

METODO GLOTTODIDATTICO E NUOVI CONTESTI TECNOLOGICI. NOTE TEORICHE E PERCEZIONE DI UN CAMPIONE DI INSEGNANTI DI LINGUE

Yabis Martari¹

1. INTRODUZIONE

Nello spazio linguistico educativo, sia per ciò che concerne la ricerca, sia per ciò che riguarda l'azione didattica, quello che definiamo come *metodo* (cfr. Balboni, 2008, 2017, 2023) si trova certamente in stretto rapporto con la tecnologia, fino al punto di potere considerare la strumentazione tecnologica come un possibile parametro di classificazione del metodo stesso (Porcelli, 2013: 40): infatti, ogni protocollo di ricerca e ogni modello operativo didattico si fondano su tecniche che sono concepibili e realizzabili (tanto per lo studioso quanto per l'insegnante) solo in relazione a determinate condizioni tecnologiche. Ad esempio, se riteniamo indispensabile che i dati di una ricerca siano raccolti e strutturati in un certo modo è perché abbiamo a disposizione gli strumenti tecnologici per poterlo fare, e questi strumenti sono oggi intrinsecamente e universalmente legati al computer e alla rete; d'altro canto, se in aula utilizziamo un'applicazione in voga come *Wooclap* per insegnare italiano o inglese o cinese, è perché esiste una tecnologia *mobile* con applicazioni sempre più funzionali a tutte le azioni quotidiane, comprese quelle didattiche.

Per quello che riguarda la ricerca, i modelli con cui definiamo la stessa plausibilità di uno studio sono in certa parte orientati dalla tecnologia. Ad esempio, la ricerca *corpus based* nelle scienze linguistiche, e in particolare nella linguistica applicata, ha costituito una rivoluzione epistemologica (Sinclair, 1991), poiché ha ridefinito il perimetro della ricerca (soprattutto ma non solo) quantitativa, offrendo nuove possibilità di analisi e una più ampia accessibilità ai dati. In altre parole, quello che la comunità scientifica ritiene, fino a prova contraria, «vero» e non «un'ipotesi» ha cambiato di fisionomia in conseguenza della ricerca basata su corpora. Il modo in cui uno studioso analizza un fenomeno linguistico (dalla dialettologia alla linguistica educativa) si raffronta inevitabilmente con il concetto di corpus e con la tecnologia digitale che ai corpora digitali è oggi intrinsecamente connaturata. Questo non significa ovviamente che i corpora siano un fenomeno legato solo alla cultura digitale – basti pensare alla vetustà del *Corpus Iuris Civilis* (529-534) – né che i corpora non siano ancora talvolta raccolti manualmente e manualmente annotati e indagati: ciò che conta è che anche tale indagine manuale, se condotta a partire dagli ultimi vent'anni del secolo scorso, è con tutta probabilità influenzata dal modello dominante di empirismo che i corpora digitali e la loro diffusione hanno imposto nell'intera comunità scientifica.

Per quello che riguarda l'azione didattica, che sarà il vero fulcro teorico di questo articolo, le tecniche sono profondamente influenzate dalla tecnologia digitale, ma non appare altrettanto chiaro quanto i modelli metodologici glottodidattici siano determinati o perlomeno influenzati dalle nuove tecnologie.

¹ Alma Mater Studiorum - Università di Bologna.

E dunque, proprio in tale direzione, in questo articolo si propone una riflessione costruita in base al seguente impianto metodologico: innanzitutto un inquadramento generale su alcuni problemi del metodo nella ricerca e nell'azione glottodidattica (parr. 2 e 3); in seconda battuta (par. 4), focalizzeremo poi, attraverso una *survey research* che ha coinvolto un campione di 328 insegnanti (non solo italiani) di lingua, lo stato attuale della percezione tra i docenti del rapporto tra metodo e tecnologia digitale nell'azione glottodidattica.

2. IL METODO PER LA RICERCA GLOTTODIDATTICA

Discutere di metodo, nella glottodidattica, implica affrontare, come si è già accennato, due ordini di problemi: da un lato il metodo della ricerca, ovvero il metodo in base al quale si realizza lo studio sull'insegnamento e sull'acquisizione della lingua (in altre parole, il metodo del ricercatore); dall'altro il metodo di insegnamento, ovvero il metodo in base al quale si realizza la dinamica di insegnamento/apprendimento della lingua (in altre parole, il metodo dell'insegnante).

Questi due ordini di problemi sono distinti ma spesso comunicanti. Da un lato le insegnanti e gli insegnanti² operano spesso in base a convinzioni che hanno acquisito più o meno esplicitamente da una letteratura scientifica, talora più critica, talora più sperimentale. Dall'altro, i ricercatori accedono ai dati dei processi e dei prodotti dell'insegnamento linguistico in modo diverso a seconda dei diversi metodi di insegnamento. Quindi è sempre più difficile in campo edulinguistico stabilire un «confine tra spazio della ricerca (approccio e metodo) e spazio della didattica (possibile oggetto di ricerca, ma non ambito di ricerca)» (Balboni, 2021: 329). O per meglio dire è sempre più difficile – e forse non è neppure auspicabile – che non vi sia contaminazione reciproca tra spazio dell'azione e spazio della ricerca didattica, dal momento che i modelli operativi costituiscono il banco di prova della riflessione metodologica (Balboni, 2022: 71 e sgg).

In realtà, a causa del contesto spesso *emico* (in cui cioè il ricercatore è parte dell'oggetto della ricerca, come insegnante, come somministratore etc.) della ricerca in campo edulinguistico, il metodo procede per contributi che vengono *top down* (dallo spazio della ricerca) e *bottom up* (dallo spazio dell'azione) e ciascuno contribuisce a suo modo ad accrescere le conoscenze sul significato e le forme dell'insegnamento/apprendimento linguistico, talvolta in modo congruente con le convinzioni diffuse e talvolta invece in modo controintuitivo. Un adagio molto suggestivo, se non altro, nella riflessione epistemologica dello scorso secolo – e che ha avuto influenza su alcune opere edulinguistiche anche italiane (Serra Borneto, 2017) – diceva che «esperti e profani, professionisti e dilettanti, cultori della verità e mentitori, sono tutti invitati a partecipare alla contesa e a dare il loro contributo all'arricchimento della nostra cultura» (Feyerabend, 2002: 27).

Di seguito discutiamo dunque, in estrema sintesi, almeno due delle molte questioni di metodo legate alla ricerca edulinguistica: quelle che avvicinano maggiormente il contesto della ricerca a quello dell'azione didattica e che convergono, seppure in diverso modo, verso la dimensione tecnologica.

² Da qui in poi procederemo facendo riferimento, solo per comodità e per convenzione, genericamente a «gli insegnanti», ma nella piena consapevolezza e nel pieno rispetto della complessa questione di genere sottesa a tale scelta.

2.1. Prima questione di metodo. Ricerca qualitativa e quantitativa (?)

La distinzione tra ricerca qualitativa e quantitativa costituisce un riferimento pressoché imprescindibile nella presentazione delle diverse declinazioni metodologiche della linguistica applicata, così come, più in generale, nell'ampio campo delle scienze umane (Mackey, Gass, 2011; Paltridge, Phakiti; 2010, Dörnyei, 2007; Brown, 2004). Nella ricerca edulinguistica, alcuni studiosi hanno messo a varie riprese in dubbio la liceità di una contrapposizione netta tra i due paradigmi metodologici (Wood, Welch, 2010) notando, ad esempio, la cifra quantitativa che caratterizza ogni studio sui dati:

L'analisi qualitativa riguarda le qualità, l'analisi quantitativa riguarda le quantità. [...] In fondo, ogni uso del plurale, in espressioni quali “i turni”, “i parlanti”, “le strutture linguistiche (di un certo tipo)” si riferisce a una generalizzazione che si basa su qualche forma, sia pure implicita, di quantificazione (Pallotti, 2016: 11).

Oppure, è stato rilevato come le caratteristiche tipiche di uno studio quantitativo paiano più appetibili dagli studiosi, fino a creare una sorta di uniforme (così la definisce Balboni, 2017) «prospettiva *hard*» attraverso la quale riflessioni di impostazione qualitativa vengono proposte con strumenti quantitativi:

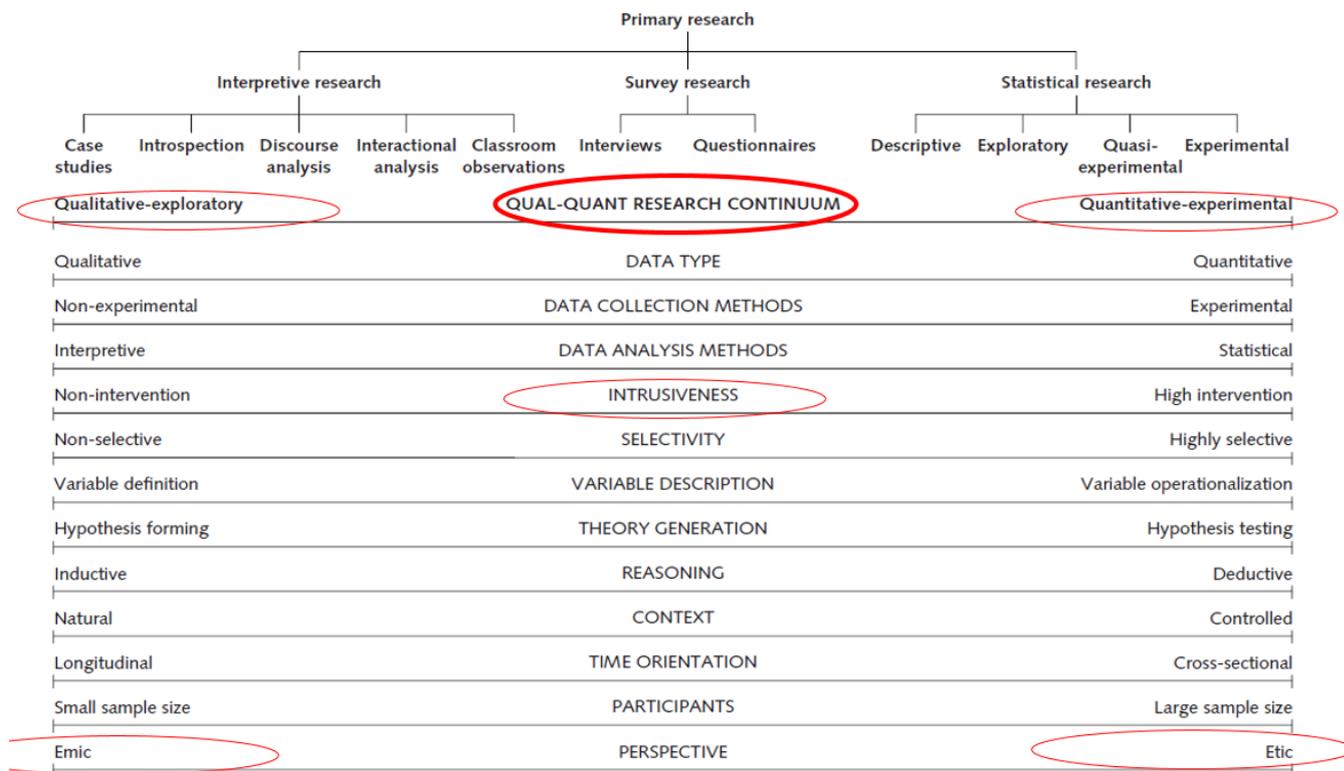
la grandissima maggioranza delle presentazioni, dei saggi è ricerca qualitativa (che credo sia molto più ovvia e naturale in una scienza come la nostra), ma viene presentata con espedienti prevalentemente quantitativi, che richiamano la prospettiva *hard* (Balboni, 2017: 14).

