

PIATTAFORME DIGITALI ED EDUCAZIONE LINGUISTICA: ANALISI DELLE ATTIVITÀ CONDIVISE DAI DOCENTI SU MORFOLOGIA LESSICALE E SINTASSI

Carolina Venco¹

1. INTRODUZIONE

Nel quadro attuale della didattica, le tecnologie digitali ricoprono un ruolo sempre più rilevante, in quanto sfruttano la componente multimodale e permettono percorsi di apprendimento più autonomi e personalizzabili². Come evidenziato da Gilardoni e Cerizza (2023: 100-101), questi strumenti favoriscono una sinergia tra pratiche tradizionali e digitali, rendendo le attività più flessibili e coinvolgenti. In ambito linguistico, l'impiego di computer, tablet e, quando possibile, smartphone contribuisce a creare contesti percepiti dagli studenti come ludici, incentivando allo stesso tempo l'autonomia e la capacità di autocorrezione.

Si ritiene che l'utilizzo dei dispositivi digitali incoraggi anche forme di partecipazione più attive e collaborative, stimolando la creatività e una forma di competizione costruttiva (Gilardoni, Cerizza, 2023: 103). Questi strumenti, parallelamente, possono alleggerire il lavoro dell'insegnante, rendono più semplice la diffusione di materiali e favoriscono pratiche didattiche maggiormente inclusive (La Grassa, 2022).

Negli ultimi tempi è aumentata l'offerta di piattaforme digitali che mettono a disposizione modelli già predisposti e che consentono di creare esercizi interattivi, quiz e attività adattabili ai diversi livelli di competenza e ai differenti stili di apprendimento. L'inserimento di elementi multimediali come immagini, video o file audio rende le attività più stimolanti, mentre le funzioni di condivisione e collaborazione online permettono di ottenere e dare *feedback* tempestivi e di lavorare anche a distanza³. Molti strumenti, quali Canva, Coggle, Jamboard, Quizlet, Kahoot!, LearningApps, Padlet, Prezi e lo stesso Wordwall, risultano particolarmente apprezzati dai docenti italiani per la realizzazione di attività ludiche e esercizi linguistici più motivanti e significativi (Tomczyk *et al.*, 2022)⁴.

¹ Università degli Studi Roma Tre.

² Significativa è la produzione scientifica incentrata sui temi dell'apprendimento e dell'insegnamento con l'ausilio di tecnologie educative, soprattutto per l'educazione linguistica in italiano L2. A tal riguardo, cfr. Balboni, Margiotta (2008); Caon, Serragiotto (2012); Fratter, Jafrancesco (2014); Villarini (2010). In anni più recenti, si vedano, inoltre, La Grassa, Troncarelli (2016), La Grassa (2017; 2021), Viale, Cannovale Palermo (2021), Cannovale Palermo, Viale (2022), Troncarelli (2024) e gli altri contributi raccolti nel numero speciale della rivista *LEND – Lingua e Nuova Didattica* a cura di Villarini (2024). Poiché mancano studi specificamente rivolti a studenti L1, le attività destinate ad apprendenti di italiano L2 non rientrano nell'oggetto diretto della presente indagine.

³ Cfr. gli articoli di Fallani (2024) e Gasparini (2024).

⁴ L'articolo analizza le modalità con cui gli insegnanti valutano le piattaforme digitali per la didattica, mettendo a confronto la situazione in Italia e in Polonia. La ricerca prende in esame 22 strumenti digitali (tra cui Canva, Kahoot, Quizizz, Padlet, Prezi e Wordwall) e si basa sull'analisi di un questionario, somministrato a 1209 insegnanti in formazione, in cui si chiede ai partecipanti di valutarne l'utilità ai fini dell'insegnamento. Per quanto riguarda il contesto italiano, lo studio, pur evidenziando un'ampia diffusione

L'uso di attività digitali, create dai docenti sulle piattaforme digitali e applicate alla didattica, può rappresentare uno strumento efficace per favorire il coinvolgimento degli studenti e sostenere alcuni processi di apprendimento (Mollica, 2019; Lo Presti, 2024)⁵. Tali attività sembrano contribuire anche a un aggiornamento delle pratiche tradizionali, come il ripasso del lessico o gli esercizi di grammatica, rendendole potenzialmente più stimolanti e meno monotone, soprattutto nelle fasi di consolidamento e revisione, quando l'attenzione e la motivazione rischiano di diminuire (Villarini, 2024). Sebbene la loro efficacia sia riconosciuta soprattutto sul piano lessicale (La Grassa, 2021), un impiego didatticamente consapevole e creativo può consentire di lavorare anche su altri aspetti, ad esempio quelli morfosintattici. Infatti, alcune tipologie di esercizi disponibili digitalmente come i memory interattivi, i quiz a tempo, le sfide a punteggio e le attività di *drag and drop* avanzate permettono di lavorare sulla formazione verbale, sulla concordanza e sull'organizzazione sintattica in modo dinamico e immediato (Fallani, 2024: 44s.).

Alla luce di queste premesse, in questo contributo⁶ si intende analizzare un corpus selezionato di attività digitali caricate e condivise da alcuni docenti di italiano all'interno delle *community* di diverse piattaforme, descritte nel § 2 e nei relativi sottoparagrafi. L'indagine si concentrerà su due ambiti specifici: quello lessicale, con particolare attenzione ai processi di formazione delle parole, e quello morfosintattico, limitatamente alla frase semplice (§ 3). In particolare, l'attenzione si concentrerà sui livelli e sui profili degli studenti a cui sono rivolte queste attività (§ 4.1.), sui tipi di esercizi proposti dalle piattaforme (§ 4.2.) e sulle competenze linguistiche sollecitate (§ 5), relativamente alla formazione delle parole (§ 5.1) e alla frase semplice (§ 5.2). L'obiettivo è comprendere come i docenti utilizzino questi strumenti digitali per insegnare argomenti lessicali e morfosintattici e quali strategie didattiche adottino per rendere accessibili tali strutture agli studenti.

2. LE PIATTAFORME DIGITALI PER IL MICROLEARNING E LA GAMIFICATION

Per l'analisi sono state selezionate quattro piattaforme digitali di largo impiego nella didattica linguistica: Wordwall, Quizlet, Wayground e Kahoot!⁷. La scelta si fonda su più ragioni: in primo luogo, si tratta di strumenti particolarmente diffusi tra i docenti per l'insegnamento della lingua italiana, anche come L2/LS⁸. In secondo luogo, esse rappresentano modalità differenti di concepire e organizzare l'attività didattica: Wordwall, ad esempio, offre un'ampia gamma di modelli e consente agli insegnanti una notevole libertà nella personalizzazione delle attività; Quizlet privilegia un approccio basato su *flashcard* e pratiche di memorizzazione, che si prestano soprattutto al lavoro sul lessico; Wayground propone un ambiente pensato per il *cooperative learning*; Kahoot!, infine, è noto

e una valutazione positiva di strumenti come Canva, Kahoot e Quizizz (ora Wayground), rileva una conoscenza ancora limitata di molti *software* educativi. A tal riguardo, cfr. anche Tomczyk *et al.* (2023).

⁵ Danesi (2008: 3s.) osserva che, da una prospettiva neurolinguistica, la risoluzione di giochi linguistici o di attività strutturate in forma ludica attiva diverse aree cerebrali, favorendo l'acquisizione linguistica in apprendenti di età differenti.

⁶ L'articolo rappresenta uno degli esiti di un progetto di ricerca più ampio, all'interno del quale si inserisce anche il contributo presentato al V Convegno ASLI Scuola (cfr. Venco, sottoposto a revisione), dedicato allo studio delle attività sulle subordinate relative pubblicate sulla piattaforma Wordwall.

⁷ Le informazioni relative alle piattaforme sono state ricavate dai rispettivi siti ufficiali (ultima consultazione: 4 febbraio 2026).

⁸ Tale dato è confermato dalle recenti indagini sull'uso delle tecnologie didattiche, cfr. Tomczyk *et al.* (2022); Prada (2022) e Ruggeri (2025).

per l'attenzione alla componente ludica e competitiva, che lo rende particolarmente adatto alle fasi di ripasso e consolidamento.

Un aspetto comune a tutte queste piattaforme è la possibilità di modificare facilmente il modello scelto – ad esempio trasformare un quiz in un anagramma o in un labirinto senza dover reinserire i contenuti. Tra queste, Wayground offre anche la possibilità di tradurre un'attività da una lingua all'altra (cfr. *infra*), ampliando ulteriormente il potenziale didattico in contesti multilingue, ma anche in una dimensione interdisciplinare.

Tutte le piattaforme, inoltre, consentono di monitorare le risposte degli studenti e di raccogliere dati utili alla valutazione, fornendo al docente uno strumento immediato per affinare il percorso didattico. L'inclusione di piattaforme con caratteristiche così eterogenee permette quindi di confrontare approcci diversi e di valutarne, in una prospettiva comparativa, potenzialità e limiti sul piano lessicale, morfologico e sintattico.

2.1. *Wordwall*

Wordwall è una piattaforma online, attiva dal 2016, ideata per facilitare la creazione di giochi didattici a partire da contenuti principalmente linguistici. La piattaforma presenta 33 modelli di attività (cruciverba, crucipuzzle, anagrammi, memory, ecc.), disponibili in versione gratuita o a pagamento e utili per sviluppare abilità di produzione, ricezione e interazione, nonché per consolidare competenze grammaticali e ampliare il vocabolario. Le attività possono essere proposte sia in formato interattivo sia in versione stampabile, offrendo così una notevole flessibilità di utilizzo, e possono essere condivise con studenti e colleghi tramite link personalizzati.

Si tratta di uno strumento rivolto principalmente agli insegnanti: l'*homepage* del sito mette in evidenza la velocità e la semplicità nella creazione dei contenuti, mostrando immediatamente la varietà di modelli disponibili e le possibili modalità di utilizzo⁹. I materiali creati su Wordwall restano di proprietà dell'utente, ma pubblicandoli si concede alla piattaforma e agli altri utenti una licenza per visualizzarli e utilizzarli nei limiti delle funzionalità offerte dal sito. Questa licenza non trasferisce i diritti d'autore e non permette di sfruttare i contenuti al di fuori di Wordwall senza autorizzazione esplicita.

L'impiego più immediato della piattaforma riguarda il lessico (Hasram *et al.*, 2021; Darmawan *et al.*, 2023): esercizi di abbinamento parola-immagine o di completamento favoriscono la memorizzazione e l'associazione semantica. Wordwall migliorerebbe anche le capacità di lettura (Swari, 2023)¹⁰. Si presta, inoltre, ad attività morfologiche e sintattiche (Venco, sottoposto a revisione), come *cloze test* per esercitare le coniugazioni verbali o attività di riordino di parole per costruire frasi grammaticalmente corrette. Infine, la possibilità di ripetere più volte gli esercizi su Wordwall facilita la pratica autonoma e il consolidamento delle conoscenze negli apprendenti (Mazelin *et al.*, 2022)¹¹. Il principale

⁹ Wordwall offre due tipologie di abbonamento agli insegnanti: quello gratuito permette di creare fino a tre attività utilizzando i dodici modelli standard; quello a pagamento consente la creazione illimitata di attività con un numero maggiore di modelli, la possibilità di modificare le opzioni, stampare o scaricare i materiali, accedere alle ricerche nella *Community* e, infine, utilizzare l'intelligenza artificiale.

