

L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA E DELLA CULTURA ITALIANA IN CORSI “BLENDED” E ONLINE

Daniela Bartalesi-Graf¹

1. ACCESSO APERTO E GRATUITO ALL'ISTRUZIONE SUPERIORE

Nella nostra società post-industriale, la diffusione delle conoscenze e di nuove idee è fondamentale per il progresso e la prosperità². Le competenze richieste in qualsiasi professione sono in rapida evoluzione: pertanto l'apprendimento non può più essere confinato agli anni della scuola tradizionale e si sta trasformando in un processo che dura tutta la vita. Siemens definisce questa nuova *forma mentis* come «un divenire in contrasto con un conoscere»³. In termini pratici questo significa che il numero di giovani e meno giovani in tutto il mondo che chiederanno di accedere ad un'istruzione superiore aumenterà notevolmente nel prossimo futuro: nel 2025, alcuni analisti prevedono che 262 milioni di studenti vorranno frequentare istituti di istruzione superiore, un aumento notevole dai 168 milioni del 2009 e 28 milioni del 1970⁴. Chi insegnerà a questi studenti, e chi pagherà le spese?⁵ Messa di fronte alla necessità di migliorare sia accessibilità che flessibilità, gli istituti d'istruzione superiore negli Stati Uniti hanno reagito in modi diversi, e spesso contraddittori. Alcune grandi università pubbliche (e un numero esiguo di Colleges di arti liberali) hanno accolto questa richiesta di formazione più aperta e accessibile come uno sviluppo positivo anche se destabilizzante e hanno risposto con diverse iniziative. Le seguenti due sono, a mio parere, le più rilevanti per questa discussione:

- MOOCs (*Massive Open Online Courses*). Dal 2012, piattaforme come edX e Coursera (con sede negli Stati Uniti), FutureLearn e Iversity (con sede in Europa), e Open2Study (con sede in Australia) offrono centinaia di corsi online creati e tenuti da importanti istituti di istruzione superiore in tutto il mondo. Questi corsi non

¹ Wellesley College, Department of Italian Studies, Wellesley, Massachusetts.

² McAuley et al., 2010: 5.

³ Siemens, 2008: 7.

⁴ Dati dell'OCSE (Organization for Economic Co-operation and Development), recuperati il 1 giugno 2016 da <http://www.into-corporate.com/higher-education/global-demand-the-market-opportunity.aspx>.

⁵ L'8 gennaio 2015 il presidente Obama ha annunciato il *Community College Plan*, una proposta per aprire i *Community Colleges* ad un numero crescente di studenti a basso reddito. Uno degli obiettivi di questo piano è che gli Stati Uniti raggiungano la più alta percentuale di laureati nel mondo entro il 2020. (Recuperato il 30 giugno 2016 da:

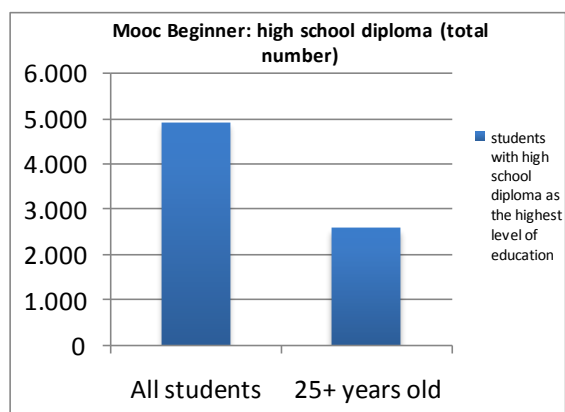
<https://www.whitehouse.gov/photos-and-video/video/2015/01/09/president-speaks-his-american-college-promise-proposal>. Il Presidente Obama annuncia il *Community College Plan*: <https://www.whitehouse.gov/issues/education/higher-education>.

offrono crediti accademici⁶, eppure sono diventati il veicolo più importante per un'istruzione gratuita e aperta⁷. Chiunque abbia accesso a un computer e a Internet può seguire, per esempio, il corso "Introduzione ai Metodi Statistici" insegnato presso l'Università di Kyoto, "Spagnolo per Principianti" insegnato presso l'Universitat Politècnica de Valencia, o "Idee del XX secolo" insegnato presso l'Università del Texas a Austin. È facile immaginare gli effetti positivi che queste iniziative avranno in termini di scambi tra docenti, e comunicazione interculturale tra studenti. In termini puramente numerici, il 15 settembre 2015, edX e Coursera hanno annunciato di aver raggiunto rispettivamente 5 e 15 milioni di utenti registrati in tutto il mondo⁸. Nessun programma universitario può permettersi di ignorare questo fenomeno.

- OpenStax (<https://openstax.org/>) è una libreria online di 25+ testi universitari gratuiti e personalizzabili (il materiale può essere riorganizzato da insegnanti e studenti)⁹. Molti di questi libri di testo sono richiesti in corsi universitari introduttivi che rappresentano circa il 50% di tutti i corsi universitari obbligatori. L'impatto di questa iniziativa può essere enorme per gli studenti a basso reddito dei *Community*

⁶ Alcuni corsi online offrono a pagamento dei crediti accademici (vedi <https://www.class-central.com/report/moocs-for-credit/>). Questi corsi non soddisfano la definizione MOOC (*Massive Open Online Course*) in quanto non sono "open", cioè aperti a tutti gratuitamente.

⁷ La maggior parte degli studenti che si iscrivono ai MOOCs hanno raggiunto un alto livello di istruzione (il 70% ha una laurea): questo ha spinto molti commentatori a concludere che i MOOCs hanno fallito nella loro missione di democratizzazione e globalizzazione. Tuttavia, la percentuale relativamente bassa di studenti svantaggiati dal punto di vista geografico ed economico iscritti a qualsiasi MOOC rappresenta un numero assoluto molto elevato che nessun corso universitario avrebbe mai raggiunto altrimenti. Ad esempio, nel MOOC di lingua e cultura italiana livello Beginner, discusso più avanti in questo articolo, 2.574 studenti (su un totale di 26.925 iscritti nel mese di giugno 2016) hanno più di 25 anni e hanno solo un diploma di scuola superiore o inferiore, pari al 9,5 % del totale: si tratta di una piccola percentuale ma di un numero assoluto molto elevato per qualsiasi corso di lingua italiana. Si veda la tabella qui sotto:



⁸ Dati recuperati il 5 giugno 2016 da:

<https://www.edsurge.com/news/2015-09-08-udacity-coursera-and-edx-now-claim-over-24-million-students>.

⁹ OpenStax è stato creato dalla Rice University con fondi della *Bill and Melinda Gates Foundation*.

Colleges: per questi studenti il prezzo dei libri di testo pesa tanto quanto il costo delle tasse universitarie¹⁰.

2. CRISI DELLE DISCIPLINE UMANISTICHE ED ELITISMO

Pur non risolvendo il problema dell'aumento incontrollato delle tasse universitarie (specialmente negli USA), i MOOCs e altre simili iniziative certamente offrono una risposta concreta alla richiesta di una formazione più aperta e accessibile¹¹. Purtroppo, la maggior parte dei Colleges di arti liberali negli USA si è mossa nella direzione opposta, cioè verso un'offerta educativa elitaria¹². Una vera e propria formazione umanistica è diventata un lusso che solo pochi studenti a tempo pieno ed economicamente privilegiati possono permettersi. L'aumento dei costi di una formazione umanistica non influenza solo le scelte degli studenti e delle loro famiglie: le amministrazioni dei Colleges trovano sempre più difficile sostenere i costi dei programmi umanistici¹³. Molte università e Colleges hanno ridotto le dimensioni di quei dipartimenti che non generano

¹⁰ Per il 48% degli studenti il costo dei libri di testo determina quanti e quali corsi universitari possono seguire in un determinato semestre; il 65% degli studenti sceglie di non acquistare i libri di testo a causa del loro costo elevato, e il 94% di questi studenti teme che il voto finale nel corso sarà penalizzato a causa del mancato acquisto dei testi (dati da una ricerca di United States Public Interest Research Group che ha esaminato 2.000 studenti provenienti da 150 campus. Dati recuperati il 10 luglio 2016 da <https://www.insidehighered.com/news/2014/01/28/textbook-prices-still-crippling-students-report-says>). Inoltre, un rapporto del 2013 del *Government Accountability Office* rileva che i prezzi dei libri di testo nuovi sono aumentati dell'82% tra il 2002 e il 2012, una media del 6% l'anno, pari a circa tre volte il tasso di inflazione. Dati recuperati da: <http://studentpirgs.org/news/gao-report-finds-textbook-prices-continue-skyrocket>.

¹¹ La tendenza verso una maggiore accessibilità delle informazioni è sentita in tutti gli ambiti, non solo nel settore dell'istruzione tradizionale: molte iniziative online, come Wikimedia, Flickr e YouTube, sono nate con lo scopo esplicito di consentire l'accesso gratuito a materiali e informazioni. Ognuno di noi dà per scontata la possibilità di consultare e/o avere accesso online gratuitamente ad un'infinità di informazioni e risorse.

¹² L'aumento insostenibile dei costi dell'istruzione è un fattore documentato: le tasse universitarie negli USA sono aumentate in dollari reali del 44% dal periodo 1999-2000 al periodo 2012-2013 (elaborazione da dati grezzi del *National Center for Education Statistics* recuperati da: https://nces.ed.gov/programs/digest/d13/tables/dt13_330.10.asp). Nello stesso periodo, il debito degli studenti è aumentato allo stesso tasso: sette su dieci studenti (pari al 69%) che si sono laureati da università pubbliche nel 2014 avevano un debito medio a testa di \$28.950. Per il periodo 2004-2014 la quota di laureati indebitati è salita modestamente (dal 65% al 69%) mentre il debito medio alla laurea è salito più del doppio rispetto al tasso di inflazione. (Dati dell'*Institute for College Access and Success*: <http://ticas.org/posd/map-state-data-2015>).

¹³ Vedi Scott Jaschik, "Disappearing Liberal Arts Colleges", 11 ottobre, 2012:

<https://www.insidehighered.com/news/2012/10/11/study-finds-liberal-arts-colleges-are-disappearing>.

È anche possibile misurare la capacità di offrire una vera e propria formazione umanistica esaminando il numero di studenti per corso. Un confronto tra UMass Boston (University of Massachusetts at Boston) e Wellesley College è istruttivo: a UMass Boston il 31% dei corsi ha più di 30 studenti e il 66% più di 20 studenti (dati da un'indagine annuale delle università del 2015, Copyright © 2015 College Board:

http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg01_tmpl.jhtml?schoolId=197).

A Wellesley College solo l'8% dei corsi ha più di 30 studenti e il 34% ha più di 20 studenti. (dati dell'Annual Survey of College del 2015, Copyright © 2015 College Board:

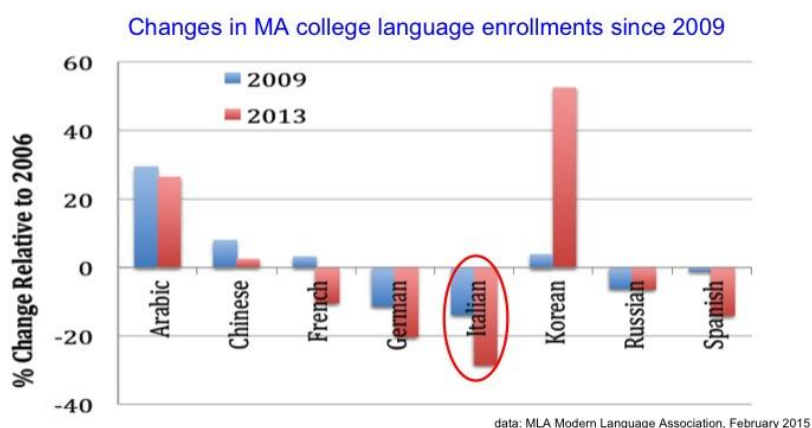
http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg01_tmpl.jhtml?schoolId=444).

entrate (come, ad esempio, lettere classiche, lingue e culture straniere); alcuni addirittura hanno dovuto chiudere¹⁴. Allo stesso tempo, le grandi università pubbliche privilegiano i dipartimenti di scienze i quali, portando finanziamenti esterni, sono in grado di sostenere la ricerca e attirare studenti. Le domande poste da Hutner e Mohamed nel 2013 sono ancora rilevanti oggi: «Vogliamo davvero diventare una società in cui le università pubbliche si concentrano sulla formazione tecnica e i Colleges d'élite frequentati principalmente dai ricchi hanno il monopolio di coltivare l'immaginazione?»¹⁵.

3. DIPARTIMENTI DI ITALIANISTICA: FRA CRISI DELLE DISCIPLINE UMANISTICHE E ACCESSO APERTO E GRATUITO

L'elemento sconcertante di questo scenario è che i programmi umanistici sono stati i meno ricettivi al cambiamento e all'innovazione, pur essendo i più colpiti dal rapido declino delle iscrizioni, un sintomo di quello che ormai molti definiscono come "crisi delle discipline umanistiche"¹⁶. L'iscrizione a corsi di lingua italiana nel Massachusetts è in rapido declino sia in assoluto che rispetto ad altre lingue straniere (vedi Tav. 1).