Le caratteristiche delle due prospettive metodologiche possono essere (come spesso accade) descritte per contrapposizione; ma una soluzione per non pensare in modo esclusivo a tali caratteristiche – e quindi per offrire una visione più realistica della natura degli studi edulinguistici – è certamente quella di considerare tale contrapposizione tra due polarità (Brown, 2004).

Qualitativo e quantitativo sono presentati nella Figura 1 (alla pagina seguente) come poli opposti su di un asse, un *continuum* sul quale si collocano in realtà gli studi in base a una serie di descrittori che riguardano la natura dei dati, il contesto, il numero dei soggetti indagati etc. Di particolare interesse sono due fattori. Il primo è la natura *emica* o *etica* della *prospettiva* dell'osservatore, ovvero il coinvolgimento del ricercatore all'interno del contesto indagato. Molti studi edulinguistici sono condotti in contesti in cui a raccogliere (e talvolta a commentare) i dati è un insegnante, quindi la polarità emica è necessariamente quella che maggiormente caratterizza tali studi. Il secondo fattore è il livello di *intromissione* nel contesto. L'atteggiamento del ricercatore può essere di:

- *controllo*: variabili e campione controllati con influenza esplicita sugli informanti;
- *misurazione*: variabili e campione controllati con poca influenza esplicita sugli informanti;
- *domanda/azione*: variabili e campione meno controllati ma con richieste metadiscorsive;
- *osservazione* (più o meno partecipata): variabili e campione non controllati e senza influenza sui partecipanti (Van Lier, 1988).

Figura 1. *La classificazione del continuum tra ricerca qualitativa e quantitativa di Brown (2004: 489), con modifiche*



Nella ricerca glottodidattica, è probabilmente l'ultimo atteggiamento quello dominante poiché il contesto educativo, per essere indagato in quanto tale, non può essere modificato in base a esigenze sperimentali: gli apprendenti per essere considerati appunto apprendenti devono essere osservati in un contesto d'aula ecologico e naturale, cioè non alterato né finalizzato alla raccolta dei dati.

Sebbene sia problematico definire la natura metodologica della glottodidattica rispetto alle polarità qualitativo/quantitativo, ci sono quindi alcuni elementi (natura emica e osservativa) che farebbero propendere per una cifra prevalentemente qualitativa. Le nuove tecnologie digitali comportano tuttavia un'innovazione in questo senso, consentendo un maggiore rigore nella raccolta e nella classificazione dei dati anche in una polarità qualitativa, e offrendo sempre allo studioso la possibilità di riportare a una dimensione di osservazione più oggettiva il dato. Rappresenta un esempio eclatante di tale trasformazione la recente esperienza su scala globale – legata all'emergenza sanitaria – di un modello massivo di didattica a distanza (Compagnoni, 2022): i nuovi contesti didattici, estremamente influenzati dalle tecnologie, e in particolare dalle piattaforme e dalle aule virtuali, sono diventati molto più monitorabili, registrabili, tracciabili rispetto ai contesti presenziali. E anche il ruolo dell'insegnante/ricercatore, mediato dalle nuove distanze dei contesti virtuali ha certamente modificato, se non ridotto, il ruolo partecipativo del docente nel contesto indagato.

2.2. Seconda questione di metodo. Che cosa sono «i dati»

Un corpus, oggi, può essere definito come una raccolta di testi autentici, perlopiù in formato elettronico, rappresentativi, nel loro insieme, di una lingua o di un settore di una

lingua (una varietà), perché scelti con caratteristiche determinate (di ampiezza, equilibrio e rigore) e trattati in modo uniforme per rendere il corpus interrogabile (Sinclair, 2005; Cresti, Panunzi, 2013).

Se tutto ciò ha un grande peso per la linguistica descrittiva, così come nella sociolinguistica, nondimeno ha un riflesso importante anche nella ricerca glottodidattica, poiché i corpora permettono al ricercatore di osservare la distribuzione reale di una forma linguistica nelle produzioni di parlanti e scriventi e quindi di conoscere un comportamento linguistico in modo sempre più oggettivo; e ciò ha certamente un riflesso sull'azione glottodidattica poiché i corpora possono essere utilmente impiegati per l'insegnamento della lingua (Bennett, 2010; Forti, 2023). In questo senso i principali usi di corpora nella glottodidattica posso essere:

- scoprire quali parole sono più o meno frequenti e in che tipi di testi (orale, scritto, tecnico etc.), lavorando sulle *liste di frequenze*;
- scoprire quali sono i pattern lessicali e strutturali frequenti, lavorando sulle *collocazioni*;
- scoprire accezioni di significato, lavorando sui *significati*.

La cosa che qui ci preme sottolineare, tuttavia, è che con un esercizio semplice di indagine sul corpus, nella classe di lingua, possiamo ad esempio osservare il comportamento reale di una reggenza sintattica e quindi discutere di una plausibile distribuzione dell'input linguistico: questo è un cambiamento di paradigma tanto per la ricerca quanto per l'insegnamento, poiché mette insegnanti e ricercatori nella stessa condizione rispetto al dato linguistico. Questi si trovano non più soltanto di fronte ad assunti di regolarità desunti da grammatiche e manuali ma piuttosto nella condizione di operare astrazioni e ipotesi in modo induttivo a partire dai dati, da produzioni autentiche, talora problematiche ma sempre reali – tanto da avere spinto qualcuno (Römer, 2006) a definire i corpora come i «bad guys» dell'insegnamento linguistico.

Una menzione a sé – benché operino esattamente nella stessa direzione di oggettivazione e di induzione dei processi di conoscenza sui comportamenti linguistici – meritano i *learner corpora* (Tracy-Ventura, Paquot, 2020). Trattandosi di corpora di testi prodotti da apprendenti di una lingua (in senso ampio, corpora di testi interlinguistici, dunque) essi hanno la peculiarità di avere un *markup* speciale per gli errori, cioè un'annotazione riservata alle forme scorrette rispetto alla varietà target della lingua. Dunque, come si legge nella pagina di apertura del sito del CLARIN (Common Language Resources and Technology Infrastructure) i *learner corpora* di apprendenti di una L2 rivestono

a crucial role in second language research and pedagogy, allowing for a systematic study of how a learner of a second language acquires the new language on a lexical as well as syntactic level, and how it is influenced by his or her native language (Stokman, 2020).

Tutto ciò permette agli insegnanti e agli esercitatori di creare attività ed esercizi orientati e graduati in base alle reali caratteristiche interlinguistiche degli apprendenti e di ricostruire modelli di valutazione adeguati ai diversi livelli di competenza, differenziando tipologie di errori in base ai diversi livelli della varietà di apprendimento (si veda ad esempio Corino e Marellò, 2009). È certamente dunque la cifra empirica a realizzare il cambiamento paradigmatico indicato da Sinclair anche per il contesto educativo, ma anche quella tecnologica, poiché l'uso dei corpora ha trasformato la riflessione linguistica soprattutto in relazione alla tecnologia digitale: «Corpus Linguistics, in the sense of using natural language samples for linguistics, is much older than computer science. [...] But the advent of computers has changed the field completely» (Volk, 2002: 355).

3. IL METODO PER L'AZIONE GLOTTODIDATTICA

3.1. *Alcuni esempi di problemi sempre aperti nel metodo d'insegnamento linguistico*

Nello spazio dell'azione glottodidattica, ovvero nella pratica di insegnamento linguistico, la questione del metodo si pone su alcuni parametri peculiari, benché come si è detto l'oggetto della ricerca (la pratica, l'azione) influisca anche sulla ricerca, data la natura spesso emica dei contesti di studio glottodidattico.

Così come quelle del complesso spazio della ricerca, le questioni di metodo dello spazio d'azione glottodidattica non possono neppure essere riassunte per sommi capi in questo contesto, poiché esse sono rarefatte in tanti e diversi problemi legati ai singoli contesti di insegnamento; a titolo puramente esemplificativo, tuttavia, possiamo se non altro nominare alcuni dei problemi sempre aperti rispetto al metodo di insegnamento linguistico e in dialogo costante con l'universo della ricerca, ovvero quei punti di attenzione vivi nella riflessione metodologica tanto del docente quanto dello studioso di didattica.

Il «pendolo»

Il primo punto non può che essere il cosiddetto «pendolo» (immagine celebre e suggestiva attribuita a Marianne Celce-Murcia anche da Balboni, 2020: 54): ovvero la storica oscillazione tra esaltazione e rifiuto dell'insegnamento esplicito della grammatica e delle conoscenze metalinguistiche, in rapporto, dall'altro lato, ad approcci più o meno consapevolmente comunicativi. Proprio in questo orizzonte di riflessione si vede bene quanto l'universo dell'azione glottodidattica sia costantemente influenzato da un quadro culturale più ampio che costantemente ridefinisce i concetti stessi di “conoscenza” di una lingua, “insegnamento” di una lingua e “apprendimento” di una lingua, in relazione alle differenti configurazioni ed esigenze sociali: ad esempio, in contesti in cui le persone viaggiano e si spostano molto, sapere una lingua significa soprattutto potere comunicare oralmente, mentre, in altri contesti (come il primo Novecento dominato da un pensiero isolazionista) in cui questo non è possibile, la lettura pare essere il primo obiettivo della conoscenza linguistica (Balboni, 2020: 61). E si vede altrettanto bene come l'universo della ricerca glottodidattica influenzi l'azione: cosicché, ad esempio, gli studi cognitivi sul *noticing* e quelli metodologici sul *focus on form* hanno mostrato la possibilità e forse la necessità di un continuo dialogo tra conoscenze implicite ed esplicite nell'apprendimento linguistico.

D'altro canto, è chiaro anche come le possibilità tecnologiche indirizzino l'orizzonte metodologico all'interno di questa oscillazione, offrendo da un lato strumenti estremamente potenti per la comunicazione interpersonale e dall'altro presentando rigidità e complicazioni strutturali tali da incoraggiare uno studio molto tradizionale dei fenomeni linguistici (La Grassa, 2017).

Il ruolo della comunicazione e della cultura

Specularmente rispetto al problema della grammatica, si pone quello dell'orizzonte della comunicazione all'interno del contesto d'aula. Ciò che insegnanti e formatori linguistici chiamano approccio comunicativo, o funzionale-comunicativo, o pragmatico-comunicativo etc., a seconda delle diverse declinazioni a partire dal modello sociolinguistico fondativo di Hymes (1974), è solo l'ultimo capitolo di un'oscillazione, come è ben noto e come abbiamo anche ribadito qui sopra, tra due atteggiamenti didattici che prevedono l'uno l'esaltazione e l'altro la messa in secondo piano dell'azione comunicativa – a favore, nel secondo caso, di una didattica finalizzata soprattutto alle

competenze metalinguistiche e sul testo scritto. La natura, il ruolo e l'opportunità di un approccio orientato dalla comunicazione tra gli apprendenti non sono questioni scontate, perché non tutti i soggetti, non tutti i *setting* d'aula fisica o virtuale, non tutte le tecnologie rendono ovvia la possibilità di insegnare la lingua attraverso la pratica comunicativa.

Anche l'idea stessa che la lingua sia *solo* la lingua è costantemente messa in discussione: recentemente dagli approcci (inter)culturali (Kramersch, 2004), che offrono chiavi di lettura lontane dai modelli acquisizionali e focalizzano l'apprendente come un soggetto culturale a tutto tondo – talora lasciando persino in secondo piano l'apprendimento linguistico *stricto sensu*.

