in categorie. Ma è un peccato che la classificazione del livello di difficoltà non sia abbastanza precisa e non esista uno standard unico.

La bacheca digitale condivisa durante le lezioni in forma di note e appunti sembra aver riscosso successo, in termini di *scaffolding* linguistico e contenutistico. L'app *Mondby*, utilizzata per l'Italiano L2/LS non è invece da tutti apprezzata: uno studente ribadisce la percezione della limitata varietà dei contenuti e della rigidità delle attività proposte per i vari livelli linguistici. Un *repository* come *LearningApps* viene valutato positivamente da uno studente, soprattutto per il valore aggiunto della *gamification* e del senso di competizione proposto dai vari quiz e giochi linguistici, mentre un altro studente ne mette in rilievo il mancato allineamento ai livelli del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue.

d) Quali attività hai trovato più interessanti? Quali meno interessanti? Perché?

Di più mi è piaciuto il nostro scenario di apprendimento, molto interessante e divertente soprattutto con immagini; “il viaggio virtuale” molto interessante perché ci dava la possibilità di vedere altri paesi virtualmente e fare un dialogo (facendo domande ai nostri colleghi pe i loro paesi di nascita). Quello che mi è piaciuto meno era “Mozilla Hubs” perché l'ho trovato più complesso rispetto gli altri.

Erasmus, perché ho sempre voluto partecipare: si possono visitare paesi diversi, imparare lingue diverse, conoscere culture diverse e ottenere CFU allo stesso tempo.

Le attività che ho trovato più interessanti sono: metodologie attuali (creare lo scenario), *gamification* e mondi virtuali. Ho imparato i vari metodi di insegnamento dell'Italiano e come utilizzarli per le azioni sociali. E ovviamente imparare la lingua attraverso videogiochi è interessantissimo.

Lo scenario di apprendimento, soprattutto con il valore aggiunto del viaggio virtuale, sembra essere stato apprezzato dagli studenti, che si sono sentiti veri “agenti sociali” nella risoluzione di un problema reale e nella costruzione di un itinerario turistico con l'uso degli strumenti digitali. “Interessante”, “divertente”, “attuale”, sono le parole ricorrenti nei loro commenti. I mondi virtuali sono apprezzati perché associati all'aspetto ludico (*gamification*), ma da alcuni sono percepiti come complessi dal punto di vista tecnologico, come nel caso di *Mozilla Hubs*: l'alfabetizzazione digitale è talvolta vissuta come un ostacolo.

e) Scrivi un tuo commento generale sulla didattica digitale dell'Italiano

Per me è molto utile, interessante, perché viviamo in un mondo digitale ormai e dobbiamo imparare come funzionano tutti questi nuovi strumenti digitali per imparare una lingua ma anche per insegnarla ai nostri futuri studenti (speriamo).

Ero un po' restia a questo corso all'inizio, perché non mi piace tanto il digitale, anche se gioco molto con il cellulare e uso anche l'iPad per prendere appunti. Dopo un po' di tempo, gradualmente ho cambiato opinione. Posso usare molti *tool* per dare un feedback, ancora meglio se anonimo perché non devo

preoccuparmi delle risposte sbagliate. Abbiamo scoperto molti siti web interessanti che mi hanno fatto capire che imparare l'Italiano non è così noioso. Il mio sogno è diventare un'insegnante, anche se un'insegnante di cinese, ma il metodo di insegnamento è lo stesso e spero che un giorno in futuro potrò applicarlo.

Molto utile e innovativo. Posso sempre imparare cose nuove e abbiamo fatto molti esercizi e attività insieme, non solo le teorie. Quindi ho saputo bene come usarle nell'insegnamento e anche in varie cose della mia vita quotidiana. L'ho trovato molto pratico. È anche strettamente legato all'argomento della nostra materia: DHI.

I commenti generali degli studenti sulla didattica digitale dell'Italiano sono molto incoraggianti: il digitale viene percepito come utile, interessante e imprescindibile per i futuri studenti, non solo di Italiano, ma anche di altre lingue (viene citato il cinese).

La possibilità di fornire un feedback immediato con l'uso degli strumenti digitali viene ribadita dai commenti degli studenti, testimoniando la percezione dell'importanza di una restituzione e un riscontro costante sul percorso di apprendimento, che appunto le tecnologie possono facilitare.

## 5. CONCLUSIONI

La triangolazione dei dati raccolti dai *post* nel *forum* della piattaforma di ateneo e dalle brevi interviste informali agli studenti, anche in riferimento agli scenari di apprendimento e alle attività didattiche digitali proposte durante il corso, testimonia la percezione complessivamente positiva degli studenti sulle potenzialità del digitale in termini di partecipazione, interesse, motivazione: le attività realizzate mostrano il carattere non lineare, ma emergente e complesso del compito linguistico-comunicativo, che richiede la messa in atto della piena *agency* degli studenti stessi.

