

EL.LE

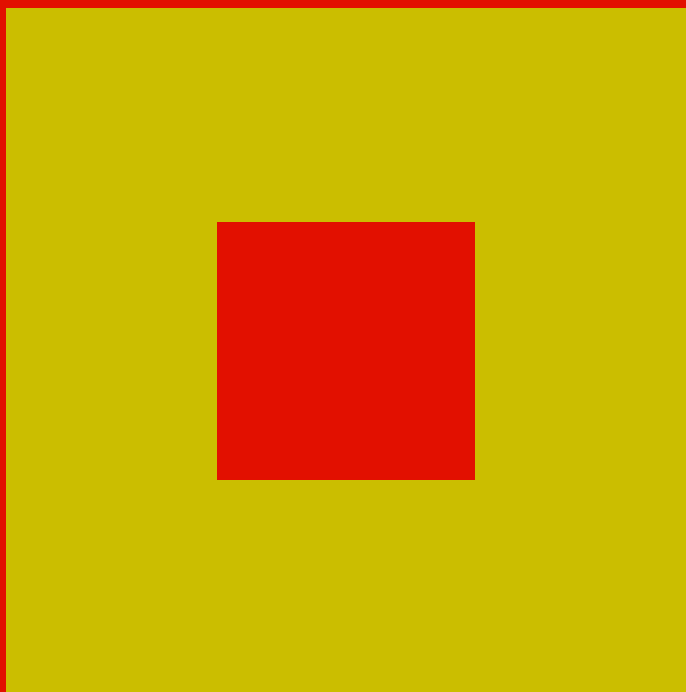
e-ISSN 2280-6792

Educazione Linguistica.
Language Education

Vol. 10 – Num. 1
Marzo 2021



Edizioni
Ca' Foscari



e-ISSN 2280-6792

EL.LE

Educazione Linguistica.
Language Education

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing
Fondazione Università Ca' Foscari Venezia
Dorsoduro 3246, 30123 Venezia
URL <http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/riviste/elle/>

EL.LE.

Educazione linguistica. Language Education

Rivista quadrimestrale

Comitato scientifico Simona Bartoli Kucher (Universität Graz, Österreich) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona, España) Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Enrico Ceccoli (University of Bath, UK) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Diego Cortes (California State University, Long Beach, USA) Bruna Di Sabato (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Radica Nikodinovska (Methodius University, Skopje, Makedonija) Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Yashina (Moscow Business University, Russia) Nives Zudič (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija)

Comitato di redazione Paolo Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marco Mezzadri (Università di Parma, Italia) Anna Lia Proietto Basar (Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye) Rita Scotti (Juraj Dobrila University of Pula, Croatia) Enrico Serena (Ruhr-Universität Bochum, Deutschland) Antonio Ventouris (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