La possibilità di costruire un setting comunicativo che vada oltre al contesto presenziale d'aula, così come la possibilità di instaurare un rapporto reale con elementi culturali precipi di luoghi anche molto lontani sono certamente favorite dai nuovi contesti tecnologici. Basti pensare infatti, nel primo caso, alla risorsa delle piattaforme di comunicazione (Teams, Zoom etc.), e nel secondo alle potenzialità offerte dai social network (Instagram, Tik Tok etc.): possiamo, grazie alle nuove tecnologie, con facilità parlare con altri soggetti in luoghi lontanissimi e con altrettanta facilità osservare spazi, paesaggi linguistici, consuetudini comunicative, abitudini alimentari etc.

Il parlante nativo

È indubbio che il ruolo del parlante nativo nella didattica delle lingue sia da sempre considerato fondamentale per una serie di motivi a prima vista non confutabili. In primo luogo, poiché il nativo rappresenta un modello autentico di pronuncia e intonazione, oltre che di impiego corretto del lessico nelle specifiche collocazioni sintattiche. In secondo luogo, perché la cultura associata alla lingua è la cultura in cui il nativo è cresciuto. Ed è poi indubbio che il confronto con il nativo sia motivante per gli apprendenti di una lingua. Nessuna di queste considerazioni, tuttavia, sfugge al dubbio di una forte virtualizzazione del concetto di nativo, che è nella realtà, soprattutto in contesti (socio)linguistici complicati come quello italiano, sfuggente al punto di non essere realmente definibile. Infatti, ogni insegnante che abbia una consapevolezza varietistica sa bene che esistono molte lingue inglesi, così come molte lingue italiane, francesi, cinesi etc. Ciò è ben comprensibile dal punto di vista diatopico ma anche da quello dialettale, diastratico e in ultimo diafasico: come faceva notare Kutz (1998) fino a che punto, infatti, ci si può considerare nativi delle varietà più sorvegliate e diafasicamente alte anche della propria lingua? Ciò non significa ovviamente che, ad esempio, un lettore di LS possa essere sostituito facilmente con un parlante non nativo. Ma è certo che di per sé è problematico comprendere fino a che punto la competenza linguistica sia ascrivibile semplicemente a un paradigma di natività, così come è complicato comprendere quanto tale caratteristica sia davvero assoluta o sia piuttosto relativa a molte e diverse declinazioni della natività stessa. In questa direzione, i nuovi contesti tecnologici rendono meno generalizzato e stereotipico il concetto di nativo, facilitando, attraverso la rete, l'esposizione alle differenti varietà linguistiche.

Le tecnologie

Da ultimo, ovviamente solo in rapporto a questo succinto elenco esemplificativo, anche l'impatto delle tecnologie sull'impianto metodologico dell'insegnamento linguistico è una questione costantemente aperta sul versante dell'azione didattica. È interessante che una delle possibili classificazioni delle metodologie didattiche proposta da Porcelli già nel 1994 (ora leggibile nella riedizione *open source* del 2013: 40) sia proprio costruita in base al parametro delle strumentazioni tecnologiche. E, molto più recentemente, ci pare

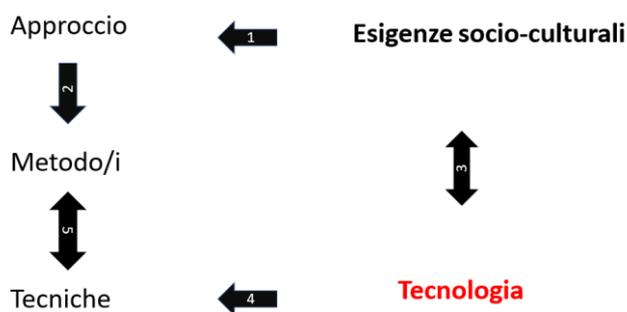
significativo che Balboni (2023: 22 e sgg) dedichi l'ultimo paragrafo del capitolo sui metodi all'impatto delle tecnologie sulla didattica. D'altro canto, si parla oggi di «unità didattica digitale» (La Grassa, 2021) come oggetto peculiare dal punto di vista strutturale ed epistemologico. Possiamo per questo motivo considerare il rapporto con le tecnologie una questione metodologica cruciale, che ci impone una riflessione più approfondita.

3.2. *La tecnologia in rapporto al modello classico Approccio-Metodo-Tecnica*

Se è vero che nella riflessione sul metodo glottodidattico il rapporto con la tecnologia è una questione aperta, vale la pena di reconsiderarla in relazione al classico modello di Anthony (1963) (poi ripreso da Balboni in vari luoghi e ripensato in 2008 e 2023) che descrive il rapporto tra approcci, metodi e tecniche. Com'è noto, si intende per “approccio” il quadro di riferimento generale ed epistemologico in base al quale un insegnante imposta la propria azione didattica (la sua formazione specialistica e ampia, i suoi interessi, le sue propensioni etc.), per “metodo” l'attuazione di quelle convinzioni in una modalità operativa (ad esempio, l'idea che la lingua si insegni a partire dalla grammatica, oppure a partire dal lessico, o a partire dalla comunicazione tra gli apprendenti etc.), e per “tecnica” l'azione vera e propria (le attività che il docente propone in aula, dal dettato al *role play* etc.)³.

Dunque, è già di Balboni (2008) – così come di molti altri tra cui ad esempio Daloiso (2015) – la specificazione che la fondazione dell'approccio glottodidattico insista su di un universo culturale e scientifico anche esterno al campo di speculazione glottodidattica in senso stretto, e debba, crediamo, essere inserito in un ampio quadro di spinte ed esigenze socioculturali. Solo così si capisce l'oscillazione delle convinzioni più radicate e profonde che informano poi, storicamente, le varie fasi del metodo glottodidattico. Ma in questo complesso rapporto dove si colloca la tecnologia?

Figura 2. *La relazione tra tecnologia e tecnica glottodidattica*



Proponiamo qui (Figura 2) un'inedita concettualizzazione del rapporto tra tecnologia e tecnica glottodidattica. Con essa si vorrebbe suggerire innanzitutto (1) come le esigenze socio-culturali e i risultati della ricerca scientifica producano delle convinzioni profonde su come insegnare le lingue e cosa insegnare delle lingue (approcci); su questa linea si colloca ovviamente anche il rapporto tra gli insegnanti e le agenzie formative più o meno specialistiche: scuola, università, corsi di formazione. Tali approcci, si è detto, si realizzano poi – proprio in linea con la schematizzazione di Anthony (1963) – in uno o più metodi

³ Il ruolo e la misura della consapevolezza dell'insegnante nei diversi spazi (approccio, metodo, tecnica) è discussa criticamente da Nation e Macalister (2010).

glottodidattici (2), i quali a loro volta utilizzano delle tecniche per la loro concretizzazione (5).

Vorremmo in questa sede soprattutto sottolineare come le esigenze socio-culturali, sotto la spinta della ricerca, producano anche un contesto tecnologico (3), il quale certamente retroagisce sulla società, trasformandola e ponendo così, ricorsivamente, le condizioni per futuri potenziali cambiamenti tecnologici. Ciò significa, ad esempio, che le applicazioni che permettono tecniche didattiche basate su *mobile* sono possibili in virtù della diffusione immensa della telefonia cellulare e degli smartphone, tecnologie sempre più presenti e indispensabili per le nostre esigenze quotidiane e sempre più potenti (e per questo, di nuovo, sempre più presenti!); «fare attività in classe con il cellulare» è quindi una realtà resa possibile da una condizione culturale per la quale, oggi, la tecnologia digitale è collocata al centro della quotidianità di una larga parte del genere umano. Insomma, la tecnologia, ovvero le conoscenze pratiche che caratterizzano una cultura (dall'acquedotto, alla scrittura, all'informatica), investe tutta la società e quindi *anche* l'educazione, rendendo possibili tutte le tecniche, comprese quelle didattiche (4). Ed è perlopiù a partire da un potenziale di tecniche che è possibile realizzare un metodo, che altrimenti non sarebbe pensabile. Vi è perciò retroazione anche tra tecnica e metodo (5): i quali non sono dunque soltanto l'una il prodotto dell'altro ma si influenzano reciprocamente. A titolo esemplificativo in questo senso, il caso più citato è probabilmente il metodo ludolinguistico (Mollica, 2010), che apre una dimensione di pratiche e tecniche ampio, fertile e diversificato, dalla quale viene, a sua volta, ricorsivamente rigenerato e alimentato.

4. L'IMPATTO DELLE TECNOLOGIE DIGITALI SULL'IMPIANTO METODOLOGICO DELL'INSEGNAMENTO LINGUISTICO. UNA SURVEY RESEARCH

Da varie prospettive abbiamo fin qui sottolineato, seppure in modo inevitabilmente frammentario e cursorio, come alcuni punti cruciali della riflessione sul metodo in ambito glottodidattico siano influenzati dalla cornice tecnologica all'interno della quale essi si collocano. È utile chiedersi ora se e come gli insegnanti di lingua percepiscano lo scarto metodologico che la cultura digitale ha realizzato. Proponiamo quindi, nella presente sezione, i risultati di una *survey research* intorno a questa domanda di ricerca: *nella percezione degli insegnanti il metodo glottodidattico quanto è influenzato dalle tecnologie digitali?*

4.1. Metodologia di ricerca, struttura del questionario e presentazione del campione di soggetti intervistati

Il questionario è stato somministrato dal CRDI (Centro di Ricerca per la Didattica dell'Italiano dell'Università di Bologna) attraverso lo strumento *Google Forms* tra maggio e luglio 2023 a 328 insegnanti di lingua – non solo italiana. L'adesione dei soggetti intervistati è avvenuta su base volontaria e il link per l'accesso è stato diffuso tramite canali social e più tradizionali mailing list. Il questionario è stato strutturato in tre sezioni così focalizzate: la prima su alcuni dati generali (fascia di età, contesto di insegnamento etc.), la seconda sul percorso formativo dei soggetti intervistati e la terza sulla loro percezione del rapporto tra metodo didattico e tecnologie digitali.

I risultati della prima parte mostrano innanzitutto una buona distribuzione in termini di età (Figura 3). Infatti, si tratta di un campione con una ripartizione omogenea (intorno al 20%) nei sottogruppi delle fasce 26-35, 36-45 e 46-55 anni e con una rappresentanza un po' più elevata (32,9%) della popolazione più anziana, quella di 56-65 anni. Meno rappresentate le fasce dei poli estremi (<18 e >65 anni). Non certo altrettanto bilanciata

la composizione in termini di genere (Figura 4), dal momento che bel l'87,2% del campione si dichiara di genere femminile.