Tavola 1.



Il problema delle basse iscrizioni ai nostri corsi è aggravato dal fatto che una percentuale molto esigua di studenti decide di continuare nei corsi avanzati.

¹⁴ Sweet Briar College e Tennessee Temple University hanno chiuso alla fine dell'anno accademico 2015-16. (<http://www.usnews.com/news/articles/2015/03/03/declining-enrollments-financial-pressure-force-two-liberal-arts-colleges-to-close>). La MLA (*Modern Languages Association*) ha raccolto i dati sulle iscrizioni nei corsi di lingua negli Stati Uniti tra il 2009 e il 2013; il numero delle istituzioni che ha smesso di segnalare iscrizioni nei corsi di italiano è aumentato di 5 unità, di 17 per il russo, e 37 per il tedesco. Ciò significa che queste istituzioni hanno chiuso o sospeso i loro programmi di lingua (il rapporto completo è disponibile su: https://apps.mla.org/pdf/2013_enrollment_survey.pdf). Infine, il 38% dei College che nel 1990 sono stati definiti "liberal arts" dalla *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* attualmente non hanno più i requisiti per corrispondere a tale definizione (dati da Baker, Baldwin e Makker, 2012).

¹⁵ Hutner, 2013.

¹⁶ Tworek, 2013.

Negli USA l'italiano ha il più alto rapporto fra corsi introduttivi e corsi avanzati (11:1) fra tutte le principali lingue insegnate. Questo significa che solo uno studente su undici che iniziano al livello principiante prosegue al livello avanzato. In confronto, francese, tedesco e spagnolo hanno un rapporto di 5:1. Le ragioni di questa differenza non sono note e certamente richiedono ulteriori indagini¹⁷.

Tuttavia, nel settore della valutazione delle competenze raggiunte dai nostri studenti, i nostri dipartimenti non possono pretendere ignoranza o mancanza di dati: al contrario, i nostri programmi di lingue sono soggetti ad una crescente pressione, da parte delle amministrazioni universitarie, nonché del grande pubblico, a dimostrare i risultati raggiunti. Due studi¹⁸ hanno analizzato il livello di competenza raggiunto dagli studenti che si specializzano in lingue straniere e dai candidati per diventare insegnanti di lingue negli USA; questi studi hanno evidenziato che solo circa la metà di questi laureati raggiunge il livello *Advanced Low* nella scala delle competenze ideata da ACTFL (*American Council Teachers Foreign Languages*); gli altri si qualificano al di sotto: un risultato accettabile, ma tutt'altro che soddisfacente. Nel frattempo, miriadi di strumenti online sono a disposizione di chiunque voglia imparare una lingua straniera gratuitamente: quiz con auto-correzione, tabelle grammaticali a tutti i livelli, video su YouTube, pagine di Facebook e gruppi online dedicati a tutte le principali lingue e culture, portali per facilitare lo scambio di conversazioni online. Chiunque può facilmente assemblare una rete personalizzata di materiale didattico per l'apprendimento online di qualsiasi lingua. Purtroppo, non abbiamo dati concreti per dimostrare che studiare in un corso in presenza garantisce risultati migliori che utilizzare una "rete di apprendimento personalizzata". Possiamo quindi chiederci, facendo la parte dell' "avvocato del diavolo": la rigidità e il costo dell'esperienza universitaria e dei Colleges è ancora giustificata? Lo spazio fisico delle aule universitarie è diventato obsoleto? Per quanto limitate siano le nostre risorse e piccoli i nostri programmi, non possiamo ignorare queste obiezioni.

4. IL NOSTRO CONTRIBUTO ALL'ACCESSO APERTO E GRATUITO ALL'ISTRUZIONE SUPERIORE: *ITALIANONLINE*

Nell'autunno del 2013 Wellesley College è stato il primo College di arti liberali ad aderire al consorzio edX, una organizzazione non-profit fondata da Harvard e del MIT e che oggi comprende più di 100 istituti di istruzione superiore. Con questa decisione, e con l'impegno a creare e aprire quattro MOOCs sul portale edX, il nostro College ha dimostrato di voler rispondere alla richiesta di una maggiore accessibilità e flessibilità dell'offerta di corsi universitari. Il nostro Dipartimento ha contribuito a questo sforzo con la creazione di *ItalianOnline*, un corso online che, prima di essere aperto come MOOC sul portale edX, è stato offerto in due diverse modalità: come corso estivo

¹⁷ Queste domande rimangono senza risposta: gli studenti seguono i corsi d'italiano come terza o quarta lingua, e pertanto si accontentano di raggiungere un livello elementare o intermedio? O forse le facoltà di spagnolo, francese e tedesco offrono un programma più interessante e vario a livello superiore? Un'altra possibile spiegazione è che un numero maggiore di studenti di italiano prosegue gli studi in Italia, e quindi salta i nostri corsi più avanzati offerti sul campus. I dati relativi al rapporto fra corsi introduttivi e avanzati vengono da Goldberg, Looney e Lusin, 2013: 40.

¹⁸ Swender, 2013 e Ball, 2010.

online per i nostri studenti e alumnae¹⁹ e come corso "blended" sul nostro campus e al MIT nell'arco di tre semestri. Nell'intraprendere questa iniziativa, i nostri obiettivi erano i seguenti:

1. Aumentare le iscrizioni ai nostri corsi autunnali offrendo gratuitamente ai nostri studenti *ItalianOnline* durante l'estate.
2. Testare *ItalianOnline* durante l'estate, in vista della creazione di un nuovo corso intensivo "blended" di lingua da offrire in autunno.
3. Creare un modello per l'insegnamento di una lingua online che altri programmi di lingua potrebbero seguire.

4.1. *Contenuto e struttura*

ItalianOnline è stato inaugurato nell'estate del 2014 ed è stato offerto solo a studenti del Wellesley College e alle alumnae del College. Per questo motivo, il corso è stato inizialmente definito come uno SPOC (*Small Private Online Course*), e non un MOOC (*Massive Open Online Course*). Il corso corrisponde all'incirca al primo anno di studio della lingua italiana a livello universitario, anche se il materiale culturale del corso (le letture e le video interviste con parlanti di italiano) permette di estendere il suo utilizzo al secondo anno. Il corso è stato creato sulla piattaforma edX la cui struttura permette di spostarsi all'interno di diversi contenuti, ritornare a contenuti già visionati, procedere non in ordine, o saltare contenuti che non interessano (si veda la Figura 1 alla pagina seguente).

Dal momento che la piattaforma consente l'uso di diversi media di insegnamento (video, presentazioni PowerPoint, audio files, immagini, ecc.), abbiamo deciso di presentare lo stesso contenuto (funzione del linguaggio e/o tematica culturale) in modi paralleli, ma diversi al fine di soddisfare diversi stili di apprendimento²⁰. Abbiamo anche adottato una varietà di metodi di insegnamento: le presentazioni formali ed esplicite (per esempio, grafici di grammatica e video lezioni) sono affiancate da altre componenti che riflettono l'uso funzionale della lingua (per esempio, video skits chiamati Ciak!, e Podcasts scaricabili)²¹. In breve, nella progettazione di *ItalianOnline* abbiamo deciso di andare oltre il semplice trasferimento sullo schermo di un libro di testo – una tecnica già ampiamente utilizzata dalle case editrici. Infine, abbiamo cercato di creare una forte esperienza visiva per gli studenti, utilizzando una varietà di immagini in presentazioni

¹⁹ Termine usato per indicare laureate o ex studentesse di una specifica scuola o università.

²⁰ La teoria che gli studenti siano in possesso di un certo stile di apprendimento e che modificare il nostro insegnamento per seguire quello stile di apprendimento produca risultati migliori è stata contestata (vedi studi citati in Ellis, 1994: 542). Tuttavia, alcuni studi hanno provato che gli studenti utilizzano diverse strategie di apprendimento secondo i loro obiettivi e le loro passate esperienze; inoltre, l'uso di una varietà di strategie di apprendimento sembra produrre risultati migliori, secondo Oxford e Nyikos, 1989. Per la necessità di utilizzare diverse strategie di apprendimento in corsi di lingua online si veda anche Warschauer & Kern, 2000: 17.

²¹ Nonostante i progressi nella ricerca e nella pratica dell'insegnamento della L2, nessun metodo ha dimostrato di produrre un certo livello di competenza. Manca ancora una teoria supportata da dati concreti e da ricerche rigorose su cui si possa basare la nostra pratica di insegnamento (Norris & Ortega, 2000; Myles, 2013).

PowerPoint e lezioni video. Si veda l'Appendice 1 per un elenco dettagliato e la descrizione di tutte le componenti del corso.

Figura 1: *ItalianOnline sulla piattaformaedX*

The screenshot shows the ItalianOnline course interface on the edX platform. The navigation menu on the left lists the following units and lessons:

- INTRODUCTORY VIDEO
- Unit 1: Le città italiane e la piazza
- Unit 2: I giovani, la famiglia e l'università
 - 2.1 AGGETTIVI Esercizi
 - 2.1 Test
 - 2.2 AGGETTIVI E PRONOMI POSSESSIVI Esercizi
 - 2.2 Test
 - 2.3 VERBI IN -ARE; AVVERBI; DOMANDE; ESPRESSIONI INTERROGATIVE Esercizi** (highlighted with a red circle)
 - 2.3 Test
 - 2.4 VERBI IRREGOLARI IN -ARE (ANDARE, DARE, FARE, STARE) Esercizi
 - 2.4 Test
 - 2.5 LETTURA: I giovani, la famiglia e l'università Test
 - 2.6 INTERVISTA con Mattia Acetosio: L'università in Italia e negli USA Test
- Unit 3: Attività, sport e

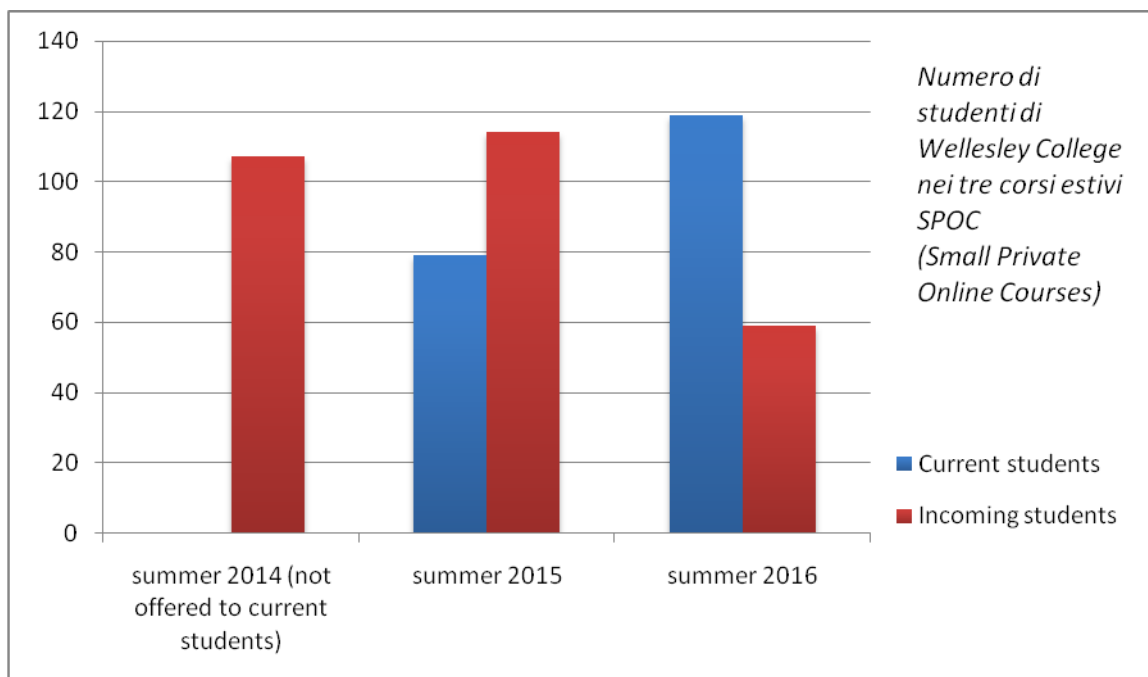
The main content area displays the following information:

- Unit 2: I giovani, la famiglia e l'università > 2.3 VERBI IN -ARE; AVVERBI; DOMANDE; ESPRESSIONI INTERROGATIVE > VIDEO 20. Interrogative expressions (Perché ...? Che cosa ...? Che ...? Quando ...? Quanto ...?)
- VIDEO 20. Interrogative expressions (Perché ...? Che cosa ...? Che ...? Quando ...? Quanto ...?)
- Video player showing a slide with the following content:
 - Espressioni interrogative
 - Perché lavori così tanto? Lavoro tanto perché ho bisogno di guadagnare!
 - Che cosa cerchi? Cerco le mie chiavi e non le trovo!
 - Che corso frequentate? Frequentiamo il corso di italiano!
 - Quando arrivano gli zii dalla Sicilia? Arrivano domani? No, arrivano oggi.
 - Quanto costa quel bel cappello? Non costa molto!
- Right sidebar with English equivalents and translations:
 - EQUIVALENTS OF THE ENGLISH "why", perché.
 - Perché lavori così tanto? Why do you work so much?
 - Lavoro tanto, I work so much,
 - perché, because,
 - perché ho bisogno di guadagnare, I need to earn.
 - Quindi vediamo che perché ha due significati, because and why.
 - Continuiamo.
 - Che cosa, what are you looking for? Che cosa cerchi?