¹⁰ L'articolo esamina l'uso delle piattaforme digitali nell'apprendimento dell'inglese come seconda lingua, evidenziando come molti studenti incontrino difficoltà nel leggere fluentemente testi in inglese. L'impiego di strumenti digitali come Wordwall, grazie ad attività di comprensione del testo più coinvolgenti, contribuisce a migliorare le capacità di lettura, aumentando l'interesse degli studenti e favorendo una maggiore comprensione dei contenuti (Swari, 2023: 26s.).

¹¹ La ricerca, volta ad analizzare come l'uso di Wordwall influisca sulla partecipazione degli studenti nelle classi di inglese come seconda lingua, è condotta sulla base dell'osservazione video delle lezioni e di un sondaggio somministrato agli studenti.

limite della piattaforma rimane l'assenza di un *feedback* individualizzato e approfondito: le attività di Wordwall mostrano immediatamente gli errori commessi, ma non offrono spiegazioni dettagliate né orientano in modo mirato l'apprendimento personale. Ciononostante, se integrato nella didattica frontale, Wordwall rappresenta un valido aiuto, soprattutto nelle attività di riepilogo e consolidamento.

2.2. Quizlet

Quizlet nasce come strumento per la memorizzazione e il ripasso, basato sull'utilizzo di *flashcard* digitali che associano parole, traduzioni, immagini e audio. La sua efficacia è particolarmente evidente sul piano lessicale, poiché favorisce la memorizzazione rapida e l'associazione multimodale. Inoltre, alcune attività proposte dalla piattaforma stimolano la produzione attiva delle forme corrette, rivelandosi utili per l'apprendimento morfologico, ad esempio nell'esercizio di coniugazioni, declinazioni o plurali. In ambito sintattico, pur essendo meno diretto, Quizlet può essere impiegato in esercizi di completamento o costruzioni di frasi.

L'accesso alla piattaforma è regolato da un sistema di abbonamento, che prevede un piano gratuito e piani *premium* differenziati, e si rivolge principalmente agli studenti; si presta inoltre in modo particolare all'autoapprendimento, consentendo agli apprendenti di procedere in autonomia e di ripetere le attività tutte le volte che è necessario.

Diversi studi hanno analizzato e approfondito le caratteristiche della piattaforma: Senni (2020) mostra come Quizlet sia uno strumento efficace per la memorizzazione del vocabolario di una lingua straniera; anche Bertucci, Terragno, Boncio (2018) ne evidenziano l'utilità nelle classi ad abilità differenziate, soprattutto per l'apprendimento e la revisione del lessico. Analogamente a quanto osservato per altre piattaforme, come ad esempio Wordwall, Quizlet, se utilizzato come supporto alla didattica tradizionale, costituisce uno strumento valido, in particolare nelle fasi di ripasso e di consolidamento delle regole¹².

2.3. Wayground

Fino al giugno 2025 la piattaforma era conosciuta come Quizizz, per poi assumere il nome di Wayground. Il rinnovamento non ha modificato le funzionalità di base né i contenuti già creati dagli insegnanti, ma ha sottolineato l'integrazione di nuovi strumenti, come opzioni di personalizzazione, oppure funzioni basate sull'intelligenza artificiale. La piattaforma offre diversi tipi di abbonamento: uno base, limitato ad alcune funzioni, e uno dedicato alle scuole che consente di integrare le attività con audio e video e permette agli insegnanti di condividere le risorse all'interno della stessa istituzione.

Dal punto di vista linguistico, Wayground consente di creare quiz a scelta multipla e attività di abbinamento, utili per fissare vocaboli o espressioni. In ambito morfologico, gli esercizi di completamento o di identificazione della forma corretta di un verbo permettono di esercitarsi sulla flessione verbale o sulla concordanza. Anche la sintassi può essere affrontata attraverso attività di riordino e di risposta aperta, ad esempio nella costruzione di frasi o nella correzione di errori. Studi sul precedente formato di Wayground (Quizizz), come quello di Degirmenci (2021) sull'apprendimento e

¹² Per l'uso di Quizlet nell'insegnamento di altre lingue, come l'arabo, cfr. Facchin, Bricchese (2019).

sull'insegnamento dell'inglese, evidenziano come tali attività possano favorire sia il consolidamento linguistico sia un maggiore coinvolgimento degli studenti¹³.

Un punto di forza della piattaforma è la possibilità di fornire *feedback* immediati: ogni risposta errata viene accompagnata da una correzione, talvolta con spiegazioni dettagliate del fenomeno linguistico. Tuttavia, l'accuratezza di queste spiegazioni, generate automaticamente tramite strumenti di intelligenza artificiale, va valutata caso per caso dai docenti, che così possono monitorare i progressi degli studenti e individuare punti di forza e aree di miglioramento.

Naturalmente, anche in questo caso il rischio è quello di ridurre la complessità dell'apprendimento linguistico a una sequenza di quiz: l'integrazione con altre metodologie e la creatività dell'insegnante restano le condizioni essenziali per valorizzarne pienamente le competenze disciplinari.

2.4. *Kahoot!*

Kahoot! è una delle piattaforme più diffuse nella gamification, capace di creare un forte coinvolgimento con classifiche in tempo reale, punteggi e tempi di risposta limitati. Questo la rende particolarmente efficace nelle attività di gruppo e nelle fasi di ripasso. La struttura dei quiz – a risposta multipla, accessibili da qualsiasi dispositivo tramite link o QR code – permette di lavorare in modalità sia sincrona sia asincrona e di raccogliere subito dati utili sulle risposte, offrendo agli studenti un riscontro immediato¹⁴. Oltre alla dimensione ludica, queste caratteristiche ne fanno un valido strumento per la valutazione formativa e per l'introduzione di nuovi contenuti. Tuttavia, la forte componente competitiva e la pressione del tempo possono indurre alcuni studenti a fornire risposte superficiali, dettate più dall'ansia e dalla dinamica di gara che da una reale riflessione linguistica.

Dal punto di vista linguistico, Kahoot! si presta a esercizi diversificati: nel lessico favorisce il consolidamento rapido di vocaboli; sul piano morfologico consente attività di riconoscimento, come individuare la forma verbale corretta; a livello sintattico può essere impiegato per scegliere la frase corretta o identificare errori. Le funzionalità più recenti, che includono *flashcard* e audio di madrelingua, ampliano ulteriormente le possibilità di utilizzo nella didattica delle lingue.

Oltre allo studio critico di Ruggeri (2025), numerose ricerche hanno messo in evidenza i vantaggi dell'uso di Kahoot!: aumenta la motivazione e la partecipazione degli apprendenti, stimola l'interazione con i pari e con il docente (Wang, Tahir, 2020; Hasumi, Chiu, 2024; Luo, 2023; Zhang, Yu, 2021; Holbrey, 2020), rende le lezioni più dinamiche e attraenti grazie alla dimensione ludica (Zarzycka-Piskorz, 2016). Alcuni studi hanno anche sottolineato il ruolo della piattaforma nell'autovalutazione (Plump, LaRosa, 2017) e nella costruzione di una maggiore interazione in classe (Hernandez-Ramos, Belmonte, 2020). In ambito di apprendimento linguistico, il ricorso a Kahoot! ha dimostrato di poter potenziare non solo la competenza lessicale, ma anche quella socio-pragmatica (Ünal, Yangin-Ersanli, 2023; Tóth *et al.*, 2019; Klimova, Kacetl, 2018).

¹³ Cfr. anche Baggio (2021) sull'impiego di strumenti digitali nell'insegnamento dell'italiano L2/LS a distanza.

¹⁴ Nonostante la piattaforma segnali collaborazioni con aziende e università, il sito si presenta poco intuitivo. Nella *homepage* sono mostrate diverse tipologie di abbonamento: l'accesso di base è gratuito, mentre gli abbonamenti *premium* potenziano progressivamente interattività, capacità di gestione dei gruppi e qualità dei dati analitici.

3. CAMPO E METODO DELLA RICERCA

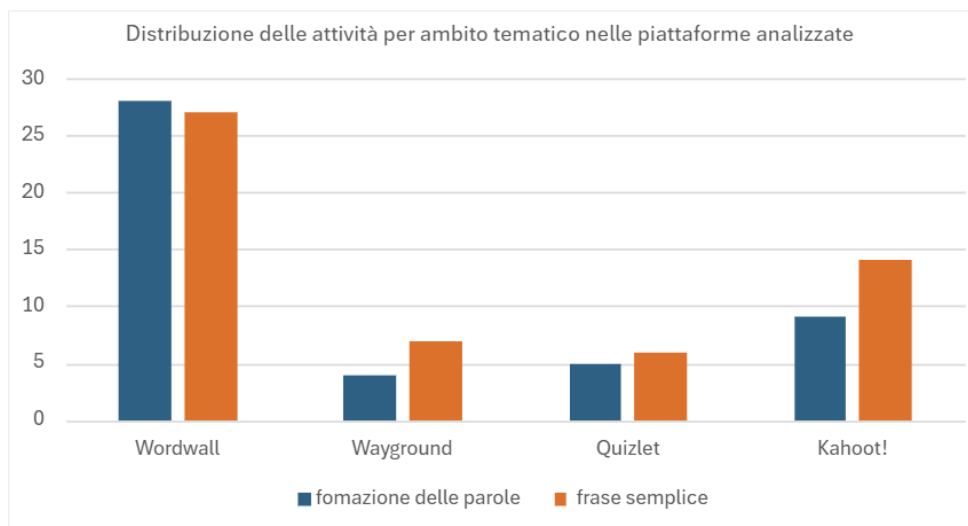
Tutte le piattaforme analizzate rappresentano un valido supporto per l'insegnamento dell'italiano L1, ma anche L2 e LS, e costituiscono un interessante e inedito campo d'indagine. Ai fini di questo studio sono stati selezionati due ambiti particolarmente significativi e ricorrenti nella riflessione grammaticale e nelle pratiche di produzione: la formazione delle parole, per la sfera lessicale, e la frase semplice, per la sfera morfosintattica.

Per quanto riguarda il lessico, la formazione delle parole rappresenta una delle principali strategie attraverso cui l'italiano arricchisce il proprio patrimonio lessicale, creando nuove unità a partire da parole già esistenti¹⁵. Si tratta tuttavia di un ambito che può risultare complesso per gli studenti e richiede, soprattutto in contesti di apprendimento guidato, attività graduate e strategie mirate.

Per quanto concerne la sfera morfosintattica, la costruzione della frase semplice costituisce uno degli ambiti più rilevanti e al tempo stesso più problematici per gli apprendenti. Le difficoltà emergono soprattutto nel riconoscimento dei ruoli funzionali dei costituenti e nella distinzione tra argomenti obbligatori ed espansioni facoltative, in particolare quando la configurazione superficiale della frase non rende immediatamente trasparente la sua struttura logica. In questo quadro, la grammatica valenziale offre un modello descrittivo ed operativo particolarmente efficace, poiché consente di rappresentare la frase come una struttura centrata sul verbo e sulla rete di relazioni sintattico-semantiche da esso attivate (De Santis, 2016; 2021).

L'incidenza dei due ambiti tematici all'interno del corpus analizzato emerge con il grafico seguente (Grafico 1), che mette a confronto il numero di attività dedicate alla formazione delle parole e alla frase semplice nelle diverse piattaforme:

Grafico 1. *Distribuzione delle attività per ambito tematico nelle piattaforme analizzate*



Il corpus preso in esame è costituito da 100 attività, condivise da docenti di italiano sulle quattro piattaforme considerate e raccolte nel periodo compreso tra l'estate 2025 e l'inverno 2026. Le attività sono state individuate attraverso una ricerca sistematica condotta all'interno delle *community*, utilizzando parole-chiave pertinenti – quali

¹⁵ Per la formazione delle parole cfr. Grossman Rainer (2004), Dardano (2009) e Lo Duca (2020).