Figura 3. *Distribuzione anagrafica dei soggetti intervistati*

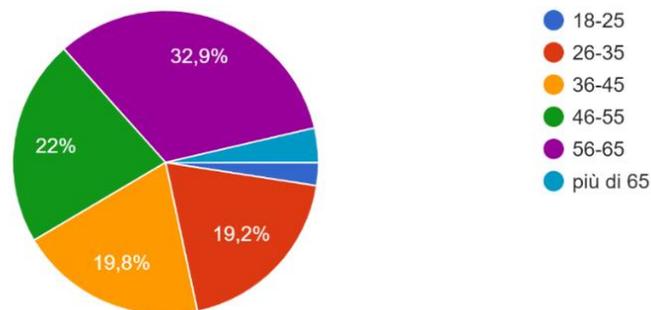
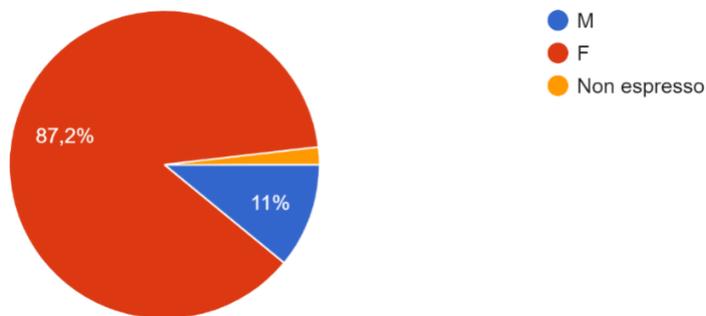


Figura 4. *Distribuzione di genere dei soggetti intervistati*



Si tratta di insegnanti di diverse nazionalità, in prevalenza italiani (79%) e per il resto di provenienza estremamente diversificata, come si vede dalla Figura 5 che riportiamo sotto forma di *Word Cloud* più a titolo suggestivo che altro, data la forte maggioranza di italiani tra i soggetti intervistati:

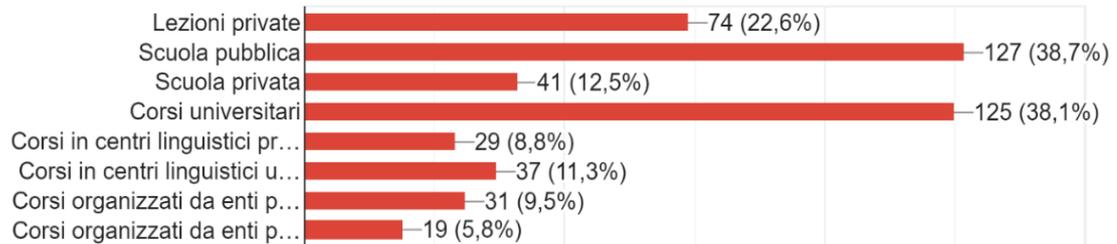
Figura 5. *Word Cloud con la distribuzione dei soggetti intervistati per nazionalità*



I contesti di insegnamento dei docenti sono vari e molto spesso plurimi per ciascun soggetto (cioè ciascun soggetto dichiara di insegnare in più di un contesto, spesso tra pubblico e privato). In generale, le risposte riportano il quadro descritto in Figura 6, in cui

si vede bene come scuola pubblica (38,7%) e corsi universitari (38,1%) siano i contesti più rappresentati, seguiti da lezioni private (22,6%), scuole private (12,5%), corsi in centri linguistici universitari (11,3%), corsi organizzati da enti pubblici (9,5%), corsi in centri linguistici privati (8,8%) e corsi organizzati da enti privati (5,8%).

Figura 6. *Contesti di insegnamento dei soggetti intervistati*

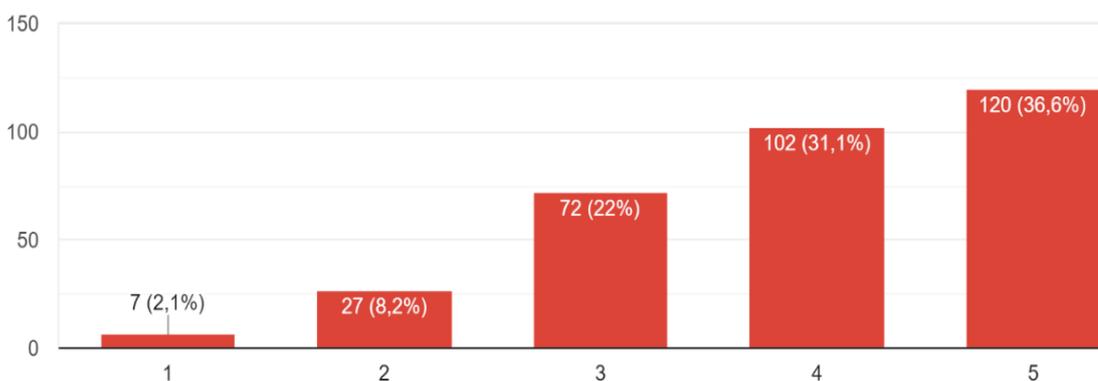


Si tratta dunque di un campione che, pur essendo di dimensioni contenute, fotografa comunque spazi e obiettivi didattici diversificati, offrendo una visione sufficientemente ampia dei principali contesti di insegnamento linguistico, più o meno istituzionali, e più o meno pubblici.

Veniamo alla seconda sezione del questionario dedicata al percorso formativo dei soggetti intervistati. Occorre innanzitutto una puntualizzazione che risponda a questa domanda: perché dedicare in questa indagine uno spazio relativamente ampio alla formazione dei docenti? Come abbiamo cercato di sottolineare (nel paragrafo 3.2), il contatto con le nuove possibilità che la tecnologia digitale mette a disposizione passa inevitabilmente non solo dalle propensioni e dalle iniziative individuali dei docenti ma anche da un universo culturale che comprende ovviamente anche i percorsi formativi che informano poi gli approcci glottodidattici. Perciò, con un quadro anagrafico così diversificato – e, come si è visto, sbilanciato leggermente sulle fasce più anziane della popolazione di insegnanti –, è stato particolarmente importante capire quanto questo contatto fosse presente e come venisse percepito dai soggetti.

Innanzitutto, abbiamo domandato agli insegnanti quale fosse la loro opinione in merito all'influenza dei loro studi sulla loro pratica didattica (Figura 7), chiedendo di indicare un giudizio 1-5 (1: per niente, 5: moltissimo). Le risposte ottenute evidenziano un valore molto basso per i giudizi negativi (1 e 2, complessivamente si attestano intorno al 10%) e un valore crescente per i giudizi positivi (3, 4 e 5), osservando che i giudizi più alti (4 e 5) insieme rappresentano più di due terzi (il 67,7%) dei soggetti intervistati.

Figura 7. *Influenza del percorso di studi sulla pratica didattica dei soggetti intervistati*



Il giudizio degli insegnanti su quanto gli studi abbiano influito sulla loro pratica didattica è quindi complessivamente molto buono. Alla richiesta di una specificazione («Motiva la tua risposta») attraverso una domanda a risposta aperta, i soggetti intervistati hanno esposto ragioni molto varie e inevitabilmente difficili da ridurre, ma certamente riportabili ad alcuni denominatori comuni, tra cui il valore del metodo didattico rappresenta il risultato più alto (153/328, circa il 47%). Dei quattro esempi di risposta qui di seguito riportati, i primi tre mostrano l'importanza del metodo didattico nel percorso di formazione; al contrario, l'ultimo fotografa percorsi di formazione probabilmente non recenti e di certo slegati dagli aspetti metodologici.

Sono stati importanti i principi della pedagogia e le metodologie

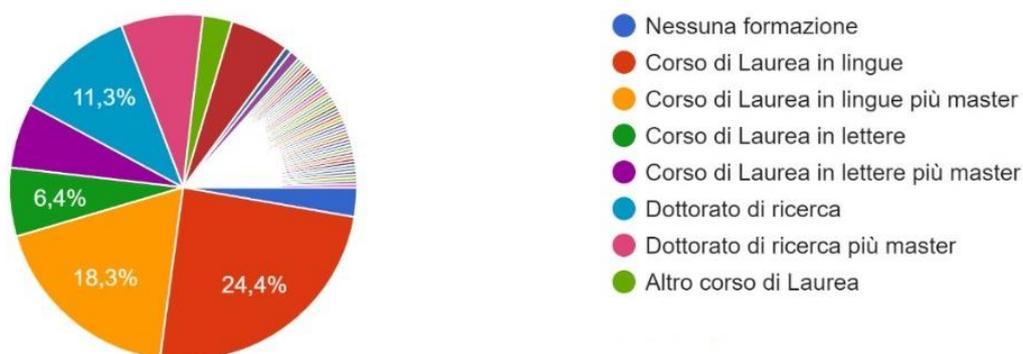
Alcune cose faccio per abitudine o praticabilità, ma per lo più i miei studi mi hanno fornito i miei metodi didattici

Ho seguito dei corsi di didattica delle LS all'università oltre ad essermi formata nel periodo post-laurea. All'università ho appreso la teoria, i corsi mi hanno dato la possibilità di approfondire la metodologia e le tecniche da portare e sfruttare in classe.

Non erano previsti corsi di didattica e metodologie di insegnamento

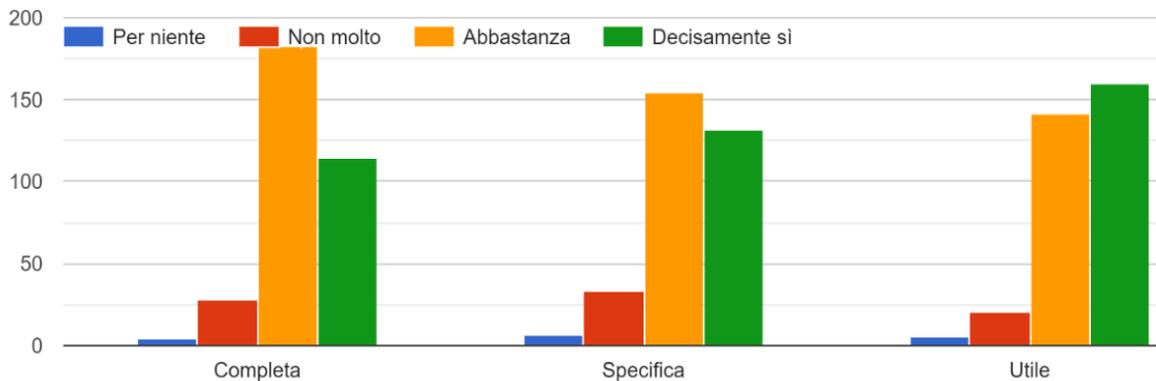
Successivamente si è chiesto ai soggetti di indicare quale percorso di formazione specifica per l'insegnamento avessero avuto (Figura 8). È soltanto del 2,7% la percentuale di risposte che non indicano nessuna formazione, mentre i valori più alti si attestano tra corsi di laurea in lingue (24,4%) eventualmente seguiti da master (18,3%) o dottorato di ricerca (11,3%) o entrambi (7,6%). Seguono laurea in lettere (6,4%) eventualmente seguita da master (6,1%) e altri corsi di laurea più master (5,5%). Questi valori (soprattutto l'ultimo) dovrebbero però essere leggermente rivisti, dal momento che circa il 18% degli intervistati ha usato l'opzione di risposta «altro» per specificare corsi di formazione particolari (CELTA, DELTA, ITALS etc.) talvolta ascrivibili alle categorie sopraelencate.

Figura 8. *Percorso di formazione dei soggetti intervistati*



Il quando che risulta è in ogni caso quello di un campione di insegnanti molto formati, ovvero con un impianto generale, un approccio, fortemente legato alle agenzie formative dedicate. Abbiamo poi chiesto ai soggetti intervistati un giudizio esplicito rispetto alla loro formazione, questa volta proponendo loro di scegliere tra quattro valori (per niente, non molto, abbastanza, decisamente sì) al fine di valutarne completezza, specificità e utilità (Figura 9).