Revisori Dalia Abdullah (Ain Shams University, Cairo, Egypt) Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Elena Ballarin (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Mirela Boncea (West University of Timisoara, Romania) Elisabetta Bonvino (Università degli Studi Roma Tre, Italia) Giovanna Carloni (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Vanessa Castagna (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Veronique Castellotti (Université «François-Rabelais», Tours, France) Stefania Cavagnoli (Università degli Studi Roma «Tor Vergata», Italia) Paola Celen-tin (Università degli Studi di Verona, Italia) Cristiana Cervini (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Edith Cognigni (Università di Macerata, Italia) Daria Coppola (Università per Stranieri di Perugia, Italia) Elisa Corino (Università degli Studi di Torino, Italia) Michele Daloso (Università degli Studi di Parma, Italia) Mariapia D'Angelo (Università «G. d'Annunzio» Chieti-Pescara, Italia) Maddalena de Carlo (Università di Cassino, Italia) Paolo Della Putta (Università del Piemonte Orientale, Italia) Anna de Marco (Università della Calabria, Italia) Paola Desideri (Università degli Studi «G. D'Annunzio» Chieti Pescara, Italia) Vesna Deželjin (University of Zagreb, Croatia) Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italia) Emilia Di Martino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Giuliana Fiorentino (Università degli Studi del Molise, Italia) Francesca Gallina (Università di Pisa, Italia) Roberta Grassi (Università degli Studi di Bergamo, Italia) Giulia Grosso (Università per Stranieri di Siena, Italia) Amina Hachouf (Badji Mokhtar University, Annaba, Algeria) Elisabetta Jafrancesco (Università degli Studi di Firenze, Italia) Marie Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Zorana Kovacevic (University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina) Matteo La Grassa (Università per Stranieri di Siena, Italia) Terry Lamb (University of Westminster, London, UK) Liliana Landolfi (Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia) Maslina Ljubicic (University of Zagreb, Croatia) Ivan Lombardi (University of Fukui, Japan) Geraldine Ludbrook (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Cecilia Luise (Università degli Studi di Udine, Italia) Sabrina Machetti (Università per Stranieri di Siena, Italia) Sandra Mardešić (University of Zagreb, Croatia) Carla Marello (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Giuseppe Maugeri (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Marcella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Darja Mertelj (University of Ljubljana, Slovenia) Nikita Mihaljevic (University of Split, Croatia) Eliana Moscarda Mirković (Juraj Dobrila University of Pula, Croatia) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ontario, Canada) Johanna Monti (Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia) David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paolo Nitti (Università degli Studi dell'Insubria, Italia) Alberta Novello (Università degli Studi di Padova, Italia) Cristina Onesti (Università degli Studi di Torino, Italia) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia) Elisabetta Pavan (Università degli Studi di Padova, Italia) Ruggiero Pergola (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Rosa Pugliese (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Simonetta Puleio (Universität Stuttgart, Deutschland) Federica Ricci Garotti (Università degli Studi di Trento, Italia) Fabio Ripamonti (University of South Bohemia in České Budějovice, Czech Republic) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Camilla Spaliviero (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Antonio Tagliatela (Università degli Studi della Tuscia, Viterbo, Italia) Giulia Tardi (Università degli Studi di Firenze, Italia) Simone Torsani (Università degli Studi di Genova, Italia) Victoriya Trubnikova (Università degli Studi di Padova, Italia) Ada Valentini (Università degli Studi di Bergamo, Italia)

Direttore responsabile Paolo Balboni

Redazione | Head office Università Ca' Foscari Venezia | Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati | Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue | Ca' Bembo | Dorsoduro 1075 - 30123 Venezia, Italia | elle@unive.it

Editore Edizioni Ca' Foscari | Fondazione Università Ca' Foscari Venezia | Dorsoduro 3246, 30123 Venezia, Italia | ecf@unive.it

© 2021 Università Ca' Foscari Venezia

© 2021 Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing per la presente edizione



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: tutti i saggi pubblicati hanno ottenuto il parere favorevole da parte di valutatori esperti della materia, attraverso un processo di revisione anonima sotto la responsabilità del Comitato scientifico della rivista. La valutazione è stata condotta in aderenza ai criteri scientifici ed editoriali di Edizioni Ca' Foscari.

Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: all articles published in this issue have received a favourable opinion by subject-matter experts, through an anonymous peer review process under the responsibility of the Scientific Committee of the journal. The evaluations were conducted in adherence to the scientific and editorial criteria established by Edizioni Ca' Foscari.

Sommario

EDUCAZIONE LINGUISTICA E TECNOLOGIE

a cura di Carlos Alberto Melero Rodríguez

Glotto-DIDAD-tica

Carlos Alberto Melero Rodríguez

7

Le reti sociali come contesto informale nell'apprendimento della lingua straniera

Simone Torsani

13

Un modello operativo per la didattica delle lingue online: l'Unità Didattica Digitale

Matteo La Grassa

29

Alternanza di codice tra lingue franche Il caso di un gruppo Facebook plurilingue

Arianna Bienati, Claudia Borghetti

53

Latino, didattica e COVID-19: riflessioni e proposte

Andrea Balbo

73

Chatbots for Action-Oriented Language Learning Using Elbot to Enhance Conflict-Solving Skills in Learners of German as a Foreign Language

Francesca Mazzilli

95

Development of a Kanji Reference Tool and its Moodle Integration EduKanji 2.0: Design, Development and Implementation

Alessandro Mantelli

117

Estratto di pubblicazioni su tecnologie di BELI 2010-19

Carlos Alberto Melero Rodríguez

141



Educazione Linguistica e tecnologie

a cura di
Carlos Alberto Melero Rodríguez

Glotto-DIDAD-tica

Carlos Alberto Melero Rodríguez

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Questo numero monografico dedicato alle tecnologie (in senso ampio) viene pubblicato a fine marzo 2021 quando l'Italia, l'Europa e il mondo sono ancora sotto il torchio di una pandemia che, oltre ad un elevatissimo numero di morti e di malati, ci ha lasciato (e sicuramente lascerà) delle conseguenze e cambiamenti anche nel mondo dell'Educazione Linguistica (e della didattica in generale).