“formazione delle parole”, “suffissazione”, “valenza”, “frase semplice” – e selezionando i materiali coerenti con gli obiettivi dell’indagine. Di queste, 46 riguardano la formazione delle parole e 54 la frase semplice. Le attività analizzate sono rivolte prevalentemente a studenti della scuola secondaria di primo grado.

Come anticipato, le attività destinate ad apprendenti di italiano L2 non costituiscono oggetto diretto della presente indagine e perciò non rientrano nel computo complessivo. Esse saranno richiamate solo in alcuni passaggi, per osservazioni puntuali (ad esempio in relazione alla costruzione dei distrattori, cfr. *infra*¹⁶).

L’analisi intende indagare, da un lato, le pratiche seguite dai docenti nella progettazione delle attività e, dall’altro, i temi privilegiati dell’insegnamento grammaticale così come emergono dai materiali disponibili.

Il lavoro si basa su una griglia di analisi già impiegata nello studio sulle subordinate relative condotto su Wordwall (Venco, sottoposto a revisione), qui adattata ai due ambiti oggetto della presente indagine.

L’osservazione dei materiali è stata articolata in due macroaree principali:

1. Tipologia di esercizio e struttura delle attività:
 - *Livello e profilo degli studenti*: verifica dell’adeguatezza del livello di difficoltà rispetto ai destinatari.
 - *Chiarezza e precisione delle consegne*: analisi della comprensibilità delle istruzioni, con attenzione alla presenza di esempi esplicativi e all’esplicitazione delle strutture sintattiche utilizzate.
 - *Formato degli esercizi*: diversificazione delle tipologie (completamento, scelta multipla, abbinamento, ordinamento, ecc.) e valutazione della loro efficacia rispetto agli obiettivi di apprendimento.
 - *Livello di interattività*: grado di coinvolgimento e partecipazione generato dall’esercizio.
2. Modelli grammaticali di riferimento dei docenti:
 - *Precisione terminologica*: uso di una terminologia adeguata e funzionale per riferirsi ai fenomeni linguistici.
 - *Riconoscimento delle strutture*: corretto inquadramento dei fenomeni linguistici analizzati.

L’applicazione di tali criteri permette di mettere in luce gli aspetti più efficaci e quelli che richiedono ulteriori interventi, restituendo una visione complessiva e articolata delle attività esaminate e della qualità dei materiali presenti sulle piattaforme.

4. TIPOLOGIA DI ESERCIZIO E STRUTTURA DELLE ATTIVITÀ

La presente sezione è dedicata all’analisi della prima macroarea individuata nella griglia metodologica (§ 3), relativa alla tipologia di esercizio e alla struttura delle attività. Nei sottoparagrafi seguenti verranno presi in esame il livello e il profilo degli studenti destinatari, la chiarezza e precisione delle consegne (§ 4.1.), il formato degli esercizi e il

¹⁶ Le attività rivolte a studenti L2 osservate nel corso dell’analisi riguardano prevalentemente la formazione delle parole e si concentrano soprattutto su esercizi di tipo lessicale. In particolare, su piattaforme come Quizlet, ricorrono *set di flashcard* che presentano, sul fronte, una parola appartenente a un determinato campo semantico nella lingua di partenza e, sul retro, il corrispettivo italiano, privilegiando così un approccio centrato sull’ampliamento del lessico e sull’associazione forma-significato. Per quanto concerne la frase semplice, invece, nel campione esaminato non sono emerse attività esplicitamente indirizzate ad apprendenti di italiano L2.

grado di interattività proposto (§ 4.2.), al fine di valutare la coerenza tra progettazione didattica e obiettivi di apprendimento.

4.1. *Studenti destinatari e consegne delle attività*

In relazione al livello e al profilo degli studenti, va sottolineato che le attività dedicate alla formazione delle parole e alla frase semplice sono pensate tenendo conto della fascia di apprendenti a cui si rivolgono.

Generalmente, il tema della formazione delle parole viene affrontato nei primi due anni della scuola secondaria di primo grado e ripreso come argomento di consolidamento nel primo anno della secondaria di secondo grado¹⁷.

Nelle diverse *community*, infatti, la maggior parte delle attività pubblicate e rese accessibili agli utenti riportano sotto il titolo alcuni *tag*¹⁸ che specificano la materia di riferimento, il livello e la classe a cui sono destinate. Come dimostrano i seguenti esempi:

- (1) Derivazione tramite prefissi e suffissi. Organizza per gruppo. #Secondaria Primo Grado #Grammatica (Wordwall)
- (2) La formazione delle parole.
#Valutazione #6°-8° grado #livello Medio #3 giocate (Wayground)

Le piattaforme digitali, come Wordwall o Wayground, tendono a specificare il livello degli studenti a cui le attività sono destinate (studenti dagli undici ai quattordici anni). In particolare, Wayground esplicita ulteriori informazioni, come il livello di difficoltà, il numero di volte in cui l'attività è stata svolta e il numero di quesiti proposti. Le altre due piattaforme, Quizlet e Kahoot!, offrono invece informazioni più generiche: Kahoot! segnala il numero di partecipanti che hanno svolto l'esercizio, mentre Quizlet non fornisce dati aggiuntivi. Di conseguenza, la verifica dell'adeguatezza del materiale e la selezione dell'attività più idonea restano responsabilità del docente.

Le consegne delle attività risultano in tutte le piattaforme spesso molto generiche e poco articolate, come mostrano i seguenti esempi:

- (3) Suffissi, prefissi e alterati. Riordina. (Wordwall)
- (4) Prefissi, suffissi. Rispondete (Kahoot!)

Nonostante le consegne siano accompagnate da un'interfaccia intuitiva, con bottoni cliccabili e schemi già predisposti, possono risultare poco comprensibili per gli studenti. Spesso non spiegano con precisione che cosa ci si aspetti dallo studente e mancano esempi concreti che illustrino come affrontare l'attività. In alcuni casi, tuttavia, le consegne risultano invece più strutturate:

- (5) Completa l'espressione con l'aggettivo opportuno, formato dalla parola sottolineata:
SPORT FATTI IN ACQUA > SPORT _____ (Wayground)

¹⁷ Per gli studenti di italiano L2/LS, invece, esso corrisponde ai livelli intermedi (B1 e B2), nei quali è richiesta una maggiore variazione e ricchezza lessicale.

¹⁸ Negli esempi i *tag* sono preceduti dal simbolo "#", adottato come convenzione redazionale per renderli riconoscibili nel corpo del testo.

Consegne più dettagliate si trovano anche in Wordwall, come mostra l'immagine seguente:

Figura 1. *Consegna in Wordwall*

FALSI ALTERATI! Sembrano nomi alterati perchè terminano con i suffissi che abbiamo studiato, ma non lo sono!

Condividi

di < > < >

3ª Classe Italiano

Modifica contenuto

Aggiungi ai preferiti

Mi piace

Stampa

Imposta compito

Altro

Nella prima consegna mostrata in (5), il testo delle istruzioni usa un linguaggio semplice e chiaro, con l'imperativo "completa" facilmente comprensibile per lo studente che si avvicina all'attività. Nel secondo caso (Figura 1) il docente sceglie di richiamare la regola linguistica su cui si basa l'esercizio, in modo che lo studente comprenda il fenomeno sottostante.

Anche per la grammatica valenziale alcune piattaforme digitali, in particolare Wordwall e Wayground, presentano *tag* informativi che indicano la materia, il livello degli apprendenti e la classe di riferimento (solitamente la scuola secondaria di primo grado). In diversi casi, tali *tag* segnalano inoltre se l'attività, oltre a essere destinata a studenti di italiano L1, può essere proposta anche ad apprendenti di italiano L2, fornendo così un'indicazione utile sulla trasversalità e sull'adattabilità didattica del materiale (Figura 2):

Figura 2. *Attività destinata anche a studenti di italiano L2*

Memory valenziale

Memory di *Valenziale*

Primaria

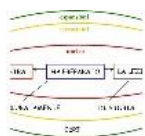
Secondaria Primo Grado

Italiano

Italiano L2

Grammatica Valenziale

Figura 3. *Tag informativi nelle attività di Wayground*



GRAMMATICA VALENZIALE



Valutazione



Deleted User

World Languages

9° - 11° grado

15 giocate

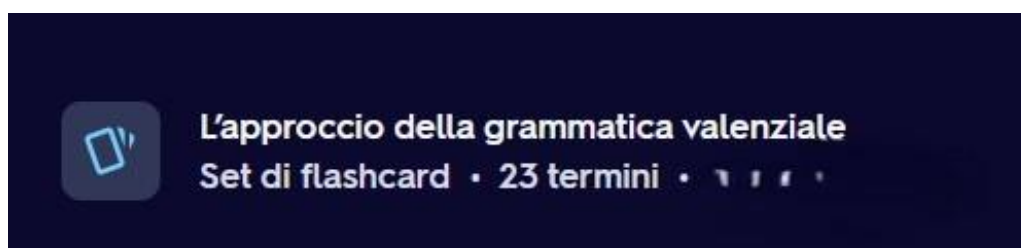
Medio

In particolare Wayground (Figura 3), nella barra informativa, riporta non solo il livello degli studenti e il grado di difficoltà, ma anche il tipo di attività. Tra le possibili etichette compare, ad esempio, il *tag* "Valutazione", che segnala come l'esercizio sia adatto a essere utilizzato in fase di verifica o di riepilogo, offrendo così al docente un'indicazione sul possibile impiego didattico del materiale. Più sintetiche nel fornire informazioni risultano invece Kahoot! e Quizlet:

Figura 4. Tag informativi delle attività di Kahoot!



Figura 5. Tag informativi delle attività di Quizlet



Le due piattaforme si distinguono per l'enfasi sulla dimensione ludica: Kahoot! indica il numero di partite giocate e di partecipanti che hanno svolto il quiz, mentre Quizlet segnala il modello di attività (ad esempio, *set di flashcard*) e il numero di quesiti inclusi. Entrambe, tuttavia, non specificano il livello linguistico né il profilo degli apprendenti, lasciando al docente il compito di verificare l'adeguatezza dei materiali proposti rispetto agli obiettivi didattici.

Tra i materiali osservati destinati ad apprendenti di italiano L2, sebbene non inclusi nel corpus oggetto di indagine, quelli contrassegnati dal tag "italiano L2" non vertono sulla grammatica valenziale, ma consistono quasi esclusivamente in *set di flashcard* ed esercizi lessicali, che meritano di essere segnalati a titolo informativo, in quanto offrono uno spaccato delle modalità con cui la riflessione sulla formazione delle parole viene proposta in contesti di apprendimento non nativo. Come mostra la seguente attività ripresa da Wayground:

Figura 6. Attività per studenti di italiano L2 e LS

35 domande

1. SCELTA MULTIPLA • 30 sec • 1 pt

Suffix for bad

 accio eccio male faccio

2. SCELTA MULTIPLA • 30 sec • 1 pt

Small, cute

 piccolaccio piccono piccolino/a adorabile

3. SCELTA MULTIPLA • 30 sec • 1 pt

Bad girl

 la ragazzaccia la ragazza la ragazza male la ragazzina

Questi esercizi prevedono spesso uno *switch* tra la lingua di partenza (generalmente l'inglese) e la lingua di arrivo (l'italiano), configurandosi come attività di riconoscimento o produzione guidata. Ricorrono soprattutto esercizi incentrati sulla suffissazione e, più nello specifico, sul procedimento dell'alterazione (ad es. *bad book* → *libraccio* oppure “suffix for ‘bad’” → *-accio*).