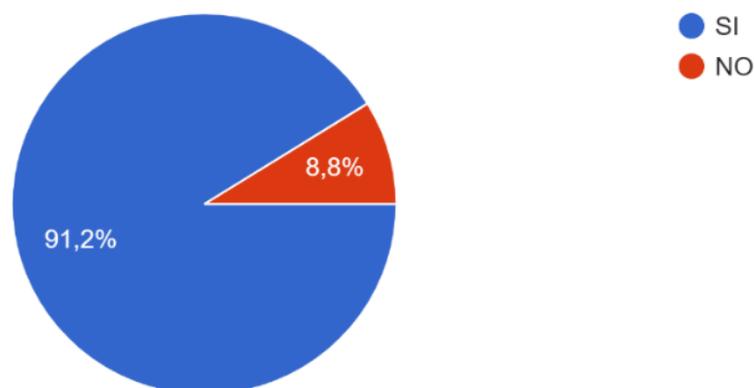
Figura 9. *Giudizio di completezza, specificità e utilità sul percorso di formazione*



Come si vede, rispetto ai tre parametri si presentano giudizi con gradazioni differenti, di certo accomunate da un generale valore basso delle valutazioni negative (per niente e non molto): in termini assoluti, solo 4, 7 e 5 soggetti hanno risposto che la formazione non è stata, rispettivamente, per niente completa, specifica, utile. Incrociando i dati si rileva come i soggetti che hanno risposto «Per niente completa» abbiano fatto in due un dottorato di ricerca; gli altri due sono invece laureati in Lingue e Lettere. Due di loro hanno dato giudizi molto positivi rispetto alla specificità e all'utilità del loro percorso di studio, gli altri due hanno risposto invece «Per niente» anche su specificità e utilità. Il giudizio in assoluto più positivo viene attribuito all'utilità del percorso di formazione visto che 160 insegnanti dichiarano tale percorso decisamente utile e 141 abbastanza utile. Rispetto alla completezza invece il giudizio decisamente positivo è in assoluto, e forse prevedibilmente, il più basso (115).

Infine, ci è sembrato importante chiedere ai soggetti se la loro formazione fosse proseguita oltre alla fase iniziale, e ben il 91,2% degli intervistati ha risposto di sì. Dall'incrocio dei dati si osserva che tutti i soggetti che hanno risposto di no hanno fatto il dottorato di ricerca o un corso di laurea in lingue (pochi in lettere); non ci sono invece correlazioni significative con l'età né con altri fattori.

Figura 10. *Percentuale di soggetti intervistati che hanno proseguito oppure no il percorso di formazione*



Un campione, dunque, con un percorso formativo non solo ben presente nei singoli soggetti ma anche non limitato a una fase di formazione iniziale.

4.2. Tecnologie e metodo di insegnamento

In sintesi, le prime due brevi sezioni hanno avuto il ruolo di definire il campione in termini anagrafici e formativi, offrendo l'identikit di 328 insegnanti di lingua diversificati e bilanciati per età, percorso di formazione, ambiti di insegnamento linguistico, perlopiù soddisfatti dell'utilità e della specificità del loro percorso di formazione, nella grande maggioranza dei casi continuato oltre la fase iniziale.

La terza sezione del questionario, la più importante e più ampia, è stata invece finalmente focalizzata sul rapporto tra nuove tecnologie digitali e metodo di insegnamento. Le prime due domande hanno indagato l'accessibilità delle tecnologie – chiedendo di indicare un giudizio 1-5 (1: per niente accessibile, 5: moltissimo accessibile) –, requisito di base indispensabile per poterne ipotizzare un ruolo importante dal punto di vista metodologico.

Figura 11. *Giudizio sulla facilità di accesso alle tecnologie per l'insegnamento dei soggetti intervistati*

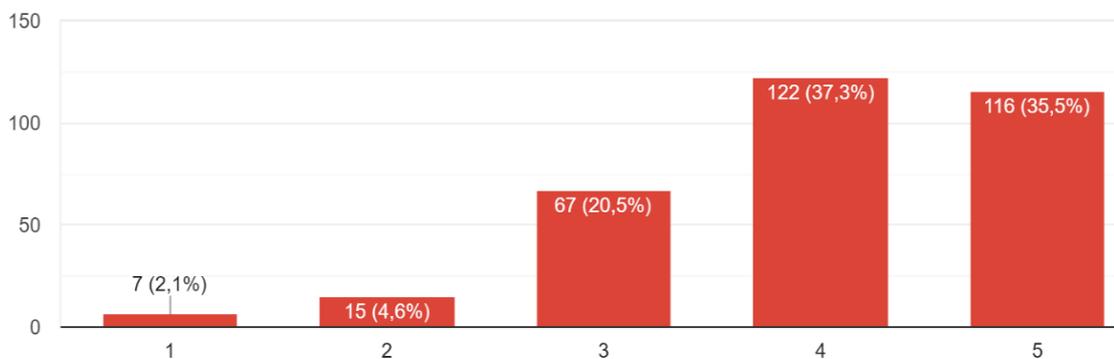
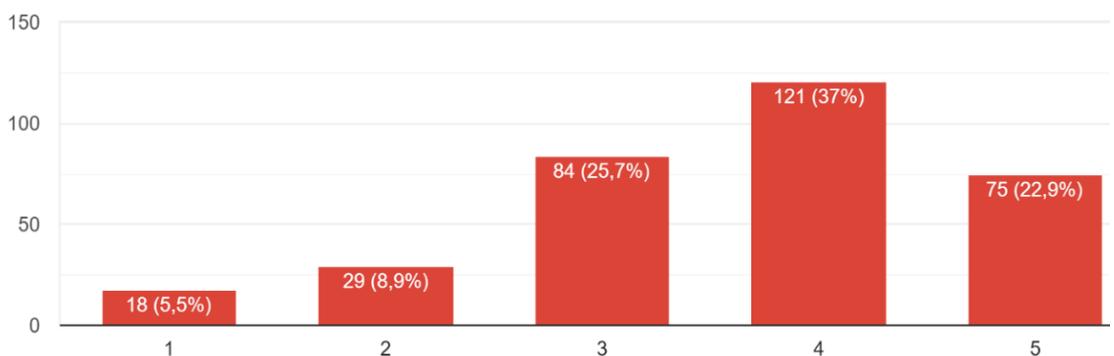


Figura 12. *Giudizio sulla facilità di accesso alle tecnologie per l'insegnamento degli studenti dei soggetti intervistati*



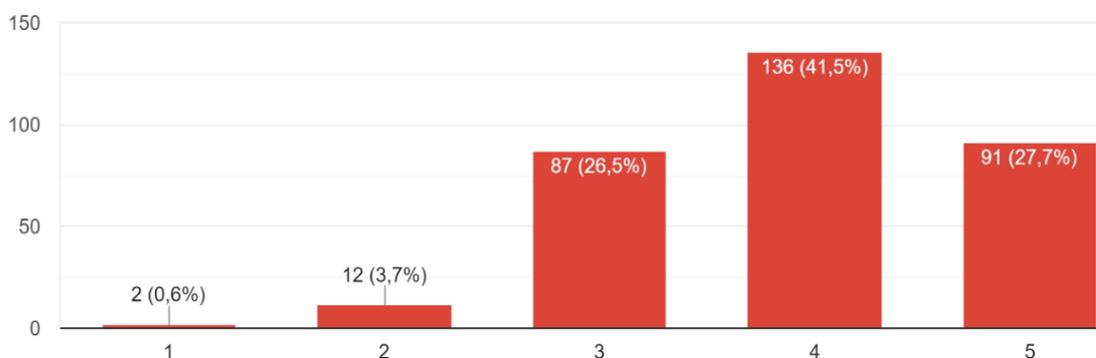
Dalla Figura 11 e dalla Figura 12 si vede bene come l'accessibilità per gli insegnanti intervistati sia maggiore rispetto a quella degli apprendenti, (ovviamente a giudizio dei primi). Solo il 22,9% infatti dichiara il giudizio più alto (5) per l'accessibilità da parte degli studenti (contro il 35,5% per la propria), mentre il giudizio 4 è pressoché identico (attestandosi circa al 37%) rispetto a insegnanti e ad apprendenti. I circa 13 punti percentuali di differenza rispetto al giudizio 5 si distribuiscono quindi sui giudizi più bassi (1, 2 e 3). Anche in questo caso incrociamo i dati e osserviamo che i giudizi più bassi (1 e 2) sono attribuiti da insegnanti che lavorano in contesti di insegnamento privato e in corsi organizzati da enti, associazioni di volontariato, ma anche CPIA e, in tre casi, in corsi

universitari; si segnalano invece nella scuola pubblica alcuni casi in cui i soggetti evidenziano una grande sproporzione tra accessibilità personale (5) e accessibilità per gli studenti (1).

In generale, se prendiamo i valori complessivi tra 3 e 5 si tratta comunque, per entrambi i casi, di valori soddisfacenti, anche in termini assoluti. 305 su 327 per l'accessibilità del docente e 280 su 328 per l'accessibilità degli studenti.

La domanda successiva riguardava esplicitamente il peso delle tecnologie digitali nella pratica didattica quotidiana (Figura 13). Osservando le risposte si evidenzia in questo caso la grande importanza attribuita praticamente da tutto il campione alle tecnologie digitali, con un valore percentuale complessivo di quasi 70% per le valutazioni più alte (4 e 5) e, di contro, con soli 14 intervistati (4,3% del campione) per le valutazioni più basse (1 e 2). Si noti che il gruppo dei 14, incrociando i dati, non pare sbilanciato né anagraficamente né rispetto a contesti di formazione particolari.

Figura 13. *Giudizio sul peso delle tecnologie digitali nella pratica didattica quotidiana*



Anche per quello che riguarda i 91 soggetti del campione che danno un giudizio massimamente positivo (5), si segnala che non vi sono significativi sbilanciamenti in proporzione a nessuna delle fasce anagrafiche rappresentate dal campione.

Si tratta certamente di un quesito cruciale su cui è bene riflettere, nell'ottica di questo lavoro, esplicitando meglio la rilevanza di numeri così significativi. Per farlo proviamo a leggere anche alcune delle risposte alla successiva domanda, che chiedeva agli intervistati di motivare la loro risposta con una domanda a risposta aperta. Vediamo innanzitutto una *word cloud* di bigrammi (Figura 14 alla pagina che segue), per sottolineare alcune copie di parole molto presenti e maggiormente significative.

Scartando i molti bigrammi non significativi, si vede bene che «insegnamento online», «lezioni online», «accesso internet», ma anche il nome di alcune piattaforme di comunicazione online – oltre alla possibilità di digitalizzazione dei materiali – rappresentano una chiave di lettura preferenziale di questo schema. La cifra dominante è dunque la possibilità di insegnare a distanza, ma sono certamente interessanti (e molto presenti a uno spoglio manuale dei moltissimi commenti) anche le specificazioni sulla facilità di apprendimento e sulla novità degli stimoli. Qualche esempio rappresentativo:

Utilizzo di materiale multimediale (video, audio) in classe e uso delle tecnologie digitali per la fase di programmazione delle lezioni

Lavoro prevalentemente online, ma anche quando lavoro offline l'uso di tecnologie digitali è diventato imprescindibile

Figura 14. Word Cloud con i bigrammi di commento sul peso delle tecnologie digitali nella pratica didattica quotidiana



Libri incompleti, indicazioni su come strutturare il corso inesistenti. Il materiale online è oro.

Le tecnologie ormai permettono di gestire una classe, snellendo il lavoro e permettendo di essere più trasparenti e interattivi con gli studenti. Inoltre le tecnologie permettono di fare attività prima non possibili, se non a costo di grosso investimento in termini di tempo e risorse mentali.