4.2. Da "SPOC" a "Blended"

ItalianOnline è stato prima testato per tre estati consecutive come SPOC (*Small Private Online Course*). I nostri studenti hanno risposto con entusiasmo a questa iniziativa, come evidenziato nella Tav. 2.

Tavola 2.



Particolarmente notevole è stato il numero di studenti di primo anno (“incoming students”) iscritti a *ItalianOnline* nelle estati 2014 e 2015, pari a circa il 18% di tutte le matricole (il calo delle iscrizioni nell’estate 2016 rimane inspiegabile: è possibile che alcuni studenti fossero già iscritti in uno dei MOOCs che aprirono nel gennaio 2016 – vedi paragrafo 4.4 e oltre). Notevole è anche l’aumento delle iscrizioni di studenti di secondo, terzo e quarto anno (“current students”) nell’estate 2016, sebbene *ItalianOnline* fosse già stato offerto a questi studenti nell’estate precedente.

Questa iniziativa ha avuto una ripercussione sulle nostre iscrizioni nei corsi di presenza: 12 studenti provenienti dallo SPOC 2014, 13 provenienti dallo SPOC 2015 e 12 provenienti dallo SPOC 2016 hanno continuato nei nostri corsi di presenza in autunno; si tratta di numeri modesti in termini assoluti, ma significativi se si considerano le piccole dimensioni del nostro programma di italiano (35-40 studenti si iscrivono ogni autunno nei nostri corsi per principianti). In conclusione, dopo aver offerto *ItalianOnline* per tre estati consecutive, possiamo affermare con certezza che il calo delle iscrizioni nei corsi di italiano non è dovuto ad una mancanza di interesse. Al contrario: il problema è che questo interesse non si traduce in iscrizioni ai nostri corsi. Abbiamo mandato un questionario anonimo agli studenti di primo anno che hanno seguito lo SPOC estivo nel 2015 per scoprire il motivo per cui molti di loro non hanno continuato in autunno, e 17 intervistati (39% delle risposte ricevute) hanno scelto il seguente tra i motivi indicati: «Non posso continuare, anche se mi piacerebbe»; 9 di questi studenti hanno specificato: «Mi piacerebbe continuare a studiare italiano, ma non riesco a inserire un corso di italiano nel mio programma di studi».

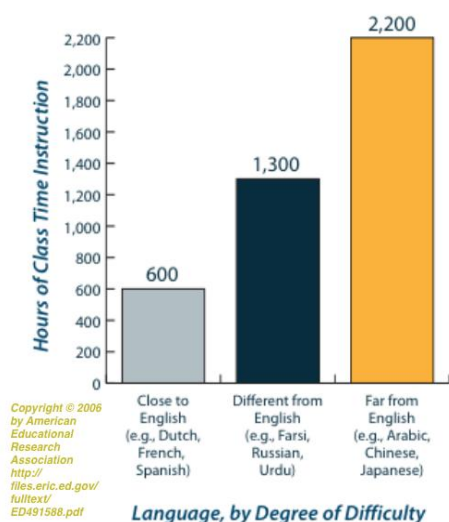
Il corso intensivo "blended" che abbiamo offerto a partire dall'autunno 2014 è stato progettato per rispondere a questa esigenza di una maggiore flessibilità²² nel piano di studi. Il corso ha le seguenti caratteristiche:

- tre incontri in presenza a settimana invece di cinque;
- utilizzo di *ItalianOnline* al posto del libro di testo con costo zero per lo studente;
- realizzazione di un "apprendimento 24/7", cioè l'opportunità di accedere in qualsiasi momento al materiale online²³ e quindi alle pratiche di recupero oltre che di apprendimento²⁴;
- metodologia "flipped": gli studenti guardano vari tipi di video (lezioni, scenette, ecc.) e completano altre attività online prima di venire in classe; il tempo di presenza viene utilizzato principalmente per le attività di conversazione, con una quasi totale eliminazione delle lezioni frontali;

Questo corso intensivo "blended" procede ad una velocità doppia rispetto al corso non intensivo, e continua nel semestre primaverile. Pertanto, in un anno accademico gli studenti coprono lo stesso materiale di due anni di corsi non intensivi. Questo percorso permette di completare in un anno i quattro semestri di lingua straniera richiesti a

²² Stiamo anche valutando la possibilità di aprire dei corsi "fuori sequenza" (il secondo semestre offerto anche in autunno, il terzo semestre offerto anche in primavera, ecc.). Questa nuova sequenza potrebbe interessare gli studenti che hanno completato in modo soddisfacente il corso estivo online e/o coloro che hanno studiato l'italiano al liceo. La possibilità di cominciare il primo anno all'università con un livello più avanzato di lingua è certamente molto attraente per quegli studenti che vogliono progredire più velocemente nel curriculum di italiano e prepararsi per un programma di studio all'estero in Italia. La stessa formula (corso online in preparazione di un corso più avanzato sul campus) potrebbe essere utilizzata durante le sessioni invernali (mini-semestre in gennaio), dove queste esistono.

²³ Secondo l'*American Educational Research Association* e il *Foreign Service* degli Stati Uniti, circa 600 ore di esposizione sono necessarie per acquisire una competenza generale nelle lingue del primo tipo come le lingue romanze. Confrontando questa stima con il numero di ore che i nostri studenti trascorrono in classe e nello studio individuale, possiamo capire più chiaramente le ragioni di alcuni nostri risultati deludenti. Si veda la tavola qui di seguito:



²⁴ Sui benefici dell'*information retrieval* si veda Glass, Foresey & Riley, 2013.

Wellesley College, una scelta particolarmente interessante per gli studenti che si preparano a studiare in Italia nel loro terzo anno e/o che vogliono laurearsi in italiano.

Per adattare *ItalianOnline* ad un corso "blended" in presenza abbiamo creato attività da svolgere in classe come complemento al lavoro online completato dagli studenti a casa prima della lezione. Questo materiale comprende:

- a) attività di conversazione e attività relative ai Ciak! video, alle interviste video e alle strutture linguistiche apprese nelle lezioni video e nelle tabelle di grammatica;
- b) presentazioni PowerPoint e altre attività che si abbinano ai temi culturali delle interviste e delle letture.

Questo materiale è stato rivisto e migliorato nel corso delle cinque ripetizioni di questo corso "blended" (3 semestri a Wellesley College e 2 semestri al MIT), e può essere condiviso online con altre scuole di istruzione superiore (si veda il paragrafo 5.3: *La condivisione di esperienze, materiale e dati: una proposta*).

Il formato "blended" ha portato i seguenti vantaggi:

- miglioramento della pedagogia (si vedano i risultati dell' "analisi del discorso" e le valutazioni degli studenti);
- aumento degli studenti di primo anno che si iscrivono al corso intensivo; questi studenti sono molto importanti per il nostro programma perché continuano al livello avanzato in percentuale maggiore degli studenti dei corsi non intensivi. Nei corsi intensivi non "blended" della primavera 2012 e 2013, gli studenti di primo anno sono stati solo il 31% di tutti gli studenti, rispetto al 67% dei corsi intensivi "blended" offerti nei semestri autunnali 2014, 2015 e 2016.

Alla fine del semestre autunnale 2014, un "*discourse analysis*", vale a dire una valutazione qualitativa dei risultati del corso, è stata condotta da Veronica Darer, professoressa di spagnolo di Wellesley College ed esperta in questo campo di ricerca²⁵. Il suo lavoro ha prodotto una valutazione molto positiva dei risultati di apprendimento in questo corso "blended". Darer ha evidenziato le seguenti caratteristiche del corso intensivo "blended" come particolarmente rilevanti per l'apprendimento degli studenti:

- a) l'opportunità data agli studenti di lavorare al proprio ritmo;
- b) le ampie risorse online che sono disponibili in qualsiasi momento;
- c) la combinazione di insegnamento online e in presenza, dove le ore in presenza consentono di rinforzare e chiarire l'apprendimento già avvenuto online;
- d) l'opportunità per gli studenti di esplorare diversi metodi di apprendimento della lingua.

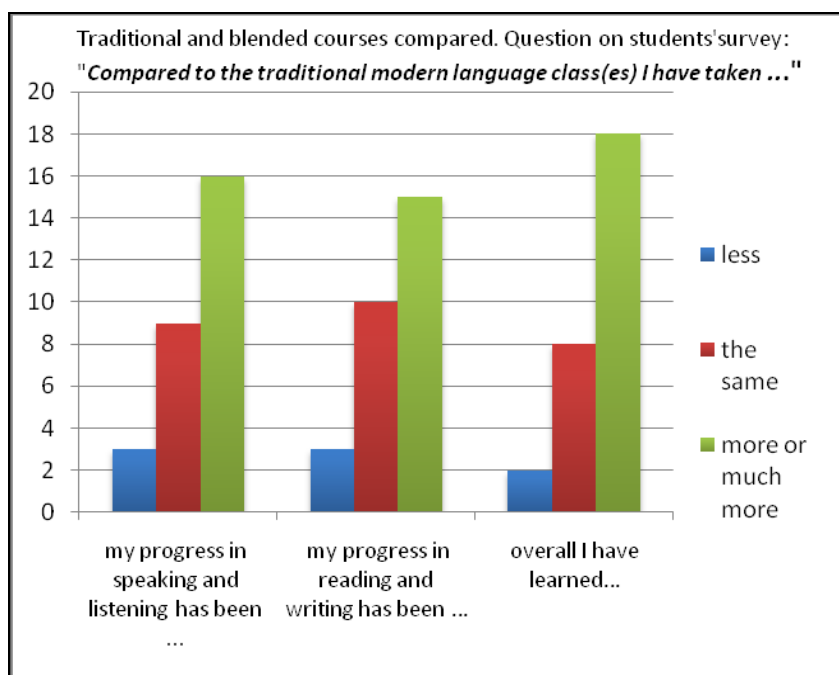
Nelle sue conclusioni, Darer ha scritto: «Il discorso nella lingua di destinazione è di un livello molto più alto di quanto si trova comunemente in un corso tradizionale di primo semestre». Gli studenti hanno inoltre completato un sondaggio specifico della componente "blended" del corso, e la Tav. 3 mostra la loro valutazione dei risultati di

²⁵ Darer ha utilizzato i seguenti strumenti di valutazione:

1. valutazione degli studenti sulla porzione "blended" del corso;
2. valutazione degli studenti sul corso in generale;
3. "*discourse analysis*" di una lezione;
4. due interviste al docente del corso.

apprendimento in questa classe rispetto ai corsi di lingua tradizionali che avevano seguito in precedenza.

Tavola 3.



Anche se questi dati si riferiscono a un campione relativamente piccolo di studenti (28) e non abbiamo potuto effettuare uno studio comparato per mancanza di un gruppo di controllo, i nostri risultati indicano che l'esperienza di apprendimento degli studenti è migliore nel corso "blended" che nel corso tradizionale. Sono necessari altri studi comparati che confermino questi risultati sulla base di dati più ampi.

4.3. Risultati di apprendimento in corsi "blended" e in corsi di presenza

L'efficacia dell'insegnamento online è stata a lungo dibattuta, a partire dalla ben nota polemica Clark-Kozma negli anni '80 e '90. Secondo Clark²⁶, diversi studi dimostrano che l'utilizzo di "media" diversi (ad esempio, video lezioni invece dell'insegnamento in presenza) non ha alcun effetto sull'apprendimento, in quanto il "media" utilizzato è semplicemente un veicolo per i contenuti, non è un metodo di insegnamento di per sé; secondo Clark, solo il metodo di insegnamento utilizzato ha un effetto dimostrato sull'apprendimento. Kozma²⁷, invece, ha sostenuto che tutti i fattori hanno un'influenza sull'apprendimento e che i "media" non possono essere chiaramente separati dalla metodologia di insegnamento. Questo dibattito è stato particolarmente rilevante nella

²⁶ Clark, 1994.

²⁷ Kozma, 1994.

fase iniziale dell'insegnamento online e "blended" in quanto una preoccupazione degli educatori era il ruolo che questi nuovi "media" avrebbero avuto sull'apprendimento.