All'interno di tali attività è frequente poi l'introduzione di distrattori, ossia risposte errate ma plausibili, che non hanno una funzione meramente ingannevole, ma mirano a stimolare un controllo più consapevole del significato. Nel caso della traduzione di *bad girl*, ad esempio, accanto alla risposta corretta *ragazzaccia* può comparire una resa letterale come *ragazza male*, che funge da alternativa fuorviante¹⁹.

Per quanto riguarda le consegne delle attività, così come già osservato per la sfera lessicale, anche in quella morfosintattica esse mettono in evidenza in modo piuttosto generico gli argomenti trattati, senza tuttavia fornire esempi esplicativi o una formulazione particolarmente chiara. La maggior parte delle attività caricate sulle piattaforme si limita infatti a indicare l'oggetto dell'esercizio – ad esempio «il verbo e le sue valenze» (6) oppure «Grammatica valenziale – Piccolo glossario» (8) – senza esplicitare il tipo di compito richiesto o il procedimento da seguire:

(6) In viaggio nella grammatica valenziale. Il verbo e le sue valenze (Kahoot!)

(7) La Grammatica Valenziale. Valutazione (Wayground)

(8) Grammatica valenziale – Piccolo glossario (Wordwall)

(9) Grammatica valenziale. Set di flashcard (Quizlet)

In alcuni casi, tuttavia, le consegne sono accompagnate da informazioni aggiuntive inserite nel sottotitolo o nella parte descrittiva dell'attività:

(10) Grammatica Valenziale – Mono Bi Tri Tetraivalenti. Organizza per gruppo (Wordwall)

¹⁹ La presenza di opzioni di questo tipo aumenta il livello di complessità dell'esercizio, poiché induce l'apprendente a riflettere sul valore semantico dell'alterazione e non a limitarsi a una traduzione parola per parola.

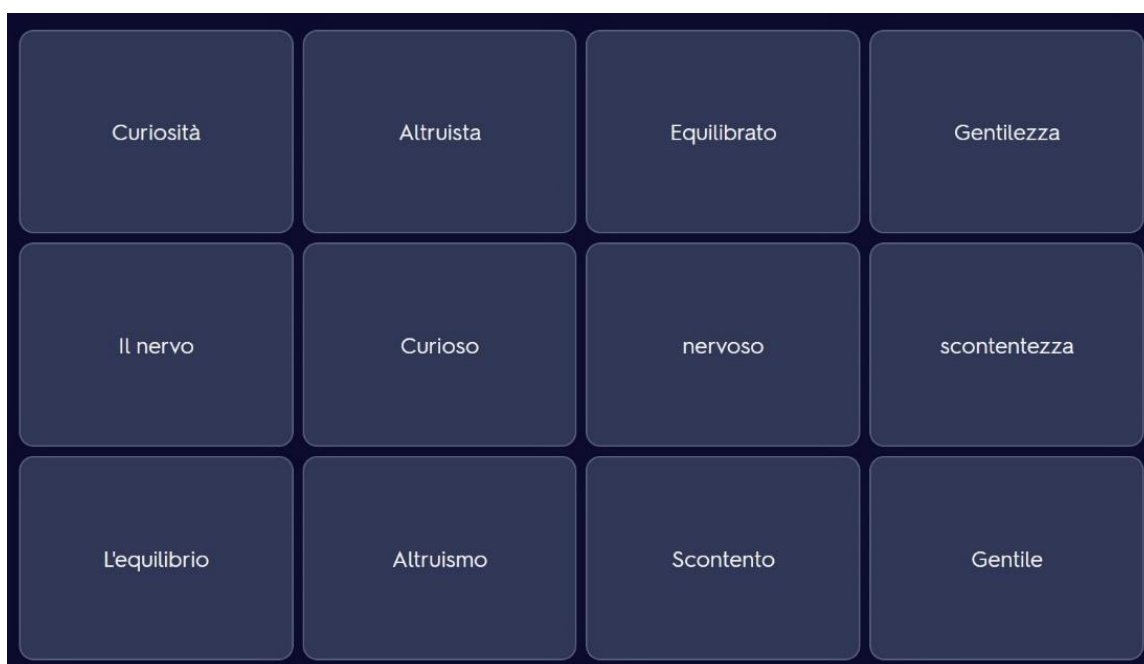
- (11) Esercitazione di grammatica valenziale. Ripassiamo in vista della verifica (Kahoot!)
- (12) Grammatica valenziale (frase semplice). Esercitazione di grammatica valenziale, analisi della frase semplice (Kahoot!)

Tali integrazioni provengono generalmente dai docenti che hanno condiviso il materiale e possono essere rivolte agli studenti o ad altri insegnanti. Spesso, l'insegnante utilizza la consegna per orientare gli apprendenti rispetto alla funzione dell'esercizio – ad esempio con formule come «Ripassiamo in vista della verifica» (11) o «Esercitazione di grammatica valenziale, analisi della frase semplice» (12), entrambe riconducibili a un uso riepilogativo. Nell'esempio (10), infine, compare la nota «Organizza per gruppi», si tratta di un'indicazione fornita dal docente e destinata ai colleghi e riguarda le modalità di svolgimento dell'attività.

4.2. *Formato degli esercizi e Livello di interattività*

I modelli maggiormente impiegati dai docenti nella realizzazione delle attività incentrate sulla formazione delle parole sono le attività di abbinamento che richiedono agli studenti di mettere in relazione due elementi corrispondenti, come nel seguente caso:

Figura 7. *Abbinamento in Quizlet*



Questo tipo di attività, in cui gli studenti devono scegliere due parole e formare le coppie corrette, favorisce la memorizzazione e il consolidamento delle associazioni mentali. Tra gli esercizi di abbinamento largamente usato figura quello immagine-concetto:

Figura 8. *Abbinamento immagine – concetto in Wordwall*



Nomi alterati

L'attività di abbinamento osservata è realizzata mediante il classico gioco del memory: gli apprendenti associano parole o frasi a immagini pertinenti, stimolando la comprensione del significato e il collegamento tra rappresentazione visiva e concetto linguistico.

Un altro modello ampiamente usato nelle piattaforme è il *drag and drop*:

Figura 9. *Drag and drop in Wordwall*

0:05 ◀ 1 / 2 ▶

 disinfett	 milion	<input type="text"/>	ame	<input type="text"/>	ante
 fien	 schien	<input type="text"/>	ale	<input type="text"/>	aia
 scatol	 fung	<input type="text"/>	ario	<input type="text"/>	ile

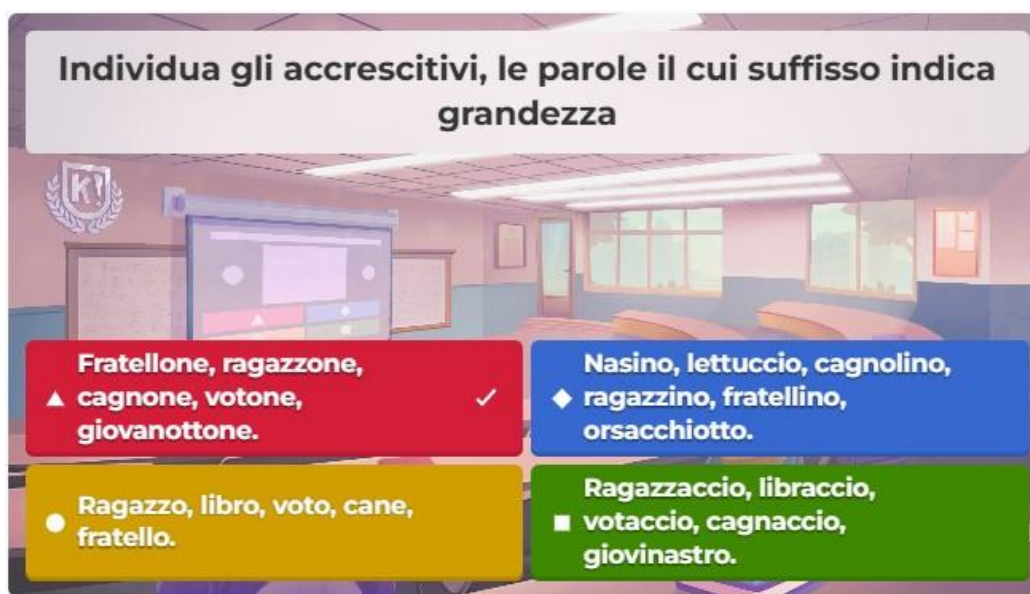
☰ Invia risposte 🔊 🗉

I SUFFISSI 👤 Condividi

Le attività di tipo *drag and drop* prevedono che lo studente trascini un elemento in una zona specifica dello schermo. Questi esercizi possono assumere varie forme, come l'ordinamento di parole o frasi, la classificazione di concetti, il completamento di frasi o la costruzione di diagrammi. L'interazione richiede allo studente di "afferrare" l'oggetto con il cursore e posizionarlo nel punto corretto, rendendo l'attività più dinamica e partecipativa. Dal punto di vista didattico, queste esercitazioni non mirano solo alla memorizzazione, ma anche alla comprensione di sequenze, strutture o gerarchie all'interno del materiale linguistico.

Un altro modello largamente usato è quello del quiz a risposta multipla:

Figura 10. *Quiz su Kahoot!*



Il quiz a risposta multipla è un formato che consente di verificare rapidamente conoscenze lessicali, grammaticali o concettuali, offrendo un *feedback* immediato sull'esito della scelta. Dal punto di vista didattico, i quiz a risposta multipla favoriscono il consolidamento delle informazioni e permettono di esercitarsi senza richiedere una produzione linguistica estesa, risultando particolarmente adatti a controlli di comprensione, ripasso o valutazioni formative.

Tra i *template*, i modelli di abbinamento e di *drag and drop* risultano nettamente prevalenti in Quizlet e Wordwall, coprendo circa l'80% delle attività su queste piattaforme. In Kahoot! e Wayground, i quiz – vero/falso o a scelta multipla – costituiscono la tipologia dominante, con un'incidenza pari a circa l'85% delle attività. Gli esercizi di completamento, riordino e produzione, invece, risultano presenti solo in minima parte su tutte le piattaforme considerate, con un'incidenza complessiva inferiore al 20% delle attività.

In generale, gli esercizi sulla formazione delle parole, dedicate a suffissi, prefissi, alterati, confissi, o composizione, si basano prevalentemente su quiz e abbinamenti, esercitando lo studente al riconoscimento delle parole. Questi modelli sono utili per fornire un *feedback* immediato, facilitano la memorizzazione, ma risultano talvolta troppo meccanici. Più rare sono le attività basate sui modelli di completamento, che stimolano la produzione; solo in Wordwall è stata caricata un'attività basata su un modello più

interattivo e dinamico, quello della *ruota della fortuna* che richiede allo studente di produrre un nome o un aggettivo a partire dai suffissi alterativi disposti negli spicchi colorati:

Figura 11. Modello della “ruota della fortuna” su Wordwall



SUFFISSI: NOMI O AGGETTIVI?