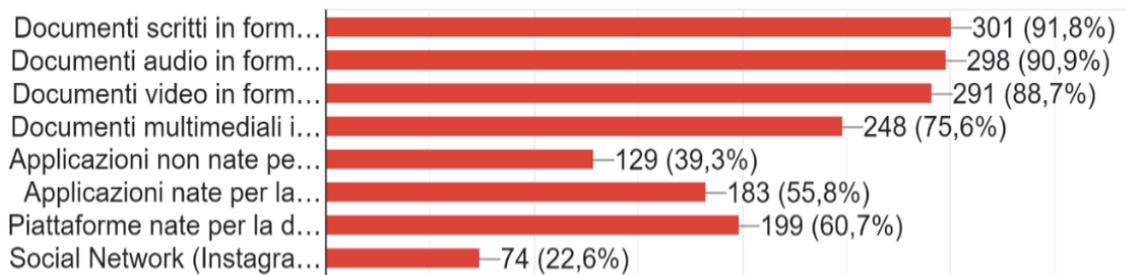
Insegno per lo più online, inoltre è comodo anche creare materiali propri

Insegno per il CPIA e presso le scuole pubbliche italiano L2. Gli spazi che ci vengono concessi non dispongono quasi mai di supporti tecnologici (computer, LIM...) stampo praticamente tutto o adopero il mio pc

L'ultimo commento rappresenta una testimonianza della discrepanza, commentata poco sopra, tra l'accesso alle tecnologie per i docenti e l'accesso per gli apprendenti nel contesto didattico.

La domanda successiva indaga quali sono le tecnologie prevalentemente utilizzate nel contesto didattico e presenta alcune scelte suggerite e una voce «altro», ma prendiamo in considerazione solo le voci maggiormente indicate dai soggetti intervistati (Figura 15).

Figura 15. *Tecnologie digitali prevalentemente utilizzate dai soggetti intervistati nella pratica didattica*



I documenti scritti, audio e video (filmati e fotografie) sono utilizzati da circa il 90% del campione, mentre i documenti multimediali (file audiovideo) da più del 75%. Molto utilizzate sono anche le piattaforme (60,7%) e le applicazioni (55,8%) nate appositamente per la didattica, mentre sono meno rappresentate le applicazioni non nate per la didattica, come quelle di messaggistica, (39,3%) e i social network (22,6%). Alla voce «altro» vengono invece nominate come singole voci applicazioni e piattaforme specifiche, ma anche corpora, dizionari, oppure tecnologie hardware (LIM, registratori etc.)

Il quesito seguente fornisce un'indicazione significativa sulla percezione dei docenti rispetto alla motivazione che li ha spinti a utilizzare tecnologie digitali nel contesto didattico.

Figura 16. *Motivazioni per cui i soggetti intervistati dichiarano di avere iniziato a utilizzare tecnologie digitali*



Come si vede dalla Figura 16, lasciando da parte i pochi soggetti che hanno dichiarato di non usare tecnologie digitali (4), è notevole che il valore più alto (78,6%) indichi il fatto che «permettono di utilizzare e creare tecniche didattiche nuove»; una risposta quindi orientata precisamente alla natura dell'azione didattica e non semplicemente alla comodità di utilizzare competenze e abitudini già acquisite dagli studenti (46,8%) o dall'intervistato (30,3%). Anche in questo caso era poi possibile compilare liberamente una voce «altro» in cui gli intervistati hanno evidenziato con risposte singole alcuni aspetti tra cui primeggiano la volontà di intercettare l'attenzione degli apprendenti e la descrizione di situazioni particolari (come, ad esempio, il fatto di avere lavorato da sempre in contesti online e quindi di considerare inevitabile il ricorso a tecnologie digitali).

Dopo avere interrogato i soggetti intervistati su quanto, perché e come utilizzino le tecnologie digitali, abbiamo poi chiesto loro di fornire un giudizio su quanto tali tecnologie migliorino o peggiorino la loro attività didattica, ottenendo i risultati leggibili nella Figura 17 e nella Figura 18.

Anche in questo caso si tratta di risposte cruciali al fine della nostra indagine. Il primo elemento che salta all'occhio è la specularità solo parziale dei due grafici. Cioè si vede bene come nessuno dei soggetti abbia risposto 1 (per niente) alla domanda «Quanto credi che le tecnologie digitali migliorino la tua pratica didattica?» o 5 (moltissimo) alla domanda «Quanto credi che le tecnologie digitali peggiorino la tua pratica didattica?»; tuttavia gli altri valori non sono speculari ed occorre provare a comprendere perché. Innanzitutto, l'altro giudizio estremo è rappresentato in modo molto diverso. In termini assoluti, solo

91 soggetti hanno risposto 5 (moltissimo) alla prima domanda mentre più del doppio (ben 205) ha risposto 1 (per niente) alla seconda domanda. Si tratta di un percentuale che viene ridistribuita, nelle risposte alla prima domanda, tra i giudizi 4 (che ha il 42,4% delle preferenze) e 3 (che ha il 27,4%). Ciò significa, probabilmente, che c'è una maggiore sicurezza diffusa sul fatto che le tecnologie digitali non peggiorino la didattica rispetto alla sicurezza che tali tecnologie possano migliorarla. Contrariamente a quanto si sarebbe potuto immaginare, i 91 soggetti che hanno risposto 5 non coincidono, se non in parte, con la porzione del campione (91 soggetti anche in quel caso) che ha risposto 5 sul peso delle tecnologie digitali nella pratica didattica quotidiana (Figura 13) – pur trattandosi in tutti i casi di soggetti che esprimono pareri positivi.

Figura 17. Risposte alla domanda «Quanto credi che le tecnologie digitali migliorino la tua pratica didattica?»

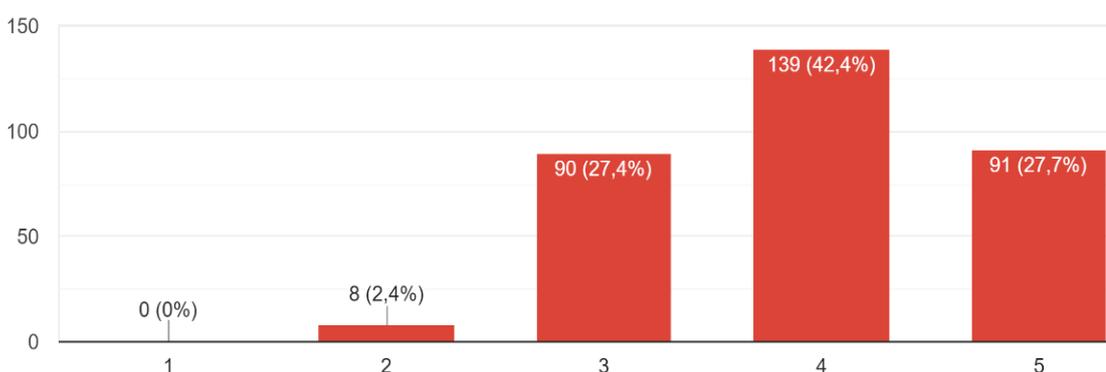
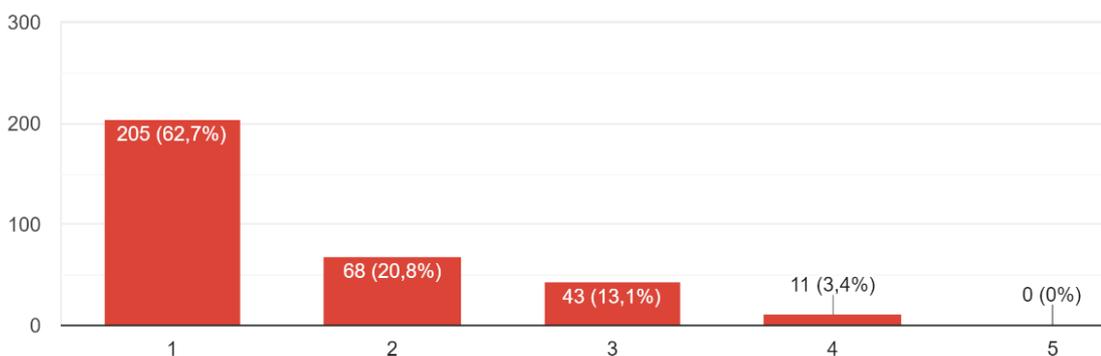


Figura 18. Risposte alla domanda «Quanto credi che le tecnologie digitali peggiorino la tua pratica didattica?»



È più ampia, in questo caso, la coincidenza tra soggetti che hanno risposto 5 alla domanda «Quanto credi che le tecnologie digitali migliorino la tua pratica didattica?» e 1 alla domanda «Quanto credi che le tecnologie digitali peggiorino la tua pratica didattica?» (cioè non tutti ma quasi i 91 che hanno risposto 5 alla prima domanda hanno poi risposto 1 alla seconda domanda).

Per entrambe le domande è stato chiesto di dare una motivazione, e anche in questo caso le due batterie da 328 risposte sono state molto varie e difficilmente riducibili. È possibile però individuare alcune costanti molto rappresentate nell'opinione degli insegnanti e di cui riportiamo qualche testimonianza significativa. Da parte di molti soggetti sono enfatizzate la possibilità di produrre attività collaborative (di conversazione,

di scrittura, di *problem solving*), la possibilità di reperire facilmente materiali autentici altrimenti impossibili da didattizzare, la capacità delle tecnologie digitali di creare *engagement* e motivazione, la possibilità di produrre materiali e di svolgere attività in tempi più brevi, la possibilità di operare utilmente nei diversi contesti di bisogni educativi speciali e la possibilità di compiere azioni didattiche nuove in aula, ovvero applicare tecniche differenti rispetto al passato.

Non riuscirei a immaginare quanto tempo in più perderei senza

Perché migliorano l'attenzione e rendono la lezione più dinamica e coinvolgente.

Lavoro con studenti analfabeti, per cui lo studio autonomo non è possibile. Le app pensate per la didattica con autocorrezione finale permettono agli studenti di esercitarsi fuori dalla scuola e di avere un riscontro immediato di quanto fatto.

Il fatto di poter proiettare alla Digital board la versione digitale dei libri e i PDF dei materiali creati da me facilita molto la spiegazione e la comprensione di quanto si sta facendo.

Creano coinvolgimento, dinamicità, supportano anche gli alunni con difficoltà, proposta di documenti autentici

Sono inclusive e agiscono sulla motivazione degli studenti.

La tecnologia è più vicina al vissuto delle studentesse e degli studenti

anche se facessi lezioni in presenza userei le tecnologie digitali, penso siano fondamentali nell'apprendimento di una lingua: vedere-ascoltare video (e quindi altri volti, altre voci, in contesti "reali"), svolgere esercizi interattivi (che risultano più accattivanti, che risultano più immersivi)...Non so se saprei più fare a meno delle tecnologie, anzi, mi spiace non conoscerne abbastanza

Sono "vecchia" quindi mi hanno permesso di sviluppare nuovi metodi e tecniche

Le risposte alla richiesta di motivare perché le tecnologie digitali peggiorino (1 per nulla-5 moltissimo) la didattica sono spesso un richiamo da parte dell'intervistato alla risposta precedente («Per lo stesso motivo sopra», «Quanto sopra» etc.), oppure una riconferma del fatto che a parere dell'insegnante le tecnologie digitali non siano peggiorative («Salvo problemi tecnici non vedo aspetti negativi», «Non vedo punti a sfavore», «Non ho notato alcun peggioramento»). Alcuni soggetti, di contro, evidenziano un certo numero di limiti legati al tempo, alla competenza, all'attenzione, in modo significativamente speculare alle motivazioni della domanda precedente. In altre parole, per questi intervistati, le tecnologie non fanno guadagnare ma perdere tempo, non facilitano ma limitano la comunicazione, non aumentano ma diminuiscono l'attenzione.