Nel campo dell'insegnamento della L2 pochi studi hanno confrontato i risultati di apprendimento nei corsi in cui sono utilizzati diversi "media". Solo Rubio²⁸, per lo spagnolo, e Melucci & Hipwell²⁹ per l'italiano, hanno intrapreso studi comparati sulla competenza raggiunta dagli studenti in corsi "blended" rispetto ai corsi tradizionali. I loro studi hanno entrambi dato risultati simili a favore di un formato "blended": nonostante una riduzione delle ore di contatto, gli studenti nei due gruppi raggiungono risultati simili, e per alcune categorie, come la scrittura e il vocabolario, gli studenti dei corsi "bleded" raggiungono risultati migliori. Questi risultati confermano lo studio qualitativo di Darer del nostro corso "blended" a Wellesley College. In conclusione, anche se sono necessarie ulteriori ricerche sia qualitative che quantitative, possiamo dire con relativa certezza che i nostri risultati confermano la posizione di Clark: con i corsi "blended" otteniamo una maggiore flessibilità senza sacrificare i risultati. Inoltre, si potrebbe dedurre che, se dovessimo mantenere lo stesso tempo di presenza e adottare una metodologia di insegnamento "flipped", potremmo migliorare notevolmente i risultati di apprendimento, come suggerito da alcuni studi in altre discipline³⁰.

4.4. Dai corsi "blended" ai MOOCs

Durante l'autunno 2015 *ItalianOnline* è stato ulteriormente rivisto, aggiornato, e suddiviso in tre livelli (*Beginner*, *Intermediate* e *Advanced*). I tre corsi così creati sono stati aperti come MOOCs (*Massive Open Online Courses*) sulla piattaforma edX il 25 gennaio 2016 e sono offerti con una formula di "auto-apprendimento": ciò significa che gli studenti si iscrivono o lasciano il corso quando e come vogliono, e possono utilizzare qualsiasi componente online nella sequenza che preferiscono, dato che tutti i moduli erano disponibili dal giorno di apertura del corso. Anche se questi MOOCs non offrono crediti, gli studenti possono ottenere un Certificato di Completamento (*Verified Certificate of Completion*) pagando una quota di \$ 49, un'opzione che è disponibile per la maggior parte dei corsi MOOCs su edX. Con questa iniziativa abbiamo voluto offrire gratuitamente la possibilità di studiare italiano a chiunque, in qualsiasi parte del mondo, per motivi geografici o finanziari, abbia un accesso limitato o nessun accesso alle forme tradizionali di istruzione³¹. Abbiamo anche voluto mettere alla prova la nostra metodologia con un gran numero di studenti: avere migliaia di studenti online costituisce una novità assoluta in italianistica, e abbiamo ora la possibilità di raccogliere

²⁸ Rubio, 2012

²⁹ Lo studio di Donatella Melucci e di Louise Hipwell dal titolo "*A Comparative Analysis of Learning Outcomes in Traditional vs. Hybrid Italian Courses*" è stato presentato in occasione della conferenza NeMLA 2016, ma non è stato ancora pubblicato.

³⁰ Si vedano Glance, Foresay & Riley, 2013, e gli studi di Marcey & Brint, 2012, per la biologia; si veda anche l'analisi di DeMartino di quattro corsi (filosofia, statistica, informatica e biologia) insegnati con due modalità diverse (tradizionale e "blended"). I suoi risultati non sono ancora pubblicati, ma sono disponibili online sul sito della conferenza *Blended Learning* del Bryn Mawr College (archiviata nel 2015): http://repository.brynmawr.edu/blended_learning/2015/2015/35/.

³¹ Auspichiamo che i nostri corsi MOOCs siano d'aiuto alle migliaia di rifugiati che negli ultimi anni sono arrivati in Italia dal Medio Oriente e dall'Africa sub-sahariana. Molti di loro hanno urgente bisogno di imparare la lingua italiana.

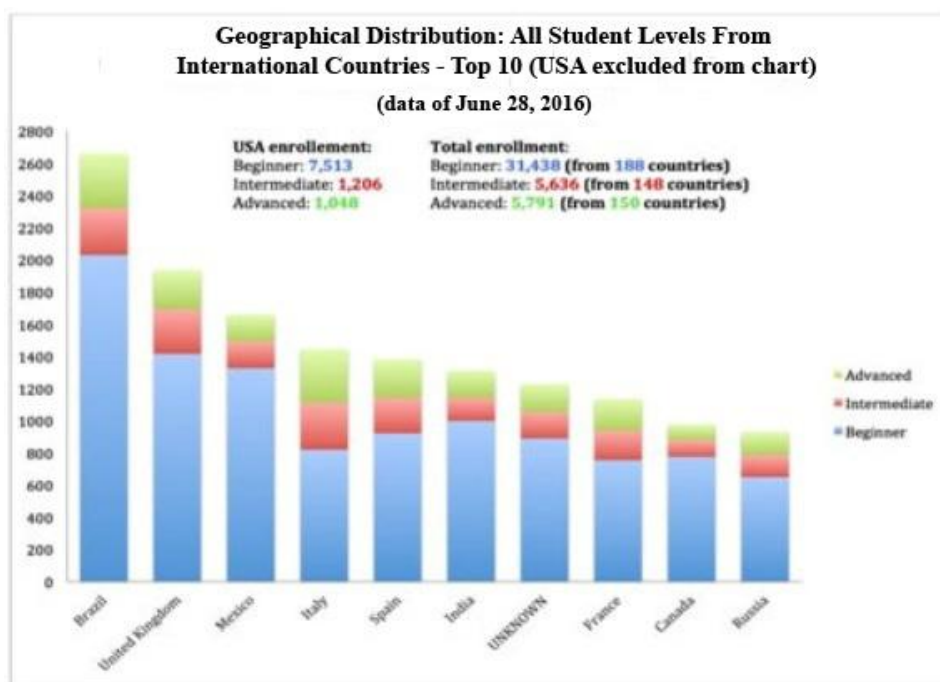
una vasta banca di dati utili all'analisi dell'efficacia dei nostri strumenti di insegnamento e del processo di apprendimento online di una seconda lingua. Questi sono gli indirizzi online dei tre MOOCs ai quali chiunque può iscriversi gratuitamente:

- Italian Language ad Culture: Beginner
<https://www.edx.org/course/italian-language-culture-beginner-wellesleyx-italian1x>
- Italian Language ad Culture: Intermediate
<https://www.edx.org/course/italian-language-culture-beginner-wellesleyx-italian2x>
- Italian Language ad Culture: Advanced
<https://www.edx.org/course/italian-language-culture-beginner-wellesleyx-italian3x>

4.5. Chi sono e dove sono i nostri studenti dei MOOCs

L'interesse per lo studio dell'italiano nel mondo è davvero molto forte, come mostra la Tav. 4³².

Tavola 4.

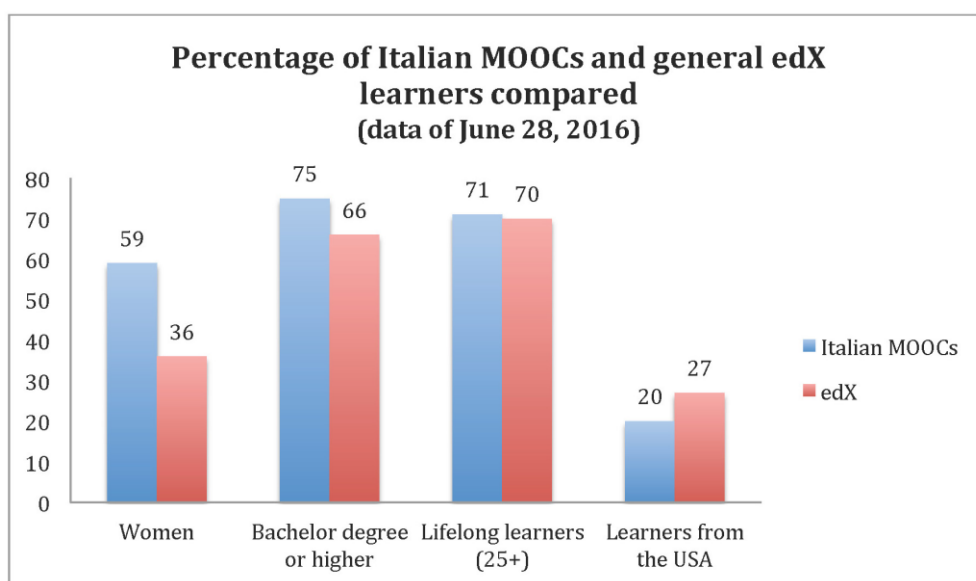


Particolarmente rilevante è il numero di studenti dal Brasile (il 6,4% nel corso Beginner, il 4% negli altri corsi edX), un probabile effetto della grande comunità di immigrati italiani in quel paese. Un secondo sondaggio potrebbe evidenziare quanti di questi studenti sono "heritage speakers", al fine di creare dei moduli mirati alle esigenze

³² Le iscrizioni ai corsi MOOCs continuano con un incremento di circa 100 al giorno (in totale, per i tre livelli).

di questo gruppo. I Paesi sotto-rappresentati nei nostri corsi sono l'India, con il 3,3% di studenti Beginner rispetto all'11% negli altri corsi edX, e la Cina (non rappresentata nel grafico), con il 1,1% di studenti Beginner rispetto al 3% negli altri corsi edX. Per quanto riguarda gli studenti residenti in Italia, un secondo sondaggio potrebbe anche evidenziare quanti di questi sono di recenti immigrati o rifugiati. Per questo gruppo il nostro obiettivo è determinare in che misura il corso risponde alle loro esigenze linguistiche, che immaginiamo siano piuttosto specifiche e di ordine pratico.

Tavola 5.



La Tav. 5 mostra che, rispetto agli altri corsi edX, i nostri studenti hanno un profilo più internazionale e che le donne vi sono maggiormente rappresentate. Sebbene il numero di "lifelong learners" sia in linea con i dati generali di edX, i nostri studenti sono più istruiti rispetto alle medie edX: questo è probabilmente dovuto al relativamente alto livello accademico dei nostri corsi di livello intermedio e avanzato.

4.6. Le valutazioni degli studenti: confronto fra i corsi MOOCs e i corsi "blended"

Nel giugno del 2016, circa sei mesi dopo l'apertura dei corsi MOOCs, abbiamo inviato un questionario online a tutti gli studenti, al quale hanno risposto 1.225 studenti del livello Beginner, 195 studenti del livello Intermediate e 170 studenti del livello Advanced³³. L'obiettivo di questa indagine era raccogliere le valutazioni degli studenti sul

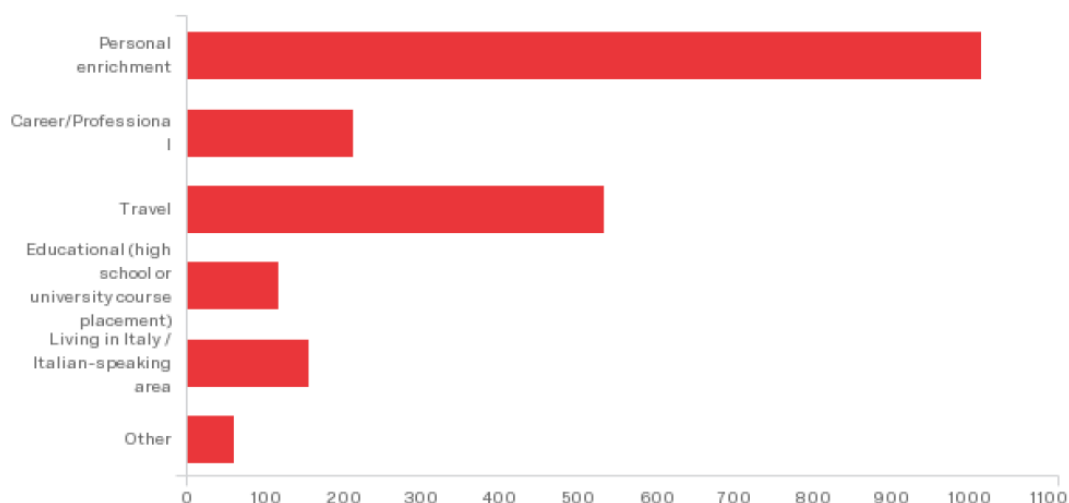
³³Anche se 25.000 studenti erano ufficialmente iscritti al corso Beginner quando abbiamo inviato il sondaggio, solo il 10% di questi erano attivi in ogni data settimanale; i corsi di livello intermedio e avanzato, avevano ognuno 4.500 iscritti, ma l'attività settimanale oscillava tra il 6-7%, pari a circa 300-350 studenti per entrambi i corsi, con un numero leggermente più alto per il livello intermedio.

programma in generale e, in particolare, sui diversi strumenti di apprendimento offerti online.