Ruota della fortuna di 8146 1 1 1 1 1

Altri modelli usati nella generazione di attività dinamiche si riscontrano nelle altre piattaforme, in Wayground è usato il modello del completamento:

Figura 12. Modello del completamento in Wayground

2. RIEMPIRE GLI SPAZI VUOTI • 1 minuto • 1 pt

Completa l'espressione con l'aggettivo opportuno, formato dalla parola sottolineata:
ERBE USATE IN CUCINA PER DARE L'AROMA ALLE PIETANZE > ERBE

aromatiche

3. RIEMPIRE GLI SPAZI VUOTI • 1 minuto • 1 pt

Completa l'espressione con l'aggettivo opportuno, formato dalla parola sottolineata:
LAVORO CHE PORTA TANTO REDDITO, GUADAGNO > LAVORO

redditizio

4. RIEMPIRE GLI SPAZI VUOTI • 1 minuto • 1 pt

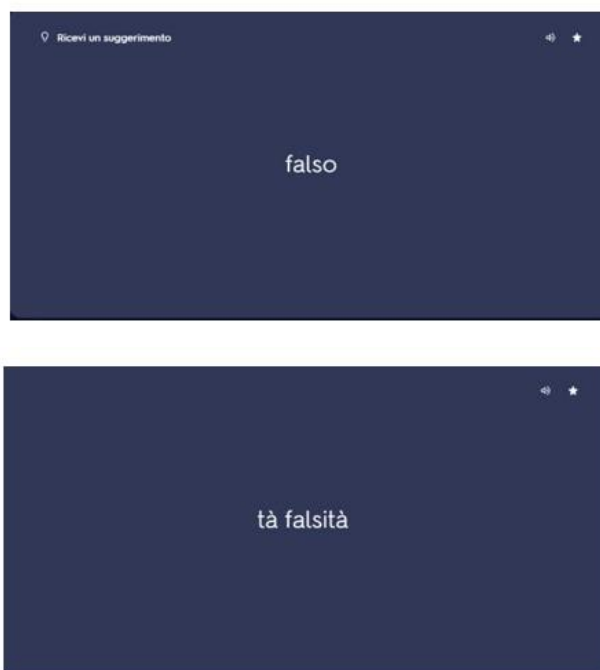
Completa l'espressione con l'aggettivo opportuno, formato dalla parola sottolineata:
UOMO CHE HA TANTI MUSCOLI > UOMO

muscoloso

Il modello del completamento, sebbene non risulti tra i più utilizzati, si rivela particolarmente efficace per creare attività finalizzate alla produzione di nuovi lessemi. Nella Figura 12 è mostrato un esercizio che stimola la formazione di parole derivate, ad esempio invitando lo studente a creare un aggettivo a partire da un nome già fornito (l’“aroma delle erbe” → “erbe aromatiche”)²⁰.

In Quizlet, invece, le attività per gli studenti sono realizzate quasi esclusivamente con il modello, già osservato, delle *flashcard*:

Figura 13. *Modello delle flashcard in Quizlet*



Il formato delle *flashcard* di Quizlet presenta sul fronte un aggettivo (*falso*) e, sul retro, il sostantivo corrispondente (*falsità*), innescando un processo di associazione immediata, molto simile al gioco del memory. Questo tipo di attività, grazie alla loro natura interattiva, favorisce la memorizzazione attiva, aumenta il livello di coinvolgimento degli apprendenti e rende il percorso di acquisizione del lessico più graduale e motivante.

Tra i modelli più utilizzati nella creazione delle attività dedicate alla grammatica valenziale emergono quelli basati sull’abbinamento, sul *drag and drop* e sui quiz, a risposta multipla e “Vero o Falso”. Il modello dell’abbinamento, presente in numerose piattaforme, si adatta particolarmente bene ad attività di riconoscimento e di consolidamento teorico.

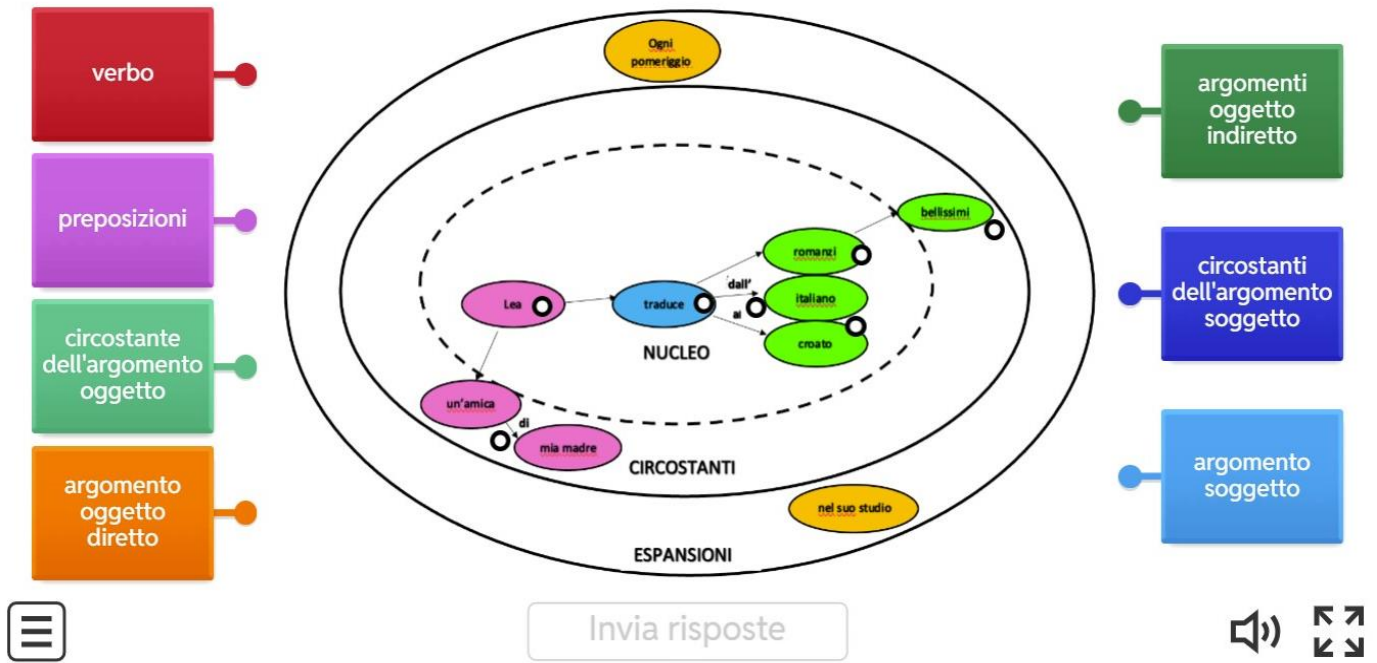
In Wordwall, oltre alle attività di abbinamento tra verbo e valenza – che tuttavia possono risultare talvolta fuorvianti, poiché la valenza di un verbo non è sempre rigida o univoca – si trovano anche esercizi che visualizzano il grafico radiale ispirato al modello ideato da Francesco Sabatini (1984)²¹:

²⁰ Nell’immagine, relativamente al quesito 3, è presente anche un refuso: *reddito* per *reddito*.

²¹ Il modello è stato perfezionato con l’aggiunta di codici cromatici nelle grammatiche scolastiche di Sabatini, Camodeca e De Santis (2011; 2014).

Figura 14. *Prima attività con grafico radiale*

0:09



Grammatica valenziale - Piccolo glossario

[Condividi](#)

Come mostra l'immagine, nel grafico valenziale è già disposta una frase semplice e lo studente deve associare la terminologia corretta alle varie parti dello schema (come *verbo*, *argomenti* e *circostanti*). A partire da questo schema vengono proposte diverse tipologie di attività, come quella del *drag and drop*:

Figura 15. *Seconda attività con grafico radiale*

0:04

		Mancano molti studenti.	Lo studente ha scritto un testo.
		L'insegnante risponde alle domande.	L'insegnante assegna un compito alla classe.
		Neveca.	Lo studente si è trasferito da Lettere a Filosofia.
		Lo studente ha tradotto il testo dal latino all'italiano.	

[Condividi](#)

In questo caso, allo studente viene richiesto di associare ciascuna frase allo schema valenziale corrispondente, trascinando e rilasciando gli elementi. L'attività di *drag and drop* favorisce una riflessione attiva sulla struttura della frase e aiuta a riconoscere visivamente i rapporti tra verbo e argomenti, rafforzando così la comprensione della grammatica valenziale. Infine, il grafico di Sabatini è impiegato nel modello di abbinamento immagine-concetto:

Figura 16. *Terza attività con grafico radiale*



Nell'immagine, tratta da un'attività di Wordwall, lo studente è chiamato a individuare la corretta corrispondenza tra gli schemi e le frasi proposte. Gli schemi scorrono e cambiano a ogni risposta; in questo caso, il grafico deve essere associato alla frase «Luca beve il latte». Queste attività risultano particolarmente efficaci nelle fasi di ripasso della teoria e della terminologia, poiché favoriscono la visualizzazione della struttura della frase e la comprensione del funzionamento delle relazioni valenziali in modo interattivo.

Un altro modello ampiamente impiegato è quello dei quiz a risposta multipla, particolarmente diffuso su Kahoot!:

Figura 17. *Quiz sulla valenza condiviso su Kahoot!*





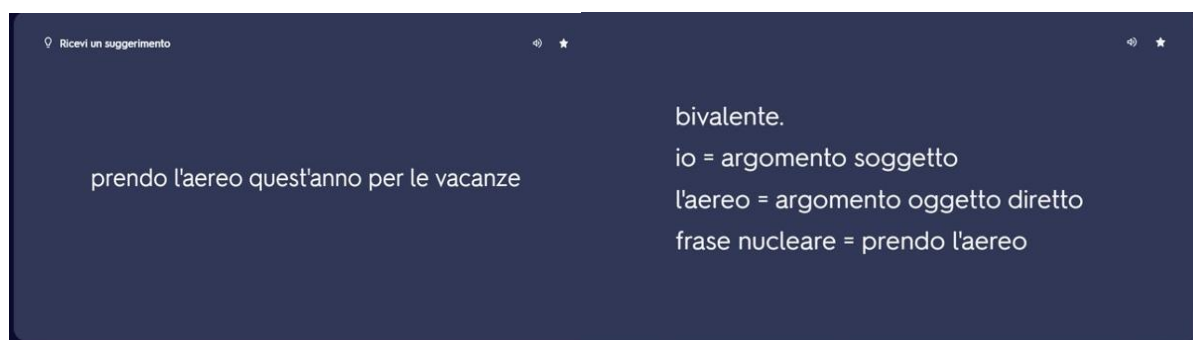
Allo studente viene posta una domanda e vengono fornite più possibili risposte, tra le quali bisogna individuare quella corretta (o, in alcuni casi, più di una). Questo formato non si limita a verificare se lo studente riconosce un'affermazione come vera o falsa, ma sollecita anche il ragionamento comparativo e la comprensione più profonda dei contenuti.

Nel caso dei quesiti proposti su Kahoot!, tali domande sono spesso accompagnate da immagini. Tuttavia, non sempre il supporto visivo risulta funzionale alla comprensione del contenuto. Nel primo caso, ad esempio, l'immagine del grafico richiama la generale definizione teorica di valenza («la valenza è la proprietà del verbo di...»). Nel secondo caso, invece, viene proposta l'immagine di un bambino pensieroso, che accompagna una domanda relativa agli elementi necessari a saturare la valenza del verbo; in questo caso, il collegamento tra la componente visiva e il contenuto linguistico non risulta così esplicito. Infatti, l'immagine sembra svolgere prevalentemente una funzione decorativa o di richiamo attentivo, più che di reale supporto cognitivo. Ciò evidenzia come l'integrazione del canale visivo, pur potenzialmente efficace, richieda una progettazione coerente con l'obiettivo didattico, affinché l'elemento iconico contribuisca effettivamente alla comprensione del fenomeno linguistico.