Ogni tanto limitano il contatto umano

A volte richiede tempo usare la tecnologia

Nel caso di corsi esclusivamente a distanza l'interazione sincrona tra studenti è fortemente limitata e il docente ha una visione molto limitata del gruppo classe e dei singoli studenti

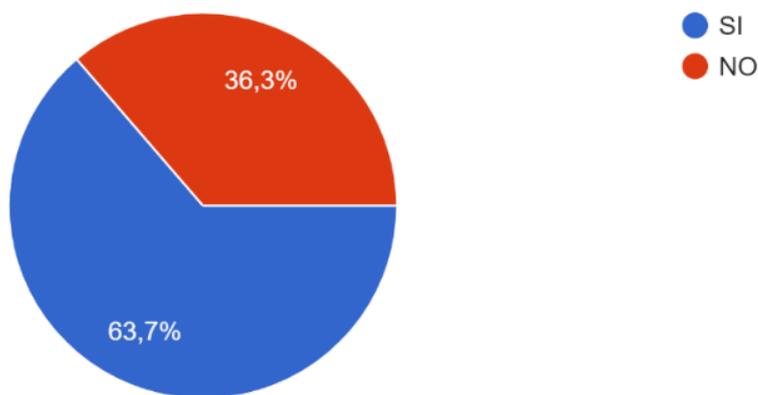
Non peggiorano, ma possono solo essere time-consuming senza un effetto straordinario

Non la tecnologia ma l'incompetenza complica le cose

Ogni tanto creano imbarazzo, difficoltà oppure disattenzione

Continuando sul piano delle domande cruciali, ed esplicite, abbiamo anche chiesto ai soggetti intervistati se ci sono attività didattiche che possono fare solo attraverso le nuove tecnologie digitali (Figura 19).

Figura 19. *Percentuale di soggetti intervistati che dichiarano che esistono attività didattiche che si possono svolgere solo attraverso le nuove tecnologie digitali*



Due terzi circa dei soggetti hanno risposto che ci sono attività che possono svolgere solo attraverso le nuove tecnologie e un terzo abbondante (in questo caso una porzione molto significativa del campione) ha invece risposto che non ci sono attività che possono svolgere unicamente grazie alle nuove tecnologie. Incrociando i dati (ma la considerazione è ovvia, osservando le percentuali), osserviamo che il 36,3% che ha risposto negativamente non è per nulla coincidente con il numero di coloro che hanno espresso giudizi negativi rispetto alle domande precedenti («Quanto credi che le tecnologie digitali migliorino/peggiorino la tua pratica didattica?»). Cioè, nella maggioranza dei casi si tratta di soggetti che ritengono le tecnologie digitali ampiamente migliorative pur dichiarando che non ci sono attività didattiche peculiarmente legate al digitale.

A chi ha risposto di sì alla domanda è stato chiesto quali sarebbero, nello specifico, le attività che svolgono unicamente attraverso le tecnologie digitali. Le risposte offrono uno spaccato molto particolareggiato di attività, tecniche e applicazioni che merita di essere riportato in un elenco esteso, anche se ovviamente parziale, perché utile a individuare la sostanza della trasformazione anche metodologica attraverso la creazione, la trasformazione oppure l'implementazione delle tecniche didattiche:

- Attività di letture estensive basate sulla diagnostica computazionale
- Kahoot (risposte multiple sincrone)
- Webquest

- Learningapps, Liveworksheet e Edpuzzle
- Quiz interattivi
- Giochi didattici come Vordwall e Canva
- Escape game
- Drag and drop, giochi online
- Uso di testi multimediali e di contenuti interattivi
- Registrazione di audio per prepararsi alle prove orali
- Creazione di contenuti video
- Comunicazione sincrona o asincrona con dispositivi mobili
- Collaborare alla stesura di un documento a più mani
- Lavoro collaborativo in diretta su fogli di Google condivisi
- Uso di audio di canzoni e testi
- Digital Storytelling
- Booktrailer
- Podcast
- Visite virtuali
- Aula moodle
- Esercizi con correzioni feedback automatico per un grande numero di studenti
- Registro elettronico
- Presentazioni su Prezi/Google Slides
- Traduzione con il supporto degli strumenti CAT e della traduzione automatica
- Didattica corpus-based
- Dizionari digitali morfologici
- Chatting anche con nativi per la LS

È immaginabile, ovviamente, che anche un buon numero di soggetti che hanno risposto di no alla domanda utilizzino alcune delle tecniche e degli strumenti sopra elencati, ma senza ritenerli probabilmente caratterizzanti in modo esclusivo dal punto di vista metodologico.

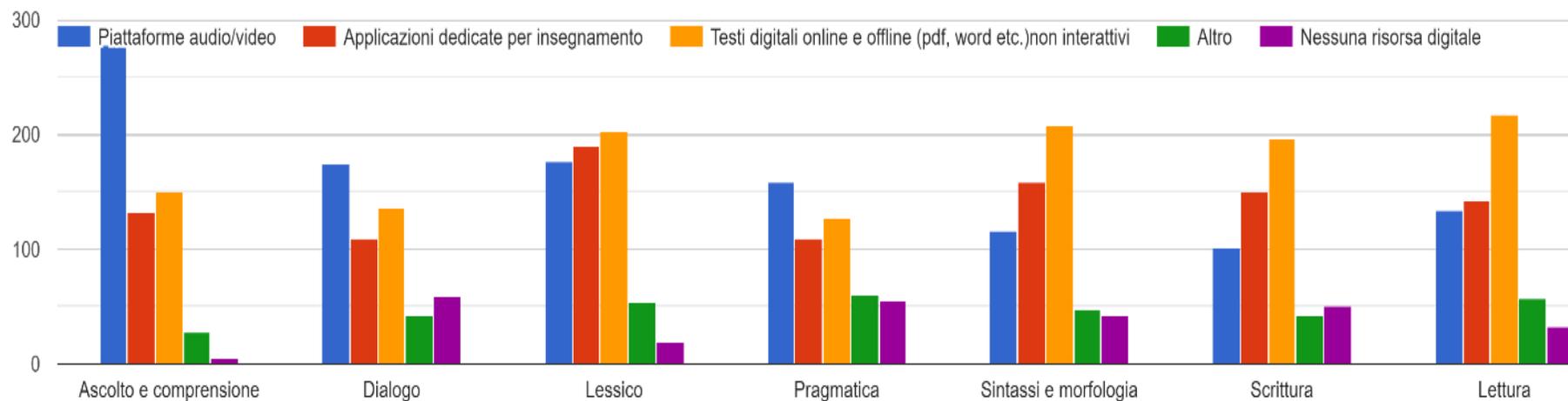
Per cercare di ridurre a una forma più generica queste considerazioni, abbiamo chiesto ai soggetti intervistati quale tipo di risorse digitali impieghino maggiormente in relazione ai diversi spazi di azione didattica (in parte in linea con le attività e le strategie linguistico-comunicative sistematizzate dal *Volume Complementare* del QCER (Council of Europe, 2020), e abbiamo ottenuto i risultati leggibili nella Figura 20.

Nel dettaglio e riportando innanzitutto i numeri assoluti, la situazione si presenta come segue:

- per le attività didattiche finalizzate a sviluppare le abilità di *ascolto e comprensione*, le piattaforme audio/video sono indicate da una larghissima fetta del campione (278 soggetti), le applicazioni dedicate per l'insegnamento da 133 soggetti, i testi digitali online e offline da 151 soggetti; 28 indicano «altro»; e 5 nessuna risorsa digitale;
- per le attività didattiche finalizzate a sviluppare le abilità di *dialogo*, le piattaforme audio/video sono indicate da 175 soggetti, le applicazioni dedicate per l'insegnamento da 109, i testi digitali online e offline da 136, «altro» da 43, nessuna risorsa digitale da 59;
- per le attività didattiche finalizzate a sviluppare la competenza *lessicale*, le piattaforme audio/video sono indicate da 176 soggetti, le applicazioni dedicate per l'insegnamento

- da 190, i testi digitali online e offline da 203, «altro» da 54, nessuna risorsa digitale da 20;
- per le attività didattiche finalizzate a sviluppare competenze *pragmatiche*, le piattaforme audio/video sono indicate da 158, le applicazioni dedicate per l'insegnamento da 110, i testi digitali online e offline da 126, «altro» da 60, nessuna risorsa digitale da 56;
 - per le attività didattiche finalizzate a sviluppare la competenza *sintattica e morfologica*, le piattaforme audio/video sono indicate da 117, le applicazioni dedicate per l'insegnamento da 158, i testi digitali online e offline da 208, «altro» da 43, nessuna risorsa digitale da 50;
 - per le attività didattiche finalizzate a sviluppare l'abilità di *scrittura*, le piattaforme audio/video sono indicate da 102 soggetti, le applicazioni dedicate per l'insegnamento da 150, i testi digitali online e offline da 196, «altro» da 43, nessuna risorsa digitale da 50;
 - per le attività didattiche finalizzate a sviluppare l'abilità di *lettura*, le piattaforme audio/video sono indicate da 135 soggetti, le applicazioni dedicate per l'insegnamento da 143, i testi digitali online e offline da 218, «altro» da 57, nessuna risorsa digitale da 32.

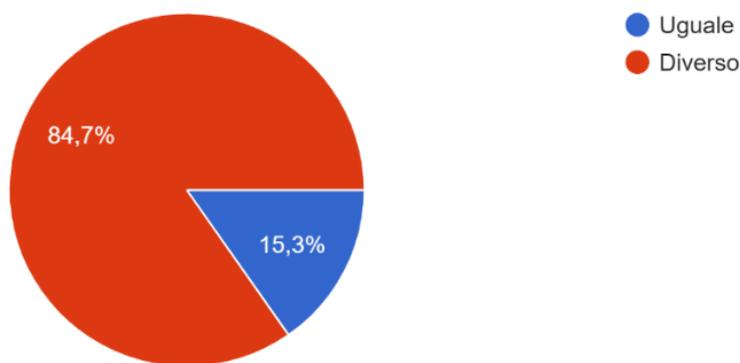
Figura 20. *Uso delle diverse risorse digitali in rapporto ai diversi spazi di azione didattica*



Osservando questi dati si può immaginare che la categoria «altro», assai rilevante in quasi tutte le voci, comprenda implicitamente alcune delle indicazioni riportate poco sopra. Sembra molto rilevante che i numeri più bassi si concentrino per le attività legate alla competenza pragmatica, o perché meno presente nei sillabi degli insegnanti o perché più legata a contesti di interazione presenziale non mediata. Ugualmente è interessante osservare che il valore in assoluto più alto legato alle applicazioni dedicate si registra per le attività didattiche finalizzate al lessico, concordemente con quanto già osservato recentemente in letteratura (Rollet, 2022).

L'ultima domanda è stata la più diretta e, ai fini della nostra indagine, forse anche la più significativa di tutto il questionario. Abbiamo infatti chiesto ai soggetti intervistati se senza le tecnologie digitali il loro *metodo di insegnamento* sarebbe stato uguale o differente, ottenendo le risposte visibili nella Figura 21.

Figura 21. *Percentuale di soggetti intervistati che dichiarano che senza le tecnologie digitali il loro metodo di insegnamento sarebbe stato uguale o diverso*



Abbiamo infatti, in conclusione, fatto riferimento puntuale ed esplicito proprio al metodo. E abbiamo ottenuto, come si vede, una percentuale dell'84,7% di risposte (in termini assoluti 278 soggetti) che indicano una peculiarità metodologica legata alle tecnologie digitali.