Un altro obiettivo del sondaggio era confrontare le opinioni degli studenti dei MOOCs e degli studenti dei corsi "blended" sull'efficacia dei diversi strumenti di apprendimento offerti online. Questa informazione è particolarmente rilevante in quanto i due gruppi hanno diverse motivazioni³⁴ e hanno studiato usando diversi "media" (online o corso "blended"). Possiamo quindi valutare in che modo questi fattori abbiano influito o meno sulla esperienza di apprendimento dei due gruppi. La Tav. 6 alla pagina che segue illustra la valutazione degli studenti dei tre corsi MOOCs e dei corsi "blended" sul campus.

Notiamo innanzitutto che due strumenti didattici [le tabelle grammaticali (*Grammar charts*) e gli esercizi (*Exercises*)] ricevono *feedback* molto simili da tutti i gruppi di studenti. Questi sono anche gli strumenti che ricevono i punteggi più alti, e coincidono con le offerte più tradizionali del corso online, se confrontate con i video Ciak!, le lezioni video e i Podcast. Altri studi comparati sulla percezione dell'efficacia dei diversi strumenti didattici da parte di insegnanti e studenti hanno prodotto risultati simili: gli studenti, al contrario degli insegnanti, considerano molto efficaci i metodi e gli strumenti di apprendimento tradizionali (quelli che coinvolgono lo studio formale della grammatica)³⁵. È probabile che questo avvenga perché gli studenti sono abituati ad usare questi strumenti didattici, essendo i più comuni in ogni disciplina e livello scolastico. Vedremo in seguito che i dati raccolti sulle due versioni dei Podcast potrebbero offrire una seconda spiegazione complementare: la percezione di efficacia degli strumenti didattici online dipende anche dalla loro vicinanza o meno ad una prova (test o un esercizio con punteggio): in altre parole, se lo studente percepisce che un dato

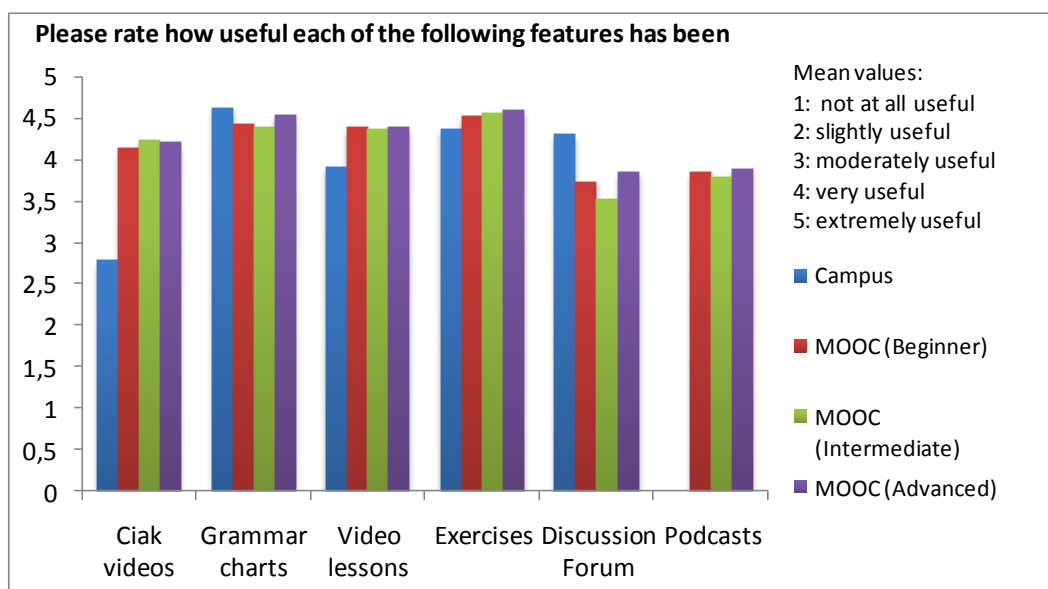
³⁴ Abbiamo a disposizione solo dati sulla motivazione degli studenti dei MOOCs dal sondaggio online (vedi tavola più sotto); anche se ci mancano dati comparativi possiamo affermare con una certa sicurezza che la motivazione principale degli studenti del campus è più strumentale (cioè è diretta a soddisfare un requisito del piano di studi) che integrativa (cioè diretta all'arricchimento personale). Si veda Dornyei (1994) per una discussione sulla motivazione degli studenti in corsi di lingua straniera.



³⁵ Brown, 2009 e Schultz, 1996.

strumento didattico può servirgli per ottenere un risultato migliore in una data prova, quello strumento riceverà un punteggio più alto.

Tavola 6: la tavola non mostra i valori dati ai Podcast dagli studenti del campus, perché questo strumento è stato realizzato nell'estate 2015, e non era disponibile per gli studenti del campus nell'autunno 2014.



In contrasto con le schede grammaticali e gli esercizi, i videoskits chiamati Ciak! ricevono valutazioni relativamente basse, in particolare dagli studenti del campus. Nei loro commenti nel questionario questi studenti citano la relativa difficoltà del “linguaggio naturale” di questi video (la velocità della conversazione e l’uso di espressioni idiomatiche), e la scarsa qualità del suono. È anche possibile che gli studenti del campus, in generale più interessati al voto finale, considerino i video Ciak! come “meno utili” perché non sono inclusi nei test finali di ogni unità. Al contrario, i video Ciak! ricevono voti migliori da parte degli studenti dei MOOCs, i quali sono meno interessati ai risultati numerici dei test. Alcuni di questi studenti menzionano anche il senso di connessione con persone reali dato dai video Ciak!, un sentimento comprensibile agli studenti dei MOOCs per i quali l’apprendimento avviene in relativo isolamento. Potremmo trarre una conclusione simile per le lezioni video, maggiormente gradite dagli studenti dei MOOCs in quanto rappresentano l’unico contatto, anche se virtuale, con un insegnante. Gli studenti del campus, viceversa, che vanno a lezione tre volte a settimana, danno un punteggio inferiore a questo strumento didattico. Anche le valutazioni del Forum di Discussione sono interessanti in quanto questo è l’unico strumento che gli studenti del campus valutano positivamente in modo notevolmente superiore rispetto agli studenti dei MOOCs. Il Forum di Discussione offre attività di scrittura libera collegate agli argomenti di ogni lezione: ogni Forum è preceduto da un argomento di discussione seguito da un esempio, e gli studenti sono invitati a scrivere

uno o due paragrafi su questo soggetto, rispondendo anche agli interventi degli altri studenti.

La discrepanza tra i due punteggi è probabilmente causata dalle diverse modalità di utilizzo di questo strumento nei due corsi: per gli studenti dei MOOCs si tratta di un'attività volontaria che non riceve alcun *feedback* da parte del docente³⁶. Al contrario, per gli studenti del campus, gli interventi nel Forum di Discussione sono un requisito e hanno un peso sul voto finale. Inoltre, gli studenti del campus devono scrivere due versioni per ciascun soggetto: la prima è corretta da un assistente, la seconda dall'istruttore del corso che dà anche un voto ad ogni intervento. Il punteggio più alto dato dagli studenti del campus al Forum di Discussione conferma quando dimostrato da diversi studi sul *feedback*: gli studenti valutano molto positivamente i commenti e le correzioni degli insegnanti ai loro scritti³⁷. Viceversa, alcuni studenti dei MOOCs hanno reagito negativamente a questa mancanza di *feedback* ai loro scritti, come rilevato nei loro commenti all'interno del questionario³⁸. Una possibile soluzione potrebbe consistere nella creazione di un sistema di *feedback peer-to-peer* in cui studenti volontari del livello intermedio commentano gli scritti degli studenti del livello principiante e ricevono, a loro volta, commenti dagli studenti del livello avanzato. Gli assistenti al corso potrebbero fornire un *feedback* solo agli studenti di livello più avanzato³⁹.

Il punteggio dato ai Podcast merita un'analisi più attenta. Non abbiamo potuto includere questo strumento nel questionario per gli studenti dei corsi "blended" perché i Podcast sono stati implementati nel campus relativamente tardi, ma siamo in grado di confrontare due diversi tipi di uso dei Podcast: nello SPOC dell'estate 2015 sono stati inseriti online come uno strumento facoltativo senza alcun collegamento con una prova o valutazione; nei MOOCs, invece, sono stati collocati immediatamente prima di un esercizio che conta ai fini del voto finale. Gli studenti dei MOOCs hanno dato un punteggio molto superiore a questo strumento, e hanno riportato un più alto grado di

³⁶ Gli istruttori dei corsi MOOCs di italiano non correggono o commentano gli scritti degli studenti; questo compito sarebbe impossibile se si considera che, nel luglio 2016, il livello Beginner aveva 6.717 voci distinte nel Forum di Discussione, l'intermedio 903 e l'avanzato 586. Gli istruttori e il personale tecnico del *team* dei corsi MOOCs rispondono solo alle domande di carattere tecnico o a domande relative al contenuto del corso.

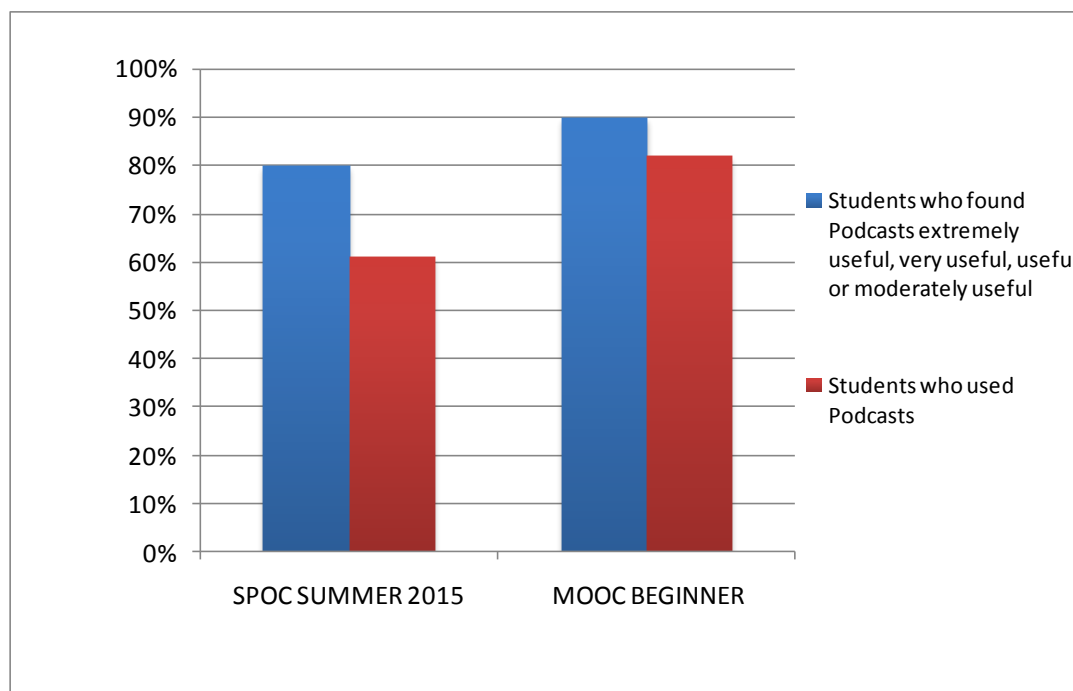
³⁷ Si veda Truscott, 1996 per una posizione contro le correzioni e la bibliografia di Piscioianu sull'argomento (recuperato in: <http://writingpedagogyresources.weebly.com/esl-and-error.html>). Si veda anche Ferreira, Moore & Mellish, 2007.

³⁸ È abbastanza singolare che gli studenti MOOCs diano un punteggio relativamente alto a questo strumento d'apprendimento, nonostante la mancanza di *feedback*. Nel sondaggio che intendiamo spedire agli studenti dei MOOCs nel gennaio 2017, chiederemo quali elementi del Forum di Discussione apprezzano maggiormente (l'interazione con gli altri studenti, l'auto-espressione, i soggetti di discussione proposti in ogni lezione?). Queste informazioni saranno utili per future offerte del corso, sia sul campus che online. La vasta banca di dati raccolti sul Forum di Discussione ci permetterà anche di valutare la scrittura degli studenti da diversi punti di vista, ottenendo informazioni utili anche per i nostri corsi sul campus. Potremmo cercare di rispondere ai seguenti quesiti: quali sono gli argomenti di scrittura che generano più discussione e più interazione? Quali sono gli errori più frequenti commessi dagli studenti a seconda della loro L1?