Il sistema scolastico e universitario è stato sconvolto e in modo velocissimo (per non dire fulmineo) ha dovuto:

- in un primo momento, passare tutta la didattica che si svolgeva in presenza ad una didattica a distanza (DAD mediata dal computer);
- dopo ci si è dovuti adattare ad una didattica 'a fisarmonica' dove in base all'andamento della pandemia, la didattica si svolgeva con solo una parte degli studenti in aula e gli altri da casa (chiamata didattica duale, mista o, come preferirei personalmente promiscua) o si svolgeva solamente in DAD.

Oggi ci troviamo ancora in questa situazione di promiscuità, dove non sappiamo ancora se ci saranno lezioni presenziali, con quanti studenti verranno svolte queste lezioni e per quanto tempo ci saranno limitazioni alla presenza di studenti (e quali potrebbero essere queste limitazioni).

Quel primo momento quando tutta la didattica è diventata a distanza e l'attuale situazione instabile e cambiante hanno comportato un elevato disagio e difficoltà per il docente (di qualsiasi grado), per gli studenti e per i progettisti e creatori di materiali. I docenti hanno

dovuto improvvisare la didattica e provare ad aggiornarsi il più velocemente possibile. Gli studenti hanno dovuto adattarsi: in molti casi non erano pronti a livello tecnologico (ad esempio, per via di un collegamento Internet insufficiente o assente) o di attrezzatura (alcuni senza computer, altri con apparecchiature vecchie che faticano, altri con macchine semiguaste...), non sapevano come usare i mezzi e come assistere a lezioni online o, come si può immaginare, nel caso di studenti con BES le difficoltà erano ancora più evidenti. I progettisti e creatori di materiali hanno dovuto fermare progetti, rivederli e adattarli a questa realtà improvvisa e cambiante. D'altro canto, è anche vero che questa situazione ha costretto ad un aggiornamento (anche se non sistematico, non organizzato e non omogeneo) di massa del corpo docente, ad un aggiornamento (anche in questo caso non sistematico né organizzato od omogeneo) degli studenti e ad un ripensamento e ristrutturazione da parte dei progettisti e creatori di materiali per creare materiali e corsi ancora più adattabili a diverse realtà.

Per affrontare questa situazione, la DAD o DDI è stata usata in modo contingente in questo periodo di pandemia ma da tempo nel mondo e in Italia si riflette sulla DAD e DID in modo più sistematico. Per quanto riguarda lo studio / insegnamento delle lingue sono molteplici gli studi internazionali sull'Educazione Linguistica a distanza¹ e anche molte le pubblicazioni scientifiche che si occupano di questo aspetto.²

Nel panorama italiano dal 2010 al 2019 sono state pubblicate 12 monografie relative all'insegnamento delle lingue e le tecnologie³ in ordine cronologico Borello 2010; Torsani 2011; D'Angelo 2012; Ferrari 2012; Lombardi 2013; Vitucci 2013; Rossi 2014; Cervini 2015; Torsani 2016; Balbo 2018; Cinganotto, Cuccurullo 2018; Campa, Giampieri, Milani 2019. E, dunque, con più di una monografia all'anno come promedio.

Per quanto riguarda contributi in curatele, sempre nel periodo 2010-19 sono stati pubblicati 386 capitoli in 148 volumi distribuiti come indicato nel grafico 1.

1 Segnaliamo qui Holmberg, Shelley, White 2005 come uno studio pionierisco; o Bertin, Grave, Narcy-Combes 2010. Più recenti e pubblicati come overview segnaliamo Vorobel, Kim 2012; White 2014; Faramazi, Elekaei, Koosha 2015.