Incrociando questo dato con le percentuali di chi dichiara che esistono o meno attività didattiche che si possono svolgere solo attraverso le nuove tecnologie digitali, osserviamo che molti di coloro che hanno risposto di no (36,3% del campione, come si vede in Figura 19) hanno in questo caso risposto che il loro metodo sarebbe diverso, visto che solo in 15,3% ha risposto «uguale» (Figura 21). Ed è interessante specificare che, viceversa, in termini assoluti ben 25 soggetti (esattamente la metà) di coloro che hanno risposto che il loro metodo sarebbe uguale hanno precedentemente risposto affermativamente. Non c'è dunque coincidenza nemmeno tra i soggetti che hanno dichiarato che il loro metodo sarebbe uguale e coloro che hanno dichiarato che non ci sono attività didattiche che non potrebbero svolgere senza tecnologie digitali.

Anche in questo caso, abbiamo chiesto di motivare, infine, la risposta, raccogliendo per 328 risposte aperte, molte e ampie osservazioni di grande interesse, in alcuni casi genericamente suggestive rispetto alla percezione degli insegnanti, in altri casi molto precisamente indirizzate a elementi metodologici particolari. È ricorrente l'idea che i materiali reperibili in rete e sfruttabili attraverso le tecnologie digitali siano un oggetto didattico ormai irrinunciabile, in grado di plasmare un nuovo metodo o di riconfigurare e implementare quello che viene quasi ovunque definito comunicativo-integrato,

pragmatico-comunicativo. Alcuni insegnanti, di contro, argomentano la loro convinzione che il loro metodo non varierebbe sostanzialmente. Leggiamo di seguito qualche esempio.

Sarebbe meno inclusivo, anacronistico e meno efficace

Considerando che uso le tecnologie ogni giorno sarei costretta a rivedere la mia metodologia di insegnamento

sarebbe diverso, credo molto più fisso, schematico, “traduttivo”. Le tecnologie digitali consentono molta più immersione nel contesto

Senza tecnologie sarebbe molto più difficile personalizzare la didattica, dovrei fare molto più affidamento ai materiali già pronti e “anonimi”, e quindi le lezioni sarebbero più monotone e meno coinvolgenti

in assenza di tecnologie digitali in classe la lezione cambia drasticamente. Non tutte le aule sono dotate di LIM, questo significa che non posso avere sempre lezioni interattive. Quando questo capita, la differenza è palpabile, innanzitutto in termini contenutistici (con la tecnologia è più facile fare lezioni più ricche, l'organizzazione dei contenuti è più funzionale) ma anche in termini partecipativi (lezioni interattive = maggiore coinvolgimento, lezione “tradizionale” = maggiore sforzo del docente nel coinvolgere la classe)

Prima, dovevo usare un libro di testo come base / sillabo, quindi l'adozione di tecnologie digitali ci ha portato ad una nuova definizione del sillabo, dei learning outcomes, dei formative assessment

Senza tecnologie digitali la mia didattica si appiattirebbe ai metodi tradizionali, restando indietro rispetto al continuo cambiamento e avanzamento della tecnologia, fallendo nel restare al passo con i cambiamenti inevitabili della società e nel restare più a contatto con le nuove generazioni, crescere con loro. Perché siamo noi docenti a doverci adattare alla società in cui vivono i nostri ragazzi e non viceversa - come tende ad insistere la didattica tradizionale in Italia.

Il metodo non cambierebbe, perché sarebbe comunque basato su un approccio comunicativo, volto ad abbattere le barriere e i filtri emotivi, che fanno innalzare il cosiddetto “pudore linguistico”

Cambierebbe in minima parte proprio perché riservo alle tecnologie soprattutto la funzione di strumento, mentre il metodo è incentrato sull'interazione partendo dal principio della reciprocità e procedendo in direzione orizzontale.

5. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

Dai dati raccolti emerge uno spaccato inedito della percezione degli insegnanti di lingua. Il campione di 328 soggetti, bilanciato in base a età e contesti di insegnamento, suggerisce una prevalenza netta di giudizi positivi verso le tecnologie digitali, una certa focalizzazione sul ruolo delle potenzialità multimodali e ludiche di tali tecnologie, la loro importanza per accessibilità, interattività, motivazione degli studenti e soprattutto la percezione di una valenza metodologica di tali tecnologie.

Rispondendo dunque, di certo solo provvisoriamente, alla domanda che ha guidato la *survey research* (nella percezione degli insegnanti il metodo glottodidattico quanto è influenzato dalle tecnologie digitali?) possiamo notare che nella percezione del nostro campione il metodo glottodidattico è decisamente influenzato dalle tecnologie digitali.

Non si può certamente discutere di un nuovo metodo (qualcosa come un vero e proprio «metodo digitale» in parallelo con il grammaticale-traduttivo, cognitivo, comunicativo etc.), ma si può forse parlare, con prudenza, di una rivoluzione metodologica in atto a partire dalle tecnologie digitali. Il che non stupisce affatto:

Across the history of human social organization, information and communication technologies have had enormous effects on the processes they mediate. Some technologies have amplified existing activities in areas such as reach or speed, while others have enabled the emergence of novel informational, communicative, and social practices. In the contemporary era, global networks enable culture, music, and linguistic repertoires to propagate, mutate, and cross-pollinate across media and communicative modalities. Recent sociological analyses have documented that the Internet has qualitatively transformed everyday communication and information practices [...], all of which provoke questions as to how language educators and researchers should orient themselves to the perennially changing contexts and conditions of linguistically mediated life activity (Thorne, May, 2017: ix).

In ultima battuta, tornando alla prima sintetica sezione di questo lavoro, è forse utile auspicare, come orizzonte per una futura riflessione, un'indagine su quanto la rivoluzione digitale nel metodo di insegnamento, ovvero nell'azione didattica, influenzi anche il metodo della ricerca perché un'azione didattica che impiega le tecnologie digitali mette a disposizione più dati, più leggibili, più chiari, più accessibili (Thorne e May, 2017), il che costituisce conseguentemente, forse, un ulteriore indebolimento della distinzione tra qualitativo e quantitativo (Pallotti, 2016).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anthony E. M. (1963), "Approach, Method, and Technique" in *ELT Journal*, XVII, 2, pp. 63-67.
- Balboni P. E. (2008), *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per Italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino.
- Balboni P. E. (2017), "Ricerca *hard* e *soft*, empirica e speculativa, quantitativa e qualitativa: un cambiamento di paradigma nella ricerca sull'educazione linguistica?", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, pp. 7-21: <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461278>.
- Balboni P. E. (2020), "La grammatica e la sindrome del pendolo", in *Costellazioni*, 11, pp. 53-68.
- Balboni P. E. (2021), "Ripensare la ricerca italiana in linguistica educativa: a modest proposal", in *ELLE*, 10, 3, pp. 323-340.
- Balboni P. E. (2022), *Thesaurus di Linguistica Educativa: guida, testi, video*, SAIL Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- Balboni P. E. (2023), *Le «nuove» sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società «liquide». Manuale di (auto)formazione per insegnanti di lingue straniere*, UTET, Torino.

- Bennett G. R. (2010), *Using Corpora in the Language Learning Classroom: Corpus Linguistics for Teachers*, University of Michigan Press, Ann Arbor. Michigan.
- Brown J. D. (2004), “Research Methods for Applied Linguistics: Scope, Characteristics, and Standards”, in Davies A., Elder C. (eds.), *The handbook of applied linguistics*, Blackwell, Malden (MA), pp. 476-500.
- Compagnoni I. (2022), “The impact of a post-pandemic educational technology training on usability and acceptance by teachers of Italian as a Foreign Language”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 2, pp. 425-444:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/19623>.
- Corino E., Marengo C. (2009), “Didattica con i corpora di italiano per stranieri”, in *Italiano LinguaDue*, 1, 1, pp.279-285:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/444>.
- 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>.
- Cresti E., Panunzi A. (2013), *Introduzione ai corpora dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- Daloiso M. (2015), “Scienze del linguaggio ed educazione linguistica: una cornice epistemologica”, in Daloiso M. (a cura di), *Scienze del Linguaggio ed Educazione Linguistica*, Bonacci-Loescher, Torino.
- Dörnyei Z. (2007), *Research Methods in Applied Linguistics*, Oxford University Press, Oxford.
- Feyerabend P. K. (2002), trad. it., *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*, Feltrinelli, Milano.
- Forti L. (2023), *Corpus Use in Italian Language Pedagogy. Exploring the Effects of Data-Driven Learning*, Routledge, London.
- Hymes D. (1974), *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Kramsch C. (2004), “Language, Thought, and Culture”, in Davies A., Elder C. (eds.), *The handbook of applied linguistics*, Blackwell, Malden (MA), pp. 235-261.
- Kutz E. (1998), “Between students’ language and academic discourse: Interlanguage as middle ground”, in Zamel V., Spack R. (eds.), *Negotiating academic literacies*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, pp. 37-50.
- La Grassa M. (2017), “Il ruolo delle tecnologie educative nella didattica della grammatica in italiano L2”, in *Mosaic*, 12, 1, pp. 93-112.
- La Grassa M. (2021), “Un modello operativo per la didattica delle lingue online: l’Unità Didattica Digitale”, in *EL.LE*, 10, 1, pp. 29-52.
- Mackey A., Gass S. M. (eds.) (2011), *Research Methods in second language acquisition: a practical guide*, Blackwell, Oxford.
- Mollica A. (2010), *Ludolinguistica e Glottodidattica*, Guerra Soleil, Perugia.
- Nation I. S. P., Macalister J. (2010), *Language curriculum design*, Routledge, New York-London.
- Pallotti G. (2016), “Qualitativo/quantitativo: ripensare la distinzione”, in Gatta F. (a cura di), *Parlare insieme. Studi per Daniela Zorzi*, Bononia University Press, Bologna, pp. 105-117.
- Paltridge B., Phakiti A. (eds.) (2010), *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics*, Continuum, Londra.
- Porcelli G. F. (2013), *Principi di Glottodidattica*, Editrice La Scuola, Brescia, ried.
http://www.gporcelli.it/libri/94_13.pdf.

- Rollet S. (2022), “Studiare la lingua italiana con Duolingo”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 1, pp. 392-424: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/19622>.
- Römer U. (2006), “Pedagogical Applications of Corpora: Some Reflections on the Current Scope and a Wish List for Future Developments”, in *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, 54, 2, pp. 121-134.
- Serra Borneto C. (a cura di) (2017), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali della didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma.
- Sinclair J. (2005), “Corpus and text – Basic principles”, in Wynne M. (ed.), *Developing linguistic corpora: A guide to good practice*, Oxbow Books, Oxford, pp. 1-16.
- Sinclair J. (ed.) (1991), *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford University Press, Oxford.
- Stokman L. (2020), “CLARIN Resource Families: L2 Learner Corpora”:
<https://www.clarin.eu/news/clarin-resource-families-l2-learner-corpora>.
- Thorne S. L., May S. (eds.) (2017³), *Language, Education, and Technology. Encyclopedia of Language and Education*, Springer, New York.
- Tracy-Ventura N., Paquot M. (eds.) (2020), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Corpora*, Routledge, New York.
- Van Lier L. (1988), *The classroom and the language learner: ethnography and second language classroom research*, Longman, London.
- Volk M. (2002), “Using the web as corpus for linguistic research”, in Pajusalu R., Hennoste T., ähendusepüüdja, *Catcher of the Meaning. A Festschrift for Professor Haldur Õim*, University of Tartu, Tartu, pp. 1-10.
- Wood M., Welch C. (2010), “Are ‘Qualitative’ and ‘Quantitative’ Useful Terms for Describing Research?”, in *Methodological Innovations Online*, 51, pp. 56-71.