³⁹ Bárcena, Martín Monje e Read, 2015 offrono una soluzione creativa a questa impasse proponendo che gli istruttori dei MOOCs identifichino, possibilmente all'inizio del corso, uno o più "e-leaders", vale a dire studenti che contribuiscono costantemente al Forum di Discussione e che raggiungono buoni risultati accademici. Questi studenti "e-leaders" potrebbero avere la facoltà di agire come mentori per gli altri studenti online.

utilizzo (Tav. 7). Questo risultato conferma una delle nostre spiegazioni per i punteggi molto alti dati dagli studenti sia alle schede grammaticali che agli esercizi (e viceversa, per il punteggio basso dato ai video Ciak!): gli studenti apprezzano, e quindi sono più propensi ad utilizzare, quegli strumenti che percepiscono come strettamente collegati ad un voto.

Tavola 7.



Da questi dati preliminari possiamo trarre alcune lezioni importanti per il nostro insegnamento di presenza, sia in corsi "blended" che nei corsi tradizionali:

- Dovremmo discutere apertamente le strategie e gli strumenti didattici con i nostri studenti: molti di loro tendono ad utilizzare solo quegli strumenti dai quali credono dipenda il voto finale e con cui hanno più familiarità, probabilmente a causa di esperienze passate. Ciò è comprensibile, ma dovremmo comunicare a questi studenti i risultati di diversi studi secondo i quali si impara meglio e più velocemente usando una vasta gamma di strategie di apprendimento⁴⁰.
- Allo stesso tempo, dobbiamo fare in modo che ogni strumento didattico (online e non online) sia direttamente collegato ad una forma di valutazione che, marcando il raggiungimento di una certa abilità, motivi gli studenti a continuare il loro percorso di apprendimento.

⁴⁰ La ricerca di Nyikos (1989) mostra che gli studenti altamente motivati utilizzano una varietà di strategie di apprendimento. A sua volta, l'utilizzo di una varietà di strategie aumenta la motivazione e migliora la competenza in tutti gli aspetti dell'apprendimento delle lingue.

- I video che usiamo online devono essere solo leggermente al di sopra del livello linguistico degli studenti; qualsiasi materiale (audio e/o video) percepito come troppo difficile, specialmente quando non è chiaramente collegato ad una prova, viene rapidamente abbandonato. Le enunciazioni contenute in questo materiale video e/o audio devono essere chiare e procedere ad una velocità comprensibile per gli studenti di livello Beginner, pur avvicinandosi il più possibile ad un linguaggio naturale.
- Dobbiamo tener conto della preferenza espressa dalla maggior parte degli studenti per l'insegnamento della struttura della lingua tramite strumenti espliciti e tradizionali, quali le spiegazioni grammaticali. È interessante notare che questa esigenza è ugualmente sentita da tutti gli studenti (del campus e dei MOOCs), indipendentemente dalla loro motivazione e dal tipo di corso che stanno seguendo (credito accademico o non credito).

5. COME CONTINUARE QUESTO PERCORSO NELL'INSEGNAMENTO ONLINE?

5.1. *Migliorare l'interazione degli studenti online*

Il nostro prossimo obiettivo per *ItalianOnline* (nei suoi usi come SPOC, MOOCs e corso "blended") è raggiungere un più elevato livello d'interazione online con la creazione di una comunità di apprendimento in cui gli studenti abbiano la possibilità di praticare attivamente la lingua⁴¹.

Qui di seguito elenchiamole iniziative che abbiamo intrapreso finora per rendere più interattivi i nostri corsi MOOCs. Questi strumenti potrebbero essere facilmente implementati in qualsiasi corso di lingua "blended" o tradizionale.

- Abbiamo creato dei links con portali quali Mixxer, Wespeke, e altri, che mettono in comunicazione parlanti di lingue diverse in tutto il mondo. Gli studenti dei MOOCs possono contattare persone di madrelingua italiana attraverso questi siti, e organizzare conversazioni via Skype nelle rispettive lingue⁴².
- Abbiamo creato una pagina Facebook collegata ai MOOCs che usiamo per comunicazioni e interazioni in italiano su varie tematiche di attualità.

⁴¹ L'interazione e la partecipazione degli studenti online sono state possibili fin dall'inizio del Web 2.0. Per una discussione delle implicazioni del Web 2.0 nel campo dell'istruzione si veda Mott e Wiley, 2009.

⁴² Lin, Warschauer e Blake (2016: 141) hanno condotto un sondaggio tra gli utenti di Livemocha, una piattaforma online per gli scambi di conversazione in lingua straniera da poco incorporata da Rosetta Stone, e hanno concluso che gli studenti sono meno stressati e ansiosi se chiacchierano con parlanti di madrelingua online che faccia a faccia, e che questo incremento del livello di fiducia migliora l'esperienza di apprendimento.

- Abbiamo creato dei link al portale di Quizlet per permettere agli studenti di creare e condividere le proprie attività per la pratica di vocaboli e di altre funzioni linguistiche.

L'inclusione di strumenti didattici forniti da "terzi", oltre a quelli elencati più sopra, può contribuire a creare quel senso di comunità e interazione che è vitale per l'apprendimento di una lingua straniera: per un elenco parziale e una breve descrizione di questi strumenti "terzi" si veda l'Appendice 2.

Un'altra sfida per il futuro sarà la realizzazione di una piattaforma online "adaptive" per creare percorsi di apprendimento personalizzati in base al livello di ogni studente, alle sue esigenze e/o obiettivi di apprendimento. Diversi studi dimostrano che il tutoraggio individuale dà migliori risultati dell'insegnamento nelle aule tradizionali⁴³ e che l'apprendimento "adaptive", cioè personalizzato, può produrre lo stesso beneficio delle lezioni private⁴⁴.

5.2. Molti formati per un unico corso online

È comprensibile che molti docenti, il cui compito è insegnare in presenza un dato numero di ore settimanali, oltre a condurre e pubblicare lavori di ricerca, potrebbero reagire ai corsi online, in qualsiasi formato (MOOCs, "blended", ecc), come a una minaccia immediata alla loro occupazione e al loro ruolo accademico. I nuovi metodi di insegnamento e apprendimento online comportano certamente una ridefinizione della nostra professione: le mansioni di facilitatore, responsabile del corso, amministratore e analista di dati potrebbero aggiungersi a quelle tradizionali arricchendo la nostra professione. Ho usato "arricchire" e non "operare" perché, se siamo disposti ad accettare questa sfida, i corsi online, offrendo opportunità di studio più flessibili e meno costose, rafforzeranno il nostro ruolo di insegnanti e i nostri programmi, consentendoci di raggiungere un maggior numero di studenti "non-tradizionali", quali, ad esempio, gli studenti lavoratori, gli studenti part-time, ecc.

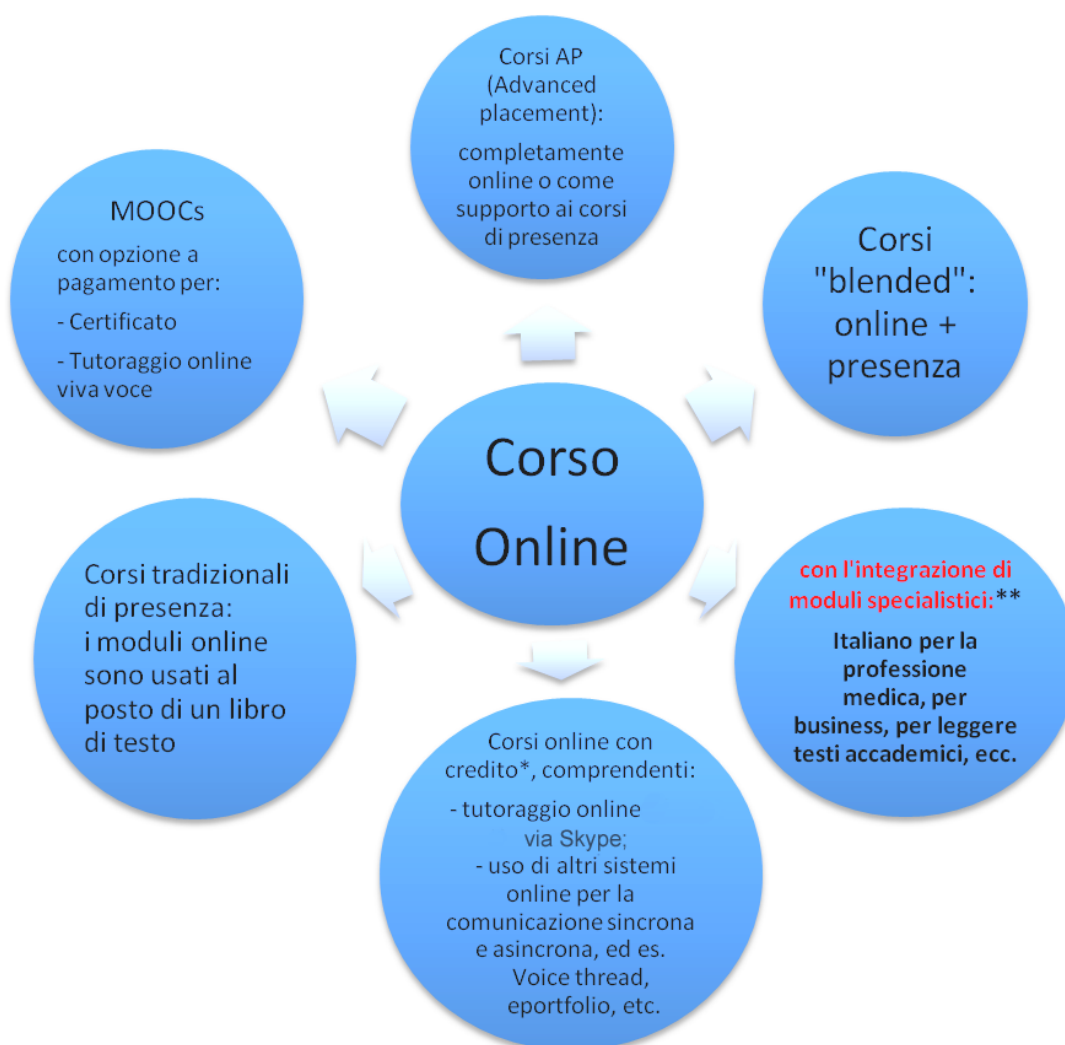
La Figura 2 illustra i diversi modi in cui potremmo utilizzare lo stesso corso online.

⁴³ Bloom, 1984, ha lanciato una sfida per la ricerca di nuovi strumenti didattici che possano riprodurre i benefici del tutoraggio individuale.

⁴⁴ Per la creazione di un ambiente di apprendimento personalizzato, si veda l'articolo in Educause, 2009. Si veda anche la presentazione Webinar *Adaptive Learning Market Acceleration Program (ALMAP)*, un programma finanziato dalla *Bill and Melinda Gates Foundation*: <http://www.gatesfoundation.org/~media/GFO/Documents/How%20We%20Work/Adaptive%20Learning%20RFP%20Webinar%20Presentation.pdf>.

Gli strumenti sviluppati da *Smart Sparrow* (<https://www.smartsparrow.com/>) consentono la creazione di esperienze di apprendimento individualizzate.

Figura 2.



* La questione dei crediti per i corsi online è controversa, e vede la forte opposizione da parte di alcuni docenti e amministratori. La mia opinione su questo argomento si è formata durante il congresso *MOOC Creators* del 3 maggio 2016, organizzato presso il MIT. La maggior parte dei partecipanti (docenti e esperti di tecnologie didattiche delle istituzioni partners di edX) si è trovata d'accordo su questo punto: bisogna innanzitutto definire chiaramente i contenuti, il formato e i requisiti di qualsiasi corso online. Una volta stabilite chiare aspettative e istituito un sistema che garantisca il coinvolgimento e l'impegno degli studenti e la valutazione dei risultati di apprendimento (compreso un esame finale accompagnato da un colloquio orale, e la presentazione di un e-portfolio, come alcuni suggeriscono⁴⁵), ritengo che si debba concedere crediti accademici per tali corsi online, come per qualsiasi corso in presenza con simili obiettivi didattici. È ora possibile offrire online un'esperienza paragonabile a quella di un corso in presenza in

⁴⁵ Teixeira e Mota, 2014: 45.

termini di coinvolgimento e possibilità di partecipazione da parte degli studenti, utilizzando alcuni degli strumenti ben collaudati descritti più sopra (vedi anche Appendice 2). Si potrebbe offrire un corso online con crediti accademici a costi molto contenuti rispetto a un corso in presenza: ciò porterebbe a iscrizioni relativamente alte, con ripercussioni sicuramente positive nei nostri corsi di livello intermedio e avanzato. Il formato "online con crediti" potrebbe anche funzionare bene per i corsi di letteratura e/o per i corsi avanzati di cultura che offriamo solo ogni due anni e che molti studenti hanno difficoltà a seguire a causa di conflitti con altri corsi, programmi di *stage*, o altri impegni. Il MIT implementa già questo modello per un alcuni corsi di laurea⁴⁶.

** Si potrebbero anche creare alcuni moduli pensati per quegli studenti che vogliono raggiungere competenze linguistiche specifiche (ad esempio, italiano per la professione medica, per gli affari, per leggere testi accademici, per compilare una domanda di lavoro o per scrivere un CV, ecc.): questi "corsi su misura" sono rari per le lingue meno insegnate come l'italiano, ma il formato online potrebbe renderli possibili.