2 Segnaliamo qui *Open Learning* (<https://www.tandfonline.com/toc/copl20/current>), *The International Review of Research in Open and Distance Learning* (<http://www.irrodL.org/index.php/irrodL>) e *Innovation in Language Learning and Teaching* (<https://www.tandfonline.com/toc/rill20/current>).

3 Prendiamo come base il BELI dal 2010 al 2019 reperibile sul sito della Società DILLE (<http://www.societadille.it>) e che raccoglie tutte (o quasi tutte) le pubblicazioni sull'Educazione Linguistica in Italia dal 1960 ad oggi e curato da Paolo E. Balboni. Queste pubblicazioni sono organizzate in monografie, volumi collettanei e saggi. Per i criteri di selezione e organizzazione si rimanda alle prime pagine del documento dove sono contenute tutte le indicazioni. I dati sui contributi nelle curatele e saggi che si indicano di seguito nel testo si basano sempre su questi dati.

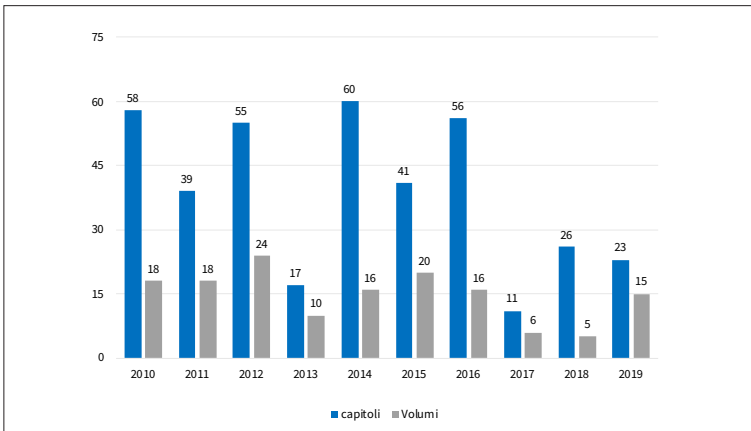


Grafico 1 Capitoli in volumi collettanei per anno (2010-19)

Per quanto riguarda i saggi pubblicati in riviste, sono numeri più contenuti di quelli precedenti.

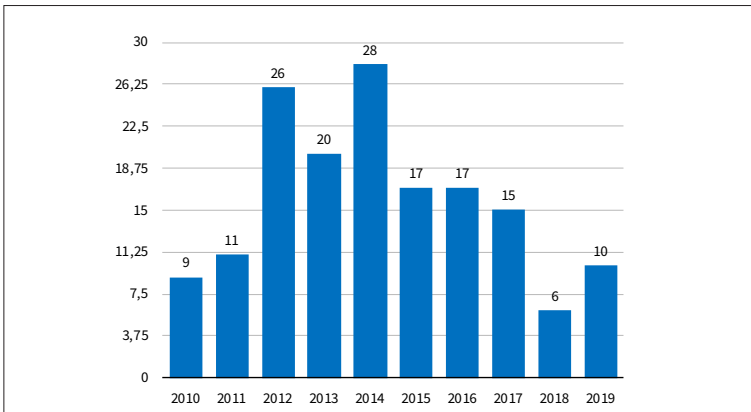


Grafico 2 Saggi in riviste per anno (2010-19)

La lista di queste pubblicazioni è disponibile in appendice al presente numero monografico.⁴

⁴ La lista raccoglie tutte le pubblicazioni su tecnologie ed Educazione Linguistica uscite tra il 2010 e 2019 contenute nel repertorio BELI. Sono state organizzate per monografie (citazione completa), capitoli di curatele (con il solo nome dell'autore e titolo del capitolo) e saggi di riviste (con il nome dell'autore e titolo del saggio).

Questo monografico si inserisce quindi in questo panorama italiano di pubblicazioni relative all'Educazione Linguistica con 6 contributi che hanno un filo conduttore 'tecnologie e insegnamento delle lingue' ma che lo affrontano da prospettive molto diverse (e questo è, a nostro avviso, il valore aggiunto di questo numero monografico).