Su Kahoot! è anche largamente impiegato il modello “Vero o Falso”, che rispetto al quiz a risposta multipla, presenta una singola affermazione che lo studente deve giudicare come corretta o scorretta. È una tipologia molto più diretta e rapida, utile soprattutto per verificare conoscenze puntuali o la comprensione di singoli enunciati.

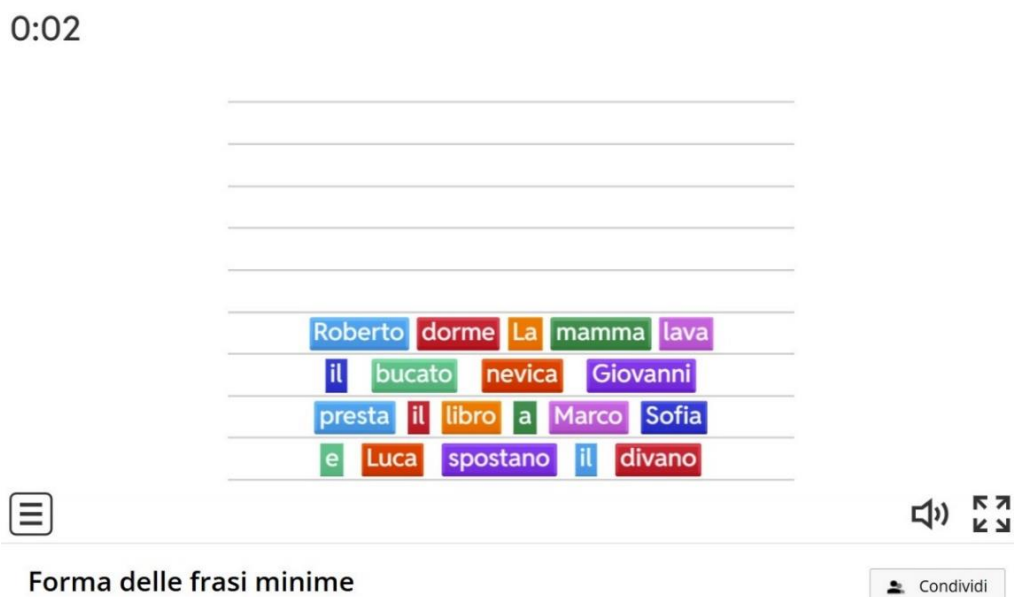
Su Quizlet è possibile adattare il formato delle *flashcard*, già visto precedentemente, anche a esercizi dedicati alla grammatica valenziale:

Figura 18. *Flashcard e grammatica valenziale*



Nelle piattaforme, accanto ai modelli usati per le tradizionali attività di riconoscimento, ci sono modelli che stimolano la produzione autonoma di frasi basate sulla grammatica valenziale. Su Wordwall, ad esempio, si hanno modelli come il “Riordino di elementi”:

Figura 19. “Riordino di elementi” su Wordwall



L'attività stimola gli studenti a mettere in ordine corretto gli elementi della frase, applicando concretamente le regole della valenza verbale. In tale contesto, le piattaforme digitali possono rappresentare un supporto significativo: permettono di visualizzare graficamente la struttura della frase, manipolare i costituenti e osservare in modo dinamico le variazioni di significato generate dal mutare degli argomenti. Attività interattive come il trascinarsi, la ricomposizione di frasi o i quiz adattivi favoriscono una riflessione operativa sulla sintassi, integrando la dimensione metalinguistica con la pratica applicativa.

5. MODELLI GRAMMATICALI DI RIFERIMENTO DEI DOCENTI

In questa sezione si applicano ai materiali analizzati i criteri relativi alla seconda macroarea individuata nella griglia metodologica (§ 3), concernente l'impiego delle categorie grammaticali a cui fanno riferimento i docenti. L'attenzione è rivolta in particolare al tipo e al grado di precisione della terminologia usata per riferirsi alle strutture e all'inquadratura coerente dei fenomeni linguistici trattati.

L'esame di tali parametri mette in luce gli aspetti più efficaci della progettazione dei materiali, ma anche quelli che richiedono ulteriori interventi, restituendo un quadro complessivo e articolato dei contenuti condivisi sulle diverse piattaforme.

5.1. La formazione delle parole

Iniziamo con l'esaminare i riferimenti teorici che orientano la costruzione delle attività presenti sulle piattaforme e che è possibile ricostruire osservando la terminologia utilizzata nella progettazione dei materiali.

Tuttavia, dall'analisi delle attività emerge anche come la terminologia impiegata dai docenti non sia sempre precisa o coerente con i fenomeni linguistici trattati.

In alcuni casi, ad esempio, il termine *suffixo* viene usato impropriamente per indicare fenomeni che riguardano invece i *prefissi*:

Figura 22. Esempio di attività con terminologia errata

concentrato	delicato	armare	caricare
esperto	capace	immaginabile	contento
costruire	simile	legare	crescere
stabilizzare	obbedire	gonfiare	organizzato

S	DIS	DE	IN
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

suffissi C1

Organizza per gruppo di

Italiano

♥ 2

Il titolo dell'attività caricata su Wordwall riporta il termine *suffissi*, ma in realtà si chiede di formare parole attraverso il fenomeno di prefissazione (*s-, de-, dis-, in-*). Accanto a queste inesattezze terminologiche, si osserva talvolta l'uso di esempi che mostrano alcune imprecisioni, come nei seguenti casi:

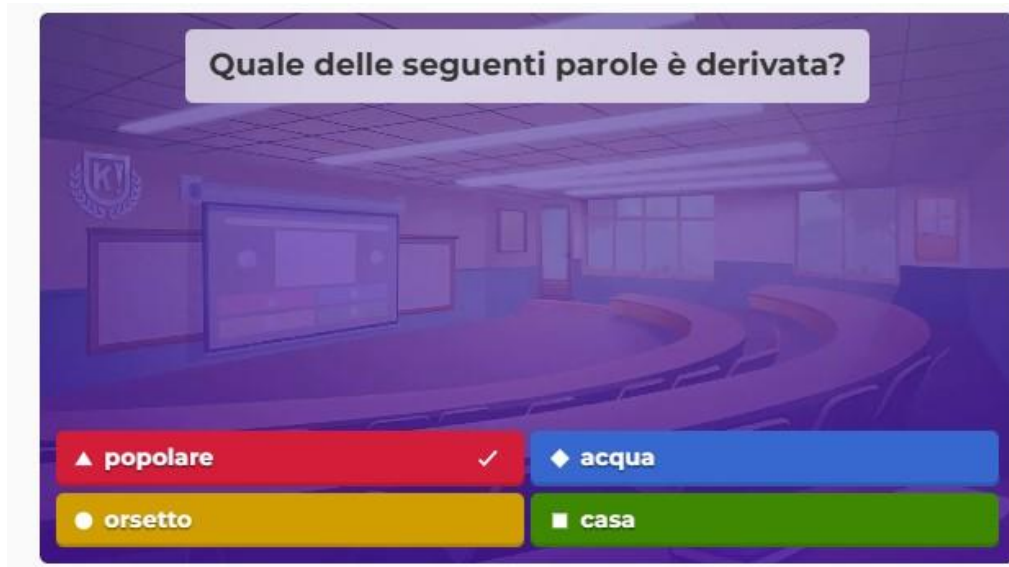
Figura 23. Esercizio con esempi inesatti in Wordwall

PRIMITIVE			DERIVATE		
carta ✓	orto ✓	barca ✓	canile ✓	<input type="text"/>	<input type="text"/>
candela ✓	dente ✓	mano ✓	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	schiaivo ✗		<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
COMPOSTE			ALTERATE		
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	bacetto ✓	borsetta ✓	orsacchiotto ✓
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	panino ✓	ragazzino ✓	alberello ✓
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	fiumiciattolo ✓		

Risposte esatte Indietro

PAROLE PRIMITIVE, DERIVATE, COMPOSTE E ALTERATE Condividi

Figura 24. *Esercizio con esempi in Kaboot!*



Nella Figura 23 il lessema *schivo*, considerabile una parola non derivata, viene invece segnalato come errore se inserito nell'elenco delle parole primitive. Nella Figura 24, tra gli esempi proposti, compare il lemma *orsetto* (derivato da *orso*), che però non rientra tra le possibili risposte al quesito «Quale delle seguenti parole è derivata?».

Tali casi rivelano alcune approssimazioni, forse dovute alla rapidità con cui i materiali vengono assemblati e revisionati.

Una criticità riscontrata nei materiali dedicati alla prefissazione riguarda una semplificazione eccessiva del significato grammaticale, che porta a fornire definizioni non sufficientemente precise o complete:

Figura 25. *Attività su Kaboot! – significato del prefisso dis-*



L'attività riportata nell'immagine propone complessivamente quesiti interessanti, ad esempio sull'uso dei confissi (-grafia e -logia), ma include un quesito specifico sul prefisso *dis-* che merita attenzione. La consegna chiede di indicare il significato del prefisso *dis-* nelle parole *disgelo*, *disfare*, *disdire*, *dislessico*, *disarmare*, proponendo come risposta corretta "negazione, non più". In questo modo il quesito presuppone che il prefisso esprima in tutti gli esempi un unico significato riconducibile all'idea di negazione o cessazione. Tuttavia, se è vero che tali formazioni possono essere ricondotte in senso ampio all'area semantica della negazione, le sfumature non sono del tutto coincidenti: *disfare* e *disdire* implicano l'annullamento o l'inversione di un'azione, *disarmare*, *disfare* e *disgelo* esprimono privazione, *disgelo* indica anche la cessazione di uno stato, mentre *dislessico* è un lessema con valore privativo. La risposta "negazione, non più" risulta dunque una generalizzazione che funziona a livello semplificato, ma che non rende conto pienamente della varietà dei significati effettivamente attivati dal prefisso nei diversi contesti. In particolare, l'inclusione di esempi come *dislessico*, lemma trasparente dal punto di vista morfologico e difficilmente riconducibile a un processo produttivo di prefissazione analogo a quello degli altri lessemi citati, appare poco adatta per un esercizio rivolto a studenti.

Dall'analisi emerge che i materiali presentano talvolta approssimazioni terminologiche o concettuali. Tali approssimazioni possono quindi portare a una rappresentazione semplificata o fuorviante dei processi morfologici, ostacolando lo sviluppo di una competenza metalinguistica realmente consapevole negli studenti.