Un dibattito franco e aperto su questi temi potrebbe anche incoraggiare i nostri programmi e le nostre istituzioni a riflettere sugli aspetti unici dell'esperienza residenziale dei *Colleges* al fine di migliorarla. Per esempio, se i corsi "blended" o completamente online ci consentissero di insegnare ad un maggior numero di studenti, risparmiando sulle risorse umane, saremmo in grado di offrire una più ampia scelta di corsi avanzati. Questi corsi potrebbero attuare pienamente gli aspetti unici dell'esperienza universitaria residenziale, vale a dire la discussione e la realizzazione di progetti, così come un lavoro più intenso di ricerca e scrittura. Si potrebbe anche immaginare un nuovo calendario accademico più flessibile, con diversi moduli "blended" durante tutto l'anno, per soddisfare le esigenze degli studenti part-time e degli studenti lavoratori.

5.3. *La condivisione di esperienze, materiale e dati: una proposta*

La creazione di materiale didattico, soprattutto online, richiede una quantità enorme di tempo, e sprecheremmo energie preziose se dovessimo agire individualmente, con il rischio di replicare il lavoro (e gli errori) già fatti da altri.

La proposta che segue si ispira all'approccio *Open Educational Resource* come descritto da Colpaert (2014: 169): «L'approccio OER dovrebbe normalmente portare al 50% in meno di lavoro e 200% in più di risultati per gli insegnanti di lingue»⁴⁷.

Due esempi di tali iniziative sono i seguenti:

⁴⁶ Steve Bradt, 2015, recuperato il 15 agosto 2016 da <http://news.mit.edu/2015/online-supply-chain-management-masters-mitx-micromasters-1007>.

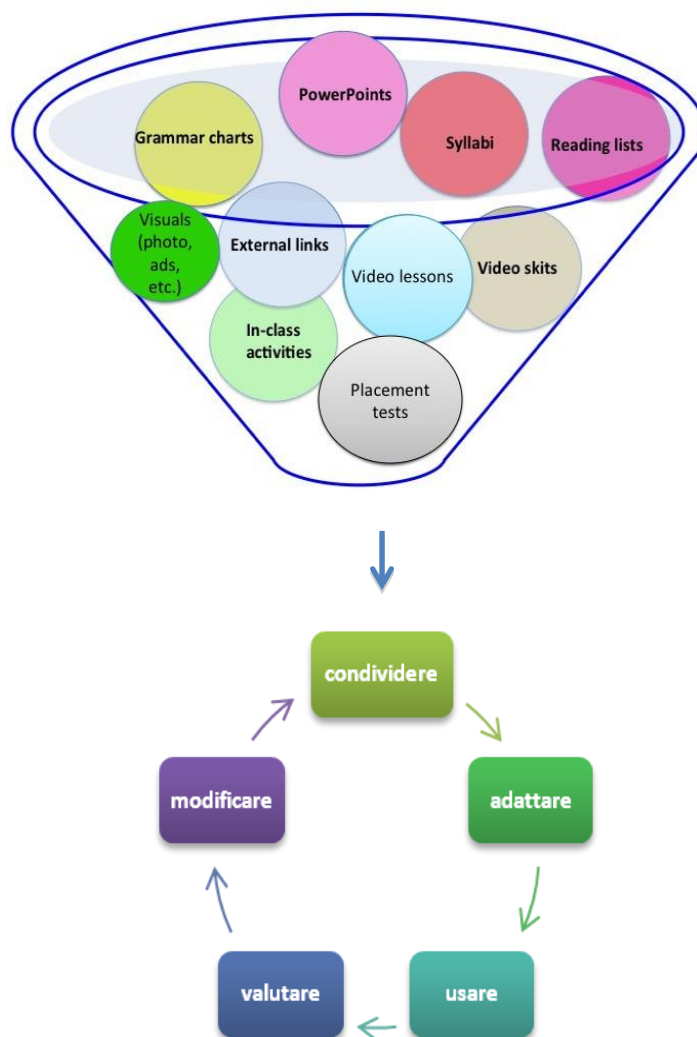
⁴⁷ La necessità di questo approccio va oltre l'apprendimento delle lingue, ed è sentita anche in campo scientifico. Si veda la conferenza *MOOC Makers* tenutasi al MIT il 22 maggio 2016 (i video di sessioni plenarie e *panels* sono disponibili su: <http://linc2016.mit.edu/program/proceedings/>). In particolare il professor David Pritchard del MIT ha parlato sul tema della condivisione e dell'adattamento delle conoscenze e dei dati derivati dai MOOCs.

- Calper (*Center for Advanced Language Proficiency Education and Research*) (<http://calper.la.psu.edu/cmcc/index.php>) a Penn State.
- Coerll *Center for Open Educational Resources and Language Learning* (<http://www.coerll.utexas.edu/coerll/about-coerll>) presso l'Università del Texas di Austin.

Queste piattaforme condividono materiale didattico gratuito per l'insegnamento di tutte le principali lingue.

Propongo di adottare questo approccio facendo un ulteriore passo avanti ed introducendo la possibilità di scaricare e modificare il materiale condiviso inizialmente per adattarlo alle esigenze dei propri studenti, valutare i risultati ottenuti, e condividere successivamente sia risultati che materiale rivisto e aggiornato. Questo processo circolare è visualizzato nella Figura 3:

Figura 3.



In termini concreti, propongo di formare una rete di docenti di italiano interessati alla creazione e al mantenimento di un sito web dove sia possibile caricare, condividere e scaricare gratuitamente del materiale didattico (digitale e non) da adattare, utilizzare e testare nei nostri corsi. La nuova funzionalità di questo sito web, se confrontato con gli OER citati sopra, sarebbe la condivisione dei risultati ottenuti, il caricamento di materiale rivisto e migliorato dopo la valutazione dei risultati, l'ulteriore condivisione, adattamento e valutazione: il tutto formerebbe un processo circolare che garantirebbe la costante sperimentazione e revisione.

Oltre a creare un sistema per valutare e rivedere il nostro lavoro in tempo reale, tramite questa piattaforma avremmo accesso a molti strumenti già testati da adattare e utilizzare nei nostri corsi, con un notevole risparmio di tempo ed energia. Infine, la partecipazione a questo processo da parte di molti programmi garantirebbe una maggiore affidabilità dei dati ottenuti.

Sono consapevole che questo progetto richiederebbe molto impegno e notevoli risorse. Propongo pertanto di iniziare una discussione sui primi passi iniziali necessari per realizzarlo.

6. CONCLUSIONI

Abbiamo creato il corso *ItalianOnline* discusso in questo articolo non solo perché crediamo nella democratizzazione dell'insegnamento, ma anche con l'obiettivo di migliorare la qualità dei nostri corsi in presenza e rafforzare i nostri programmi. Se da una parte osserviamo un calo di iscrizioni nei corsi di italiano sui nostri campus universitari, dall'altra abbiamo constatato che l'interesse per lo studio dell'italiano è forte e diffuso, come dimostra la nostra esperienza dei corsi SPOC e MOOCs. È necessario colmare questo divario tra domanda e offerta, e i corsi online possono rappresentare l'unica soluzione praticabile per molti studenti motivati. In futuro, se un maggior numero di studenti inizierà il primo anno universitario con una certa conoscenza della lingua italiana acquisita attraverso corsi online, è ragionevole prevedere che le iscrizioni ai nostri corsi avanzati aumenteranno, con evidenti vantaggi per i nostri programmi di laurea.

Le migliaia di studenti che popolano i corsi MOOCs di italiano⁴⁸, così diversificati in termini geografici e demografici, formano una nuova comunità di discenti e un laboratorio globale unico che ci permette di testare l'efficacia del nostro insegnamento. Continueremo la raccolta e la condivisione dei dati derivati dalla nostra esperienza di insegnamento online: nella primavera 2017 abbiamo intenzione di condurre un'analisi più approfondita dei dati generati dalla piattaforma edX, e di quelli che raccoglieremo tramite un secondo sondaggio online.

Il formato "self-study" dei MOOCs ha liberato gli studenti dai vincoli di qualsiasi programma, e dalla necessità di superare ostacoli obbligatori, quali esami e prove: gli studenti sono quindi liberi di organizzare i loro tempi di studio, definire le loro strategie di apprendimento e i loro obiettivi e concentrarsi solo su quei moduli che meglio si

⁴⁸ Altri dati sull'apprendimento delle lingue online provengono da un recente studio condotto da Lin, Warschauer e Blake (2016: 142).

adattano alle loro esigenze e obiettivi di apprendimento⁴⁹. Per noi educatori questo nuovo approccio ha aperto la possibilità di esaminare le motivazione e gli obiettivi degli studenti, i percorsi che scelgono di seguire, i loro successi e fallimenti, con un enorme potenziale di conoscenze utili per i nostri corsi di presenza sul campus.

La nostra disciplina trarrà un sicuro beneficio da queste nuove esperienze e soprattutto dalla realizzazione di un sistema di condivisione di dati, pratiche d'insegnamento e risultati.

APPENDICE 1

ItalianOnline: componenti del corso

Il corso è composto da 14 unità, ognuna corrispondente ad un tema culturale e ognuna contenente l'approfondimento di una unità linguistica. Sulla piattaforma edX *ItalianOnline* è stato diviso in tre corsi distinti:

- Italian Language ad Culture: Beginner (unità 1-4)
- Italian Language ad Culture: Intermediate (unità 5-8)
- Italian Language ad Culture: Advanced (unità 9-14)

Ciascuna unità è divisa in quattro, tre o due lezioni, a seconda dell'unità, e ogni lezione contiene le seguenti componenti:

- Ciak! video (45 in totale si tratta di scenette video di conversazioni tra due o più parlanti madrelingua di italiano girate in varie *locations* del campus di Wellesley. Pur lavorando con un copione, le nostre "attrici" hanno anche improvvisato. Ciò ha permesso di creare conversazioni che sono molto autentiche e che contengono una varietà di espressioni idiomatiche; questi video sono accompagnati da trascrizioni temporizzate opzionali e da sottotitoli; gli studenti possono controllare la velocità dell'audio.
- Podcasts scaricabili (90 totale) divisi in due parti: la prima parte ripete una sezione del video Ciak! corrispondente, ma usando voci diverse, la seconda parte ripete la stessa conversazione con una voce fuori campo che richiede allo studente di prendere parte alla conversazione.

⁴⁹ Per questi motivi è obsoleto parlare di tassi di abbandono nei MOOCs: gli studenti possono utilizzare il nostro materiale online in un modo molto personale, studiare solo ciò che interessa loro, ignorare altro materiale, o combinare il nostro materiale con altre reti e risorse online. Rubio (2014) ha individuato cinque tipi di partecipanti in un MOOC tipico: *no-show*, osservatori, *drop-in*, partecipanti passivi e partecipanti attivi. Si vedano anche i commenti di Bentley e collaboratori: «Il completamento e il successo non sono sinonimi per questi studenti, e la definizione di successo è creata da ciascun partecipante. La loro partecipazione nel corso MOOC è legata al concetto di "auto-determinazione" che definisce la realizzazione personale di ognuno e, conseguentemente, il livello di attività di questi studenti varia» (Bentley *et al.*, 2014).

- Tabelle grammaticali (45 in totale): disponibili in due versioni, come documento pdf scaricabile, o come testo html con audio incorporato per ogni esempio o frase.
- Lezioni video (circa 600): video narrati di spiegazioni grammaticali realizzati con PowerPoint, QuickTime Player, tavoletta e penna magnetica⁵⁰. La scrittura diretta sullo schermo dà la percezione di una lezione in presenza, come se lo schermo fosse la lavagna di un'aula. Gli studenti possono controllare la velocità dell'audio.
- Presentazioni PowerPoint (45 in totale) le stesse utilizzate per le video lezioni descritte qui sopra; si tratta di un altro strumento di studio che può essere utilizzato con la funzione di animazione per far scorrere i contenuti avanti e indietro.
- *Voice Comparison* (90 in totale): questo strumento creato a Wellesley College e collegato alla piattaforma permette agli studenti di confrontare, tramite due onde vocali parallele, la pronuncia e l'intonazione di un parlante di madrelingua con la propria registrazione.
- Esercizi (300+): una serie di attività auto-correggenti accompagnano le funzioni linguistiche e i contenuti grammaticali e culturali; con o senza una componente audio, questi esercizi variano dal riempimento di spazi vuoti, alla scelta multipla, al *check-the-box*, *drag-and-drop* e risposte aperte. I benefici dei *feedback* immediati per aumentare la consapevolezza linguistica ed evitare "l'errore di fossilizzazione" sono ben documentati da diversi studi⁵¹.
- Forum di Discussione. Si tratta di un'attività di scrittura libera con un certo livello di guida: gli studenti sono invitati a scrivere uno o due paragrafi per rispondere ad un nostro spunto di discussione seguito da un esempio. Gli studenti possono anche rispondere agli interventi di altri studenti con domande o con loro commenti.
- Test (90 in totale): si tratta di test con auto-correzione alla fine di ogni lezione.