Il volume contiene alcuni contributi che si concentrano più sullo strumento come il contributo di Simone Torsani che riflette sull'uso delle reti sociali nell'apprendimento delle lingue in contesti informali; mentre il contributo di Arianna Bienati e Claudia Borghetti si concentra nell'uso di Facebook e l'uso della lingua franca in un gruppo di studenti. Francesca Mazzilli illustra come un chatbot può essere usato come strumento glottodidattico e la sua efficacia; Alessandro Martinelli si concentra (dal lato docente) su come colmare alcune lacune che presentano gli LMS per l'insegnamento di lingue distanti, in concreto, il giapponese.

Altri due contributi si concentrano su riflessioni a più lungo spettro. Da un lato Andrea Balbo riflette sull'insegnamento del latino durante il periodo del COVID e, in particolare, sull'uso delle risorse open access. Per ultimo, troviamo la proposta di un modello di Unità Didattica Digitale a cura di Matteo La Grassa.

Bibliografia

- Balbo, A. (2018). *Materiali e metodi per una didattica multimediale del latino*. Bologna: Pàtron.
- Bertin, J.-C.; Grave, P.; Narcy-Combes, J.-P. (2010). *Second Language Distance Learning and Teaching: Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*. Hershey (PA): Information Science Reference.
- Borello, E. (2010). *Traduzione, microlingua e computer*. Genova: Clut.
- Campa, S.; Giampieri, P.; Milani, G. (2019). *La didattica delle lingue straniere attraverso il web*. Napoli: Simone.
- Cervini, C. (2015). *Apprendere le lingue a distanze variabili: un approccio umanistico*. Macerata: Eum.
- Cinganotto, L.; Cucurullo, D. (2018). *Techno-CLIL. Fare CLIL in digitale*. Torino: Loescher. I Quaderni della Ricerca 42. <https://laricerca.loescher.it/i-quaderni-della-ricerca-42/>.
- D'Angelo, M. (2012). *Nuove tecnologie per la didattica delle lingue e della traduzione*. Roma: Aracne.
- Faramarzi, S.; Atefeh, E.; Koosha, M (2015). "New Insights into Distance Language Learning". *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(8), 191-207. <https://www.jallr.com/index.php/JALLR/article/view/212>.
- Ferrari, S. (2012). *Le tecnologie digitali per l'educazione linguistica*. Milano: educatt.
- Holmberg, B.; Shelley, M.; White, C. (eds) (2005). *Distance Education and Languages: Evolution and Change*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Lombardi, I. (2013). *Game (not) over. I videogiochi come strumento per la glottodidattica ludica*. Perugia: Guerra.
- Rossi, S. (2014). *Scuola 2.0: come insegnare a scrivere testi*. Roma: Aracne.
- Torsani, S. (2011). *Id est. La semantica digitale in prospettiva glottodidattica*. Fasano: Schena.
- Torsani, S. (2016). *CALL Teacher Education. Language Teachers and Technology Integration*. Rotterdam: Sense.
- Vitucci, F. (2013). *La didattica del giapponese attraverso la rete. Teoria e pratica glottodidattica degli audiovisivi*. Bologna: Clueb.
- Vorobel, O.; Kim, D. (2012). «Language Teaching at a Distance: An Overview of Research». *CALICO Journal*, 29(3), 548-62. <http://dx.doi.org/10.11139/cj.29.3.548-562>.
- White, C. (2014). «The Distance Learning of Foreign Languages: A Research Agenda». *Language Teaching*, 47(4), 538-53. <https://doi.org/10.1017/S0261444814000196>.

Le reti sociali come contesto informale nell'apprendimento della lingua straniera

Simone Torsani

Università degli Studi di Genova, Italia

Abstract This article focuses on online informal learning contexts, namely social networks to which learners may resort for their linguistic needs. The distinguishing feature of such platforms is that content is neither provided by an educational institution, nor is it necessarily presented in a formal fashion. While research has extensively focused on the connection between technology and autonomy, the social aspect behind 2.0 tools has been partly neglected. Therefore, we argue that learner training, i.e. preparing language learners for autonomous language study through technology, should be partly rethought and include such skills as communicating in didactic interactions and evaluating information.

Keywords Informal learning. Learner autonomy. Social media. Learner training.