5.2. Morfosintassi nelle piattaforme digitali: la frase semplice

Per quanto riguarda i modelli grammaticali di riferimento dei docenti impiegati nelle attività sulla frase semplice, nei materiali osservati si rileva la creazione di esercizi basati su modelli che stimolano la produzione libera di frasi. Osserviamo un caso ripreso da Wordwall:

Figura 26. *Modello della ruota della fortuna su Wordwall*

0:12

Forma una frase con questi verbi secondo la valenza

Gira la ruota

GRAMMATICA VALENZIALE

Condividi

Nell'attività, lo studente è invitato a produrre liberamente una frase a partire dal verbo selezionato, tenendo conto della sua valenza. Sono inoltre presenti esercizi particolarmente utili nella fase di ripasso, che consentono di analizzare la struttura della frase e i suoi argomenti partendo da esempi concreti:

Figura 27. *Abbinamento con schemi valenziali su Wordwall*

Le mie risposte

Ogni giorno il fratello di Luca ascolta la musica di Jovanotti nel tragitto verso casa

ogni giorno

ascolta

il fratello

di Luca

di Jovanotti

la musica

nel tragitto verso casa

Risposte esatte

Indietro

Schema valenza

Condividi

In questo caso, agli studenti è richiesto di analizzare la frase data e di posizionare correttamente gli argomenti, i circostanti del nucleo e le eventuali espansioni. Si rileva un'attività utile per avere una visione d'insieme non solo della struttura della frase, ma anche della disposizione degli elementi che ampliano il nucleo. Tra i materiali analizzati si rilevano tuttavia alcune ambiguità che richiedono ulteriori approfondimenti. Si consideri, ad esempio, il caso ripreso dalla piattaforma Kahoot!:

Figura 28. *Modello del quiz su Kahoot!*

Paolo travasa il vino

una frase minima


non è una frase minima

Nel quiz è richiesto allo studente di indicare se gli esempi proposti siano frasi minime oppure no. Il concetto di frase minima viene spesso a sovrapporsi a quello di frase nucleare (quest'ultima una nozione elaborata da Tesnière, 2001). Nello specifico, per quanto riguarda l'esempio «Paolo travasa il vino», la risposta considerata corretta è «non è una frase minima». L'etichetta, largamente impiegata nella pratica scolastica, di *frase minima* a cui il docente fa riferimento è quella che, nella sua formulazione originaria, risale ad André Martinet (1984), secondo cui soggetto e verbo costituiscono gli unici elementi necessari della frase, mentre i complementi sono definiti “espansioni” e considerati elementi accessori. Nel caso specifico, gli elementi che costituirebbero la frase minima in senso martinettiano sarebbero il soggetto *Paolo* e il predicato *travasa*. Gli altri elementi necessari per completare il significato del verbo – in questo caso il complemento oggetto *il vino* – non vengono presi in considerazione.

Anche su Wayground compare un riferimento alla frase minima, come mostra l'immagine:

Figura 29. *Quiz su Wayground*

10 domande
Mostra le risposte



A cosa puoi paragonare una frase?


A un albero dalle lunghe radici

A un diagramma di flusso

A dei cerchi concentrici

A una spirale

2. SCELTA MULTIPLA • 10 sec • 1 pt



Parlando di frasi, a che cosa si può paragonare il tuorlo di un uovo?


Alla punteggiatura

Alla corretta ortografia

Alle espansioni

Al nucleo

3. SCELTA MULTIPLA • 30 sec • 1 pt



Qual è la definizione più corretta di frase minima?

Frase minima: soggetto più predicato

Frase minima: verbo e complemento oggetto

Frase minima: frase costituita dal verbo e da tutti gli elementi richiesti dal suo significato

Frase minima: frase che contiene al massimo tre elementi di senso compiuto

In questa attività, tuttavia, l'etichetta *frase minima* non è impiegata nel senso martinettiano visto in precedenza, ma in un'accezione riconducibile al modello valenziale, cioè come nucleo costituito da verbo e argomenti. L'uso della stessa etichetta con significati diversi – martinettiano e valenziale – può generare equivoci e sembra riflettere una certa difficoltà, da parte dei docenti, ad abbandonare la nozione di origine

martinetiana, nonostante essa si sia rivelata piuttosto inefficace²². Tuttavia, nell'esempio risultano particolarmente significativi i primi due quesiti, nei quali la struttura della frase viene presentata attraverso metafore visive: la frase è paragonata a cerchi concentrici e il nucleo al tuorlo di un uovo. Si tratta di una scelta didattica rilevante, perché traduce un concetto astratto – l'organizzazione gerarchica della frase – in un'immagine concreta e facilmente rappresentabile. La metafora dei cerchi concentrici suggerisce infatti l'idea di una struttura stratificata, in cui il nucleo costituisce il centro imprescindibile attorno al quale si dispongono progressivamente i diversi elementi; analogamente, l'immagine dell'uovo mette in risalto la distinzione tra parte essenziale e parti aggiuntive.

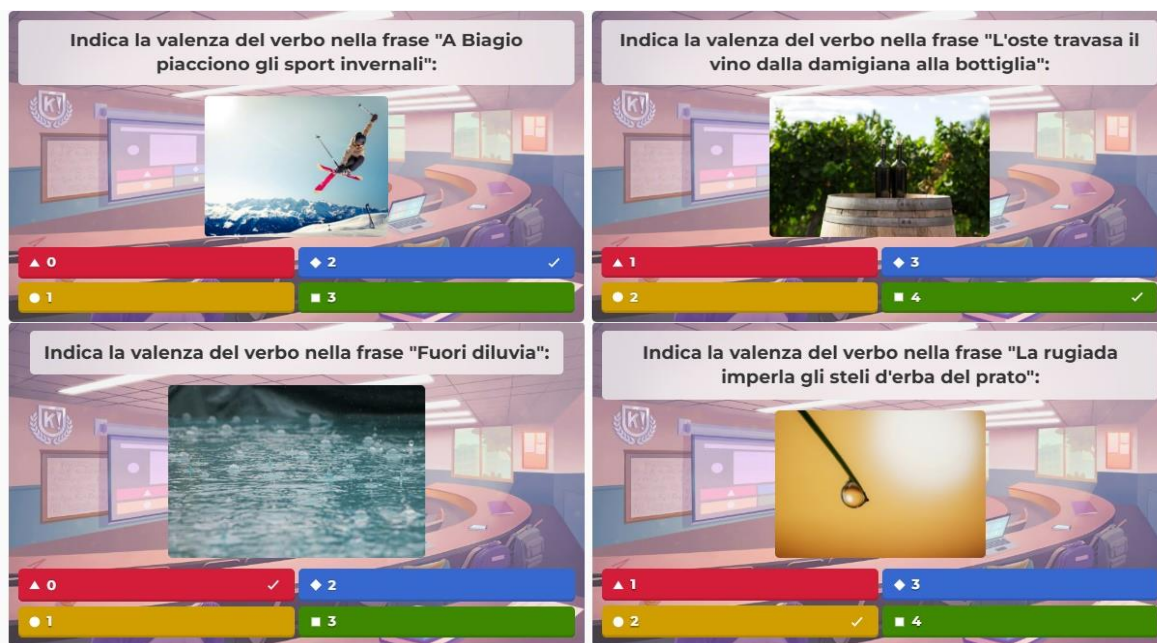
L'uso di tali metafore favorisce una riflessione esplicita sulle nozioni linguistiche, aiutando gli studenti a visualizzare la differenza tra nucleo e espansioni e a comprendere il principio di dipendenza gerarchica tra i costituenti. In questo senso, pur nella presenza di un'impresione terminologica, l'attività propone uno spunto metalinguistico efficace, poiché stimola la concettualizzazione della frase non come semplice sequenza lineare di parole, ma come struttura organizzata.

Spesso, nelle attività si riscontra anche una mancanza di riferimenti precisi a nozioni come *valenza*, *argomenti* o *circostanti*. Questi termini vengono frequentemente sostituiti con espressioni più generiche, probabilmente nel tentativo di rendere le attività più accessibili agli studenti. Ad esempio, su Wordwall esiste un'attività in cui si chiede di abbinare le frasi minime agli schemi valenziali, ma la terminologia utilizzata è semplificata, con definizioni come «Frase con due pezzi» o «Frase col pallino nero» per indicare il verbo e i suoi argomenti:

Figura 30. *Attività con terminologia semplificata su Wordwall*

Un altro livello di approssimazione è visibile in un'attività di Kahoot! in cui, invece di utilizzare categorie come monovalente, bivalente o trivalente, nella domanda si fa riferimento a un numero:

²² De Santis (2021: 52), sull'equivoco della *frase minima* in senso martinettiano, osserva che «quest'idea, oltre a essere riduttiva perché tratta come frasi minime anche frasi incomplete, è pedagogicamente fuorviante perché induce il riflesso di togliere da una frase tutto ciò che sembra inessenziale, rompendo la struttura dei sintagmi». Sul concetto di *frase minima* e *frase nucleare* nelle grammatiche della scuola secondaria di I grado, cfr. anche Maffucci (2020).

Figura 31. *Categorie di monovalente, bivalente o trivalente in Kaboot!*

Nell'esercizio, le opzioni di risposta sono espresse con cifre, rendendo così la comprensione più immediata; tuttavia, l'uso delle cifre sarebbe risultato meno approssimativo e più efficace se il quesito fosse stato formulato con una domanda del tipo: «Quanti argomenti regge il verbo X?».

Come visto nel § 4.2., gli esercizi sulla valenza riguardano perlopiù le attività di abbinamento: in Wordwall, agli studenti viene chiesto di associare i verbi alla loro valenza, distinguendo ad esempio verbi monovalenti, bivalenti, trivalenti o tetravalenti. La lista di risposte “esatte” fornita dall'attività include esempi come *abbracciare*, *aggiustare*, *partecipare* per i verbi bivalenti, e *dormire*, *sbadigliare*, *camminare* per i verbi monovalenti:

Figura 32. *Attività sulla valenza in Wordwall*

Questo tipo di esercizio, però, presenta limiti significativi: classifica i verbi secondo una valenza fissa, senza considerare che la valenza indica la proprietà di un verbo di attivare un certo numero di posizioni sintattiche, ma non tutti i “ganci” vengono necessariamente realizzati in ogni contesto. Ad esempio, nella stessa attività il verbo *piovere* è classificato come zerovalente, poiché normalmente non ha un soggetto. Tuttavia, può comportarsi anche come un verbo monovalente e la posizione del soggetto, pur non essendo normalmente realizzata, resta disponibile e può comparire in contesti particolari, come in *piove sabbia*. In questo senso, la classificazione rigida risulta non rappresentativa della reale variabilità della lingua. Di conseguenza, esercizi di questo tipo possono dare agli studenti una percezione distorta della valenza, portandoli a pensare che ogni verbo abbia un numero fisso di argomenti sempre realizzabili. Si finisce per ricadere nello stesso errore delle grammatiche scolastiche: è necessario evitare le classificazioni partendo da parole fuori contesto. Per un apprendimento più efficace, tali attività dovrebbero essere integrate con esercizi più flessibili, come il modello della *ruota della fortuna*, in cui in ogni spicchio è riportato un verbo da cui uno studente parte per produrre frasi autonome in cui la valenza dei verbi si manifesta in modi diversi. Ancora più proficue risultano attività che prevedono l'uso consapevole del dizionario, così da guidare gli studenti nell'individuazione delle informazioni relative alla struttura argomentale del verbo, e la riflessione sulle frasi inserite in un contesto d'uso, evitando esercizi decontestualizzati e promuovendo una comprensione più profonda del funzionamento sintattico (cfr. Lo Duca, 2004).

6. CONCLUSIONI

Dall'analisi emerge che le piattaforme digitali sono strumenti intuitivi e immediati per creare attività interattive; infatti, stimolano la partecipazione e facilitano il lavoro di ripasso e consolidamento. Allo stesso tempo, molti materiali pubblicati presentano limiti ricorrenti: consegne poco chiare, uso impreciso della terminologia linguistica e una forte prevalenza di esercizi meccanici che riducono la grammatica a un automatismo con frasi-tipo ripetitive. Per valorizzarne il potenziale, diventa quindi essenziale un ruolo attivo del docente: selezionare con attenzione le attività, verificarne la correttezza e integrare i modelli più guidati con compiti che richiedano manipolazione, produzione e analisi. Le piattaforme possono contribuire in modo significativo all'apprendimento linguistico solo se inserite in una progettazione equilibrata, che combini strumenti digitali, riflessione grammaticale e attività di uso autentico della lingua.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baggio T. (2021), “La didattica al tempo del Coronavirus... e poi? Strumenti digitali per insegnare (non solo) italiano L2”, in *Italiano LinguaDue*, 13, 1, pp. 890-920:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15918>.
- Balboni P. E., Margiotta U. (2008) (a cura di), *Formare online i docenti di lingue e italiano L2*, UTET, Torino.
- Bertucci S., Terragno V., Boncio R. (2018), “Affrontare le CAD con le estensioni digitali”, in *Bollettino Itals*, 16, 74 (supplemento a *EL.LE*), pp. 13-22:
www.italy.it/sites/default/files/pdf-bollettino/giugno2018/bertucci_terragno_boncio.pdf.