Inoltre, ogni unità termina con le seguenti componenti culturali:

- Letture (15 in totale): si tratta di brevi letture, corrispondenti al tema culturale di ciascuna unità; sono disponibili in formato pdf scaricabile, e come PowerPoint, con o senza la narrazione.
- Interviste video con parlante madrelingua (20 in totale): coprono una varietà di temi culturali e sono visualizzabili con o senza trascrizioni temporizzate e sottotitoli.

⁵⁰ Nella progettazione di questa componente del corso online abbiamo seguito la raccomandazione della Khan Academy di limitare a 10 minuti la durata di qualsiasi lezione video (Khan, 2012). Abbiamo deciso che la durata media dei nostri video sarebbe stata di circa quattro minuti per facilitare la visione completa. Una lezione video deve essere attentamente pianificata, e deve contenere solo uno o due punti essenziali spiegati in modo chiaro e conciso; la creazione di queste video lezioni è un esercizio utile anche per chi insegna corsi in presenza, in quanto obbliga l'insegnante a tener conto, nelle sue spiegazioni, delle esigenze di un gruppo non tradizionale ed eterogeneo di allievi.

⁵¹ Si veda la recensione degli studi in Castrillo de Larreta-Azelain (2014: 76).

APPENDICE 2

Insegnamento interattivo online

L'inclusione di alcuni dei seguenti strumenti didattici forniti da “terzi” potrebbe migliorare la partecipazione attiva, la pratica e la comunicazione. Idealmente, queste funzioni dovrebbero tutte far parte della stessa piattaforma per facilitare l'accesso, assicurare i dovuti standard e la coerenza del design, ed evitare la necessità di aprire molte pagine web diverse. Per alcuni di questi strumenti potrebbe essere necessario il lavoro di supporto di un tutor/facilitatore.

- *VoiceThread* (gli studenti condividono i loro commenti su qualsiasi immagine o testo; i loro commenti possono essere caricati sotto forma di video file, audio file o testo scritto.)
<https://voicethread.com/>.
- *Iannotate* (gli studenti possono commentare ed evidenziare testi online; possono mantenere le loro annotazioni private o condividerle con altri studenti)
<http://annotation.chs.harvard.edu/index.php>.
- Mappe concettuali online (gli studenti organizzano i loro pensieri visivamente; le “mappe” possono essere condivise o mantenute private)
<https://bubbl.us/>.
<http://popplet.com/app/#/home>.
- *Unhangout* (permette la creazione di gruppi di discussione su argomenti specifici all'interno di un forum più ampio)
<https://unhangout.media.mit.edu/>.
- Insegnamento delle lingue *task-based*. Questa tecnica è stata implementata con successo in un corso di cinese per principianti online, e potrebbe essere ulteriormente sviluppata per altre lingue⁵².

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baker, V. L., Baldwin R. G., Makker S. (Summer 2012), “Where Are They Now? Revisiting Breneman’s Study of Liberal Arts Colleges”, in *Liberal Education*, 98 (3):
<https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/where-are-they-now-revisiting-brenemans-study-liberal-arts>.
- Ball M. I. (2010), *Levels of the Oral Proficiency Skills of Foreign Language Teacher Candidates as Rated by Teacher Educators: A Descriptive Study*, PhD dissertation, The Ohio State University:

⁵² Si veda Lai, Zhao & Wang (2011) per un esempio di attività *task-based* realizzata online.

- https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1291127394&disposition=inline.
- Bárcena E., Martín Monje E., Read T. (2015), "Potentiating the Human Dimension in Language MOOCs", in *Proceedings of the European MOOC Stakeholders Summit 2015*: <http://www.emooocs2015.eu/sites/default/files/Papers.pdf>.
- Bradt S. (2015), "Online courses + time on campus = a new path to an MIT master's degree", MIT News Office, October 7, 2015: <http://news.mit.edu/2015/online-supply-chain-management-masters-mitx-micromasters-1007>.
- Beltley P. *et al.* (2014), "Signals of Success in Self-Directed Learning", in *Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit 2014*, pp. 18-25: <http://www.emooocs2014.eu/sites/default/files/Proceedings-Mooocs-Summit-2014.pdf>.
- Bloom B. S. (1984), "The 2-sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring", in *Educational Researcher*, 13 (6), 4-16.
- Brown A. V. (2009), "Students' and Teachers' Perceptions of Effective Foreign Language Teaching: A Comparison of Ideals", in *The Modern Language Journal*, 93 (1), pp. 46-60.
- Castrillo de Larreta-Azelain D. (2014), "Language teaching in MOOCs: The Integral Role of the Instructors", in *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*, De Gruyter Open Ltd., Warsaw/Berlin, pp. 67-90.
- Chun Lai, Yong Zhao, Jiawen Wang (2011), "Task-Based Language Teaching in Online Ab Initio Foreign Language Classrooms", in *The Modern Language Journal*, 95, Supplementary Issue, pp. 81-103.
- Clark R. E. (1994), "Media will never influence learning", in *Educational Technology Research and Development*: 42 (2), pp. 21-29.
- Cohen A. (2003), "The learner's side of foreign language learning: where do styles, strategies, and tasks meet?" in *IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching)*, 41, pp. 279-291.
- Colpaert J. (2010), "Elicitation of language learners' personal goals as design concepts", in *Innovation in Language Learning and Teaching*, 4 (3), 259-274: <http://dx.doi.org/10.1080/17501229.2010.513447>.
- Colpaert J. (2014), "Conclusions. Reflections on Present and Future: towards an Ontological Approach to LMMOCs" in Martín Monje E., Bárcena Madera E. (eds), *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*, De Gruyter Open Ltd., Warsaw/Berlin.
- DeMartino C. (2015), "Comparing Learning from Blended and Traditional Lectures Across Disciplines in a Small Liberal Arts University". Study presented at the *Blended Learning in the Liberal Arts Conference* at Bryn Mawr: http://repository.brynmawr.edu/blended_learning/2015/2015/35/.
- Dodigovic M. (2005), "Artificial Intelligence in Second Language Learning. Raising Error Awareness", in *Second Language Acquisition*, Book 13, Multilingual Matters LTD, Clevedon.
- Donyei Z. (1994), "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom", in *The Modern Language Journal*, 78 (3), pp. 273-284.

- Driver P., Goldstein B. (2015), *Language Learning with Digital Video*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Educause (2009). "7 things you should know about ... personal learning environments", *Educause Learning Initiative*:
<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7049.pdf>.
- Ellis R. (1994), *The Study Of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Ferreira A., Moore J.D., Mellish C. (2007), "A Study of Feedback Strategies in Foreign Language Classrooms and Tutorials with Implications for Intelligent Computer-Assisted Language Learning Systems", in *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 17, pp. 389-422.
- Glance D.G., Forsey M., Riley M. (2013), "The Pedagogical Foundations of Massive Open Online Course", in *First Monday* (Peer-reviewed Journal on the Internet), 18 (5-6):
<http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/issue/view/384>.
- Gleason J. (2013), "An Interpretive Argument for Blended Course Design", in *Foreign Language Annals*, 46 (4), pp. 588–609.
- Glisan E. W., Swender E., Surface E. A. (2013), "Oral Proficiency Standards and Foreign Language Teacher Candidates: Current Findings and Future Research Directions", in *Foreign Language Annals*, 46 (2), pp. 264-289.
- Goldberg D., Looney D., Lusin N. (2013), "Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education", *MLA report*, Web publication, February 2015:
<https://www.mla.org/Resources/Research/Surveys-Reports-and-Other-Documents/Teaching-Enrollments-and-Programs/Enrollments-in-Languages-Other-Than-English-in-United-States-Institutions-of-Higher-Education>.
- Hutner G., Mohamed F.G. (2013), "The Real Humanities Crisis Is Happening at Public Universities", in *New Republic*: <https://newrepublic.com/article/114616/public-universities-hurt-humanities-crisis>
- Khan S. (2012), *The One World Schoolhouse: Education Reimagined*, Hodder and Soughton, London.
- Kozma R. B. (1994), "Will media influence learning? Reframing the debate", in *Educational Technology Research and Development*, 42 (2), pp. 7-19.
- Lin Chin-Hsi, Warschauer M., Blake R. (February 2016), "Language Learning Through Social Networks: Perceptions And Reality", in *Language Learning & Technology*. 20 (1), pp. 124-147: <http://llt.msu.edu/issues/february2016/linwarschauerblake.pdf>.
- Marcey D., Brint M. (2012), "Transforming an Undergraduate Introductory Biology Course Through Cinematic Lectures and Inverted Classes: An Assessment of the CLIC Model of the Flipped Classroom", in *Proceedings of the 2012 NABT Biology Education Research Symposium*:
<https://www.nabt.org/websites/institution/File/docs/Four%20Year%20Section/2012%20Proceedings/Marcey%20&%20Brint.pdf>
- McAuley A., Stewart B., Siemens G., Cormier D. (2010), "The Mooc Model For Digital Practice": http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC_Final.pdf.
- Moreira Reixeira, A., Mota, J. (2014), "A Proposal for the Methodological Design of Collaborative Language MOOCs", in Elena Martin Monje, Elena Bárcena Madera

- (eds), *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*, De Gruyter Open Ltd., Warsaw/Berlin, pp. 33-45.
- Mott J., Wiley D. (2009), "Open For Learning: The CMS and the Open Learning Network", *In Education*, 15 (2):
<http://ineducation.ca/index.php/ineducation/article/view/53/529>.
- Myles F. (2013), "Theoretical Approaches", in Herschenson J., Young-Scholten M. (eds), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 46-77.
- Napier N.P., Dekhne S., Smith S. (2011), "Transitioning to Blended Learning. Understanding Students and Faculty Perceptions", in *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 15 (1), pp. 20-32.
- Nielsen K.B., Gonzalez-Loret M. (2010), *Effective Online Foreign Language Courses: Theoretical Framework and Practical Applications*. The Eurocall Review, 17, pp. 155-168.
- Norris J., Ortega L. (2000), "A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis", in *Language Learning*, 50 (3), pp. 417-528.
- Nyikos M. (1989), "Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students" in *The Modern Language Journal*, 73 (3), pp. 291-300.
- Oxford R., Nyikos M. (1989), "Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students" *The Modern Language Journal*, 73 (3), pp. 291-300.
- Rubio F. (2012), "The effects of Blended Learning on Second Language Fluency and Proficiency" in Rubio F., Thoms J. (eds), *Hybrid Language teaching and Learning: Exploring Theoretical, Pedagogical and Curricular Issues*. Cengage, Boston, pp. 137-159.
- Rubio F. (2014), "Boundless Education: The Case of a Spanish MOOC", in *FLTMAG*:
<http://fltmag.com/the-case-of-a-spanish-mooc>.
- Schultz R. (1996), "Focus on Form in the Foreign Language Classroom: Students' and Teachers' Views on Error Correction and the Role of Grammar", in *Foreign Language Annals*, 29 (3), pp. 343-364.
- Siemens G. (2008), *New structures of learning: The systemic impact of connective knowledge, connectivism, and networked learning*:
http://elearnspace.org/Articles/systemic_impact.htm.
- Swender E. (2013), "Oral proficiency testing in the real world: Answers to frequently asked questions", in *Foreign Language Annals*, 36, pp. 520-526.
- Truscott J. (1996), "The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes", in *Language Learning*, 46 (2), pp. 327-369.
- U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development (2010), *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*:
<https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>.
- Warschauer M., Kern R. (eds) (2000), *Networked-based Language teaching: Concepts and Practice*. Cambridge University Press, Cambridge.

Ringraziamenti

Il corso online d'italiano discusso in questo contributo è stato sviluppato grazie al generoso supporto delle seguenti persone e istituzioni:

- Wellesley College, in particolare Eveline Guzauskyte e David O'Steen, rispettivamente Direttore e Direttore Associato della *Blended Learning Initiative*;
- Andrew Shennan, *Provost* e Preside del Collegio; Kathryn Lynn, Preside degli Affari di Facoltà; Ravi Ravishanker, CIO & Preside Associato di WellesleyX; David Ward, Professore di Italianistica e Preside del Dipartimento di Studi Italiani.
- Il Ministero degli Affari Esteri Italiano.
- Il Consolato Generale d'Italia a Boston.

Tutti i dati relativi ai corsi MOOC e ai corsi "blended" sono stati raccolti e analizzati con l'aiuto dei seguenti colleghi di Wellesley College:

- Rachael Coombes, *Business Intelligence Specialist*;
- Laura O'Brien, Bibliotecaria della Ricerca e della Istruzione;
- David O'Steen, *Senior Instruction Technologist* e Direttore Associato della *Blended Learning Initiative*.