Sommario 1 Introduzione. – 1.1 La rete e l'apprendimento fuori dalla classe. – 1.2 Le reti sociali come contesti informali. – 2 Tecnologia e apprendimento informale delle lingue. – 2.1 Panoramica della letteratura. – 2.2 La preparazione degli apprendenti. – 3 Un'applicazione esemplare: feedback correttivo nei portali di domande e risposte. – 4 Reti sociali e apprendimento alla luce della Teoria dell'Attività. – 5 Contesti informali e apprendimento linguistico. – 5.1 Area dei fattori affettivi. – 5.2 Area delle risorse. – 5.3 Area della capacità. – 6 Conclusioni.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted 2019-11-14
Accepted 2020-07-16
Published 2021-03-31

Open access

© 2021 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Torsani, S. (2021). "Le reti sociali come contesto informale nell'apprendimento della lingua straniera". *EL.LE*, 10(1), 13-28.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2021/01/001

1 Introduzione

L'avvento del cosiddetto Web 2.0 e delle reti sociali, piattaforme digitali all'interno delle quali gli utenti interagiscono, producono e scambiano continuamente contenuti, potrebbe costituire un importante sviluppo nel campo dell'educazione linguistica (Lomicka, Lord 2016; Wang, Vásquez 2012).

1.1 La rete e l'apprendimento fuori dalla classe

La possibilità, infatti, di interagire con altre persone - esperti, parlanti nativi o anche pari - costituisce un indubbio vantaggio per un apprendente, che ha, in questo modo, la possibilità di praticare una lingua anche al di fuori dei contesti formali e istituzionali. Richards (2015) è esplicito nel valorizzare l'esperienza fuori dalla classe come una delle due dimensioni (l'altra è costituita, appunto, dalla classe) fondamentali per l'apprendimento linguistico. E, infatti, da sempre gli apprendenti hanno dedicato parte del loro tempo libero ad attività che contemplano l'elaborazione di una lingua straniera; lettura, musica o videogiochi: ogni generazione ha avuto i propri ambiti di interesse.

Il presente contributo si occuperà delle reti sociali e di come la loro integrazione nell'apprendimento linguistico possa essere facilitata dalle istituzioni educative. Vista la natura partecipativa delle reti sociali, tuttavia, la loro peculiarità consiste nel fatto che l'interazione didattica non avviene necessariamente secondo i canoni dell'educazione linguistica formale: chi in tali piattaforme assume temporaneamente (e informalmente) il ruolo di insegnante, per esempio, può non avere ricevuto alcuna preparazione in merito e fare riferimento esclusivamente alla propria conoscenza intuitiva della lingua. Inoltre, così come sono diversi i profili di chi aiuta, anche coloro che fruiscono di tali servizi per obiettivi che si possono disporre lungo uno spettro: da quelli strettamente didattici, per esempio approfondire una regola o ottenere spiegazioni sul lessico, a esigenze pratiche, ad esempio far correggere un testo. Ricadono, quindi, in tale ricco e complesso ambito strumenti come pagine o gruppi all'interno di reti sociali dedicati all'apprendimento di una data lingua; servizi dedicati alla discussione e allo scambio di informazioni (come forum); piattaforme di pubblicazione (blog e wiki); e, infine, piattaforme, come YouTube, nelle quali si condividono materiali multimediali (in questo caso, non istituzionali, ma prodotti da privati). Le reti sociali pensate per l'apprendimento delle lingue, come per esempio Busuu,¹

¹ Disponibile all'indirizzo <https://www.busuu.com/it>.

costituiscono un caso molto particolare rispetto agli esempi appena citati: si tratta infatti di servizi nei quali parte del materiale è predisposto dal portale e le interazioni con gli altri utenti sono limitate, per esempio, alla correzione di brani: sono casi come quest'ultimo a interessare nel presente contributo.

1.2 Le reti sociali come contesti informali

Proprio per dare rilievo al fatto che le diverse piattaforme permettono, ognuna con le proprie caratteristiche, tali scambi didattici si è scelto di parlare di contesti informali di apprendimento. La diffusione della rete ha significato, come è stato ribadito negli anni, un considerevole ampliamento delle possibilità