- Biancato L., Tonioli D. (a cura di) (2021), *101 idee per una didattica digitale integrata*, Erickson, Trento.
- Caon F., Serragiotto G. (a cura di) (2012), *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, UTET, Torino.
- Cannovale Palermo E., Viale M. (2022), “7ling, un’app per l’apprendimento linguistico di apprendenti arabofoni”, in *Italiano a scuola*, 4, pp. 275-286:
<https://cris.unibo.it/handle/11585/914025>.
- Danesi M. (2008), “On ‘Bimodality’: a Conversation with Marcel Danesi. Interviewed by Anthony Mollica”, in *Mosaic*, 10, 1, pp. 3-11.
- Dardano M. (2009), *Costruire parole. La morfologia derivativa dell’italiano*, il Mulino, Bologna.
- Darmawan Y. P., Santosa M., Sintya Dewi K., (2023), “Development of supplementary material using Wordwall for 12th-grade students in learning relative clauses”, in *Journal of Research on English and Language Learning*, 4, 1, pp. 26-33.
- Degirmenci R. (2021), “The Use of Quizizz in language learning and teaching from the teachers’ and students’ perspectives: A literature review”, in *Language Education and Technology (LET Journal)*, 1, 1, pp. 1-11:
<https://langedutech.com/letjournal/index.php/let/article/view/12/1>.
- De Roberto E. (2023), *La sintassi della frase complessa*, il Mulino, Bologna.
- De Santis C. (2016), *Che cos’è la grammatica valenziale*, Carocci, Roma.
- De Santis C. (2021), *La sintassi della frase semplice*, il Mulino, Bologna.
- Facchin A., Bricchese A. (2019), “Imparare a leggere e scrivere le parole-obiettivo in arabo. Una proposta d’impiego di Quizlet.com nella didattica”, in *H2D Revista Humanidades Digitais*:
<https://iris.unive.it/retrieve/e4239ddd-2039-7180-e053-3705fe0a3322/Facchin%20Bricchese%20Quizlet.pdf>.
- Fallani G. (2024), “Risorse didattiche digitali. Contesti, trasformazioni, tecnologie”, in Villarini A. (a cura di), *La didattica delle lingue nell’era del digitale: teorie, pratiche e strumenti*, in *Lend. Lingua e nuova didattica*, Numero speciale, 53, pp. 39-51.
- Fratteer 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.
- Gasparini A. (2024), “Usabilità e monitoraggio nella didattica delle lingue e conseguenze per il docente”, in Villarini A. (a cura di), *La didattica delle lingue nell’era del digitale: teorie, pratiche e strumenti*, *Lend. Lingua e nuova didattica*, Numero speciale, 53, pp. 74-86.
- Gilardoni S., Cerizza A. (2023), “Apprendimento digitale dell’italiano L2. Un approccio ludico”, in *Lingue Culture Mediazioni*, 10, 1, pp. 99-120.
- Grossmann M., Rainer F. (2004), *La formazione delle parole in italiano*, Niemeyer, Tübingen.
- Hasram S., Nasir M. K. M., Mohamad M., Daud Md. Y., Rahman M., Mohammad W. (2021), “The effects of wordwall online games (wow) on English language vocabulary learning among year 5 pupils”, in *Theory and Practice in Language Studies*, 11, 9, pp. 1059-1066.
- Hasumi T., Chiu M. S. (2024), “Technology-enhanced language learning in English language education: Performance analysis, core publications, and emerging trends”, in *Cogent Education*, 11, 1, pp. 1-21.
- Hernández-Ramos J. P., Belmonte M. L. (2020), “Evaluación del empleo de Kahoot! en la enseñanza superior presencial y no presencial”, in *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, pp. 1-12.
- Holbrey C. E. (2020), “Kahoot! Using a game-based approach to blended learning to support effective learning environments and student engagement in traditional lecture theatres”, in *Technology, Pedagogy and Education*, 29, pp. 1-12.

- Klimova B., Kacel J. (2018), “Computer game-based foreign language learning: its benefits and limitations”, in Cheung S., Lam J., Cheong Li K., Au O., Ma W., Shing Ho W. (eds.) *Technology in Education. Innovative Solutions and Practices. ICTE 2018. Communications in Computer and Information Science*, 843, pp. 26-34.
- La Grassa M. (2017), “Il ruolo delle tecnologie educative nella didattica della grammatica in italiano L2”, in *Mosaic*, 12, 1, pp. 93-113.
- La Grassa M. (2021), “L’uso dell’Unità Didattica Digitale per lo sviluppo della competenza lessicale”, in Jafrancesco E., La Grassa M. (a cura di), *Competenza lessicale e apprendimento dell’Italiano L2*, University Press, Firenze, pp. 109-133.
- La Grassa M. (2022), “Scienze pedagogiche e didattica delle lingue online: lineamenti di un rapporto complesso”, in *Studi di glottodidattica*, pp. 89-105.
- La Grassa M., Troncarelli D. (2016), “Una bussola per orientare la didattica con le tecnologie digitali”, in La Grassa M., Troncarelli D. (a cura di), *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, Becarelli Editore, Siena, pp. 6-22.
- Lo Duca M. G. (2004), *Esperimenti grammaticali: Riflessioni e proposte sull’insegnamento della grammatica dell’italiano*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G. (2020), *Italiano: la formazione delle parole*, Carocci, Roma.
- Lo Presti M. V. (2024), “Ludolinguistica e tecnologie per la didattica delle lingue: le risorse per i docenti”, in *Studi di Glottodidattica*, 1, pp. 21-31.
- Luo Z. (2023), “The Effectiveness of gamified tools for foreign language learning (FLL): a systematic review”, in *Behavioral Sciences*, 13, 4: <https://doi.org/10.3390/bs13040331>.
- Maffucci B. (2020), “Primi rilievi sulla frase semplice e complessa nelle grammatiche per la scuola secondaria di primo grado”, in De Roberto E. (a cura di), *Fuori e dentro il libro di italiano. Grammatiche e antologie nella scuola secondaria*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 141-156.
- Martinet A. (1984), *La considerazione funzionale del linguaggio*, il Mulino, Bologna.
- Mazelin N., Maniam M., Jeyaraja S. S. B., Ng M. M., Xiaoqi Z., Jingjing Z. (2022), “Using Wordwall to improve students’ engagement in ESL classroom”, in *International Journal of Asian Social Science*, 2, 8, pp. 273-280.
- Mollica A. (2019), *Ludolinguistica. I giochi linguistici e la didattica dell’italiano*, Eli La Spiga, Loreto.
- Plump C. M., LaRosa J. (2017), “Using Kahoot! in the classroom to create engagement and active learning: a game-based technology solution for elearning novices”, in *Management Teaching Review*, 2, 2, pp. 151-158.
- Prada M. (2022), “Dal Volume complementare alle piattaforme digitali: i testi neomediali nell’educazione linguistica. il caso di YouTube”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 2, pp. 173-195: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/19607>.
- Ruggeri F. (2025), “Didattica digitale integrata per l’italiano LS”, in *Italiano a scuola*, 7, pp. 279-318.
- Sabatini F. (1984), *La comunicazione e gli usi della lingua*, Loesher, Torino.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all’esperienza del testo*, Loesher, Torino.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2014), *Conosco la mia lingua. L’italiano dalla grammatica valenziale alla pratica dei testi*, Loesher, Torino.
- Senni L. (2020), “Un’esperienza di insegnamento nell’ambito del progetto KiVAKO in Finlandia”, in *EL.LE*, Supplementi 86, pp. 1-20: <https://www.italy.it/sites/default/files/pdf-bollettino/novembre2020/senni.pdf>.
- Swari N. K. T. A. (2023), “Wordwall as a learning media to increase students’ reading interest”, in *JPBII*, 11, 1, pp. 21-29.

- Tesnière L. (2001), *Elementi di sintassi strutturale*, trad. it. a cura di Proverbio G. e Trocini Cerrina A., Rosenberg e Sellier, Torino.
- Tomczyk Ł., Fedeli L., Włoch A., Limone P., Frania M., Guarini P., Szyszka M., Mascia M. L., Falkowska J. (2022), “Evaluation of the quality of the educational software from the perspective of experiences of Italian and Polish pre-service teachers”, in Sridhar I., Ju-Ling S., Weiqin C. (eds.), *Proceedings of the 30th International Conference on Computers in Education*, Asia-Pacific Society for Computers in Education, Taiwan, pp. 613-618.
- Tomczyk Ł., Limone P., Guarini P. (2023), “Evaluation of modern educational software and basic digital competences among teachers in Italy”, in *Innovations in Education and Teaching International*, 61, 2, pp. 355-369.
- Tóth Á., Lógó P., Lógó E. (2019), “The effect of the Kahoot! quiz on the student’s results in the exam”, in *Periodica Polytechnica Social and Management Sciences*, 27, 2, pp. 173-179.
- Troncarelli D. (2024), “Le competenze digitali del docente di lingua”, in Villarini A. (a cura di), *La didattica delle lingue nell’era del digitale: teorie, pratiche e strumenti*, in *Lend. Lingua e nuova didattica*, Numero speciale, 53, pp. 24-38.
- Ünal T., Yangin-Ersanlı C. (2023), “The impact of “kahoot!” on English as a foreign language learners’ vocabulary knowledge”, in *3rd International Ilterg Conference- Proceeding Book*, Ankara, pp. 124-152.
- Venco C. (sottoposto a revisione), “Le proposizioni relative in Wordwall: un’analisi dei materiali didattici condivisi dai docenti”.
- Viale M., Cannovale Palermo E. (2021), “7ling nel panorama delle app per l’apprendimento linguistico: analisi, descrizione e valutazione”, in *MOOCs, Language learning and mobility, design, integration, reuse*, Napoli, 9-10 Aprile 2021), Grenoble, HAL, pp. 1-9.
- Villarini A. (2010) (a cura di), *L’apprendimento a distanza dell’italiano come lingua straniera. Modelli teorici e proposte didattiche*, Le Monnier, Firenze.
- Villarini A. (2024) (a cura di), *La didattica delle lingue nell’era del digitale: teorie, pratiche e strumenti*, Numero speciale di *Lend. Lingua e nuova didattica*, 53.
- Wang A. I., Tahir R. (2020), “The effect of using Kahoot! For learning - a literature review”, in *Computers & Education*, 149, pp. 1-22
- Zarzycka-Piskorz E. (2016), “Kahoot it or not? Can games be motivating in learning grammar?”, in *Teaching English with Technology*, 16, 3, pp. 17-36.
- Zhang, Q., Yu Z. (2021), “A literature review on the influence of Kahoot! On learning outcomes, interaction, and collaboration”, in *Education and Information Technologies*, 26, pp. 4507-4535.

Sitografia

Kahoot! (2024): <https://kahoot.com/>.

Quizlet (2024): <https://quizlet.com>.

Wayground. Piattaforma di apprendimento digitale (precedentemente Quizizz) (2025): <https://www.wayground.com/>.

Wordwall, il modo più semplice per creare le tue risorse didattiche (2025): <https://wordwall.net/it>.