L'aumento della motivazione, l'apprezzamento e l'entusiasmo per il lavoro svolto, il senso di autostima nelle capacità dello studente di portare a termine un compito di realtà in un'altra lingua e di arrivare al "sono in grado di" del descrittore selezionato dal Quadro, rappresentano solo alcuni dei risultati emersi dai commenti degli studenti. Le glottotecnologie nella didattica dell'Italiano L2/LS sono dunque percepite come fondamentali, anche se strettamente funzionali agli obiettivi linguistico-comunicativi e didattici. Gli strumenti maggiormente apprezzati sono le lavagne digitali, intese come mezzo di collaborazione e *scaffolding* dell'interazione e dell'apprendimento in classe e a casa, nonché le piattaforme e i *webtool* che propongono attività ludiche, interattive immersive, con feedback immediato, ancora meglio se anonimo, purché chiaramente in linea con i livelli del QCER. L'*app* proposta per l'apprendimento dell'Italiano è stata apprezzata, anche se non da tutti: alcuni ne hanno messo in luce la scarsa flessibilità del programma e la limitata varietà dei contenuti. La percezione della combinazione di teoria e pratica emersa da uno dei commenti degli studenti apre la riflessione sull'efficacia del digitale come strumento meta-didattico trasversale all'erogazione e integrazione di contenuti di carattere teorico all'interno di un corso universitario.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. E., Margiotta U. (a cura di) (2008), *Formare online i docenti di lingue e italiano L2*, UTET, Torino.
- Caon F., Serragiotto G. (a cura di) (2012), *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, UTET, Torino.
- Cinganotto L., Turchetta B. (2021), "Italiano L1 e L2 in prospettiva acquisizionale e didattica: alcune riflessioni dall'analisi di un campione di testi di apprendenti adulti", in *SILTA, Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, L, 2, pp. 348-376.
- Council of Europe (2019), *Council Recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages*:  
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)).
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Council of Europe (2022), *Enriching 21st century language education, Council of Europe*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/enriching-21st-century-language-education-the-cefr-companion-volume-in/1680a6e00f>.
- European Commission (2014), *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and Computer Assisted Language Learning*:  
[https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/library/studies/clil-call\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/library/studies/clil-call_en.pdf).
- Fratrer 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.
- Kozulin A. (2018), "Mediation and Internalization. Conceptual Analysis and Practical Applications", in Lantolf J. P., Poehner M. E., Swain M. (eds.), *The Routledge handbook of sociocultural theory and second language development*, Routledge, London-New York.
- La Grassa M., Troncarelli D. (2016) (a cura di), *Una bussola per orientare la didattica con le tecnologie digitali*, Becarelli, Siena.
- Lantolf J. P. (ed.) (2000), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford University Press, Oxford.
- Motteram G. (2013), *Innovations in Learning Technologies for English Language Teaching*, British Council, London.
- Nunan D. (2004), *Task-Based Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Peppoloni D. (2019), *Per una didattica digitale delle lingue*, Mondadori, Milano.
- Piccardo E. (2012), "Médiation et apprentissage des langues: pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion?", in *ELA: Études de Linguistique Appliquée*, 167, pp. 285-297.
- Piccardo E. (2020), "La mediazione al cuore dell'apprendimento linguistico per una didattica 3.0.", in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 561-585:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13946>.
- Piccardo E., North B. (2019), *The action-oriented approach: a dynamic vision of language education*, Multilingual Matters, Bristol.

- Richards J. C. (2013), "Curriculum approaches in language teaching: Forward, central and backward design", in *RELC Journal*, 44, 1, pp. 5-33.
- Stanley G. (2013), *Language Learning with Technology: Ideas for Integrating Technology in the Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Tavosanis M. (2019), "Il rapporto tra le tecnologie, il cambiamento linguistico e l'educazione linguistica", in Coppola D. (a cura di), *Educazione linguistica e insegnamento*, Edizioni ETS, Pisa.
- Townend N., Bartosik A., Folinazzo G., Kelly J. (2022), "Teachers implementing action-oriented scenarios: Realities of the twenty-first century classroom", in Piccardo E., Lawrence G., Germain Rutherford A., Galante A. (eds.), *Activating Linguistic and Cultural Diversity in the Language Classroom*, Springer International Publishing, New York, pp. 179-234.
- Villarini A. (a cura di), (2010), *L'apprendimento a distanza dell'italiano come lingua straniera. Modelli teorici e proposte didattiche*, Le Monnier, Firenze.
- Ward C. (ed.) (2010), *The impact of technology on language learning and teaching: What, How and Why*, Regional Language Centre, Singapore.
- Willis J. (1996), *A Framework for task-based learning*, Longman, London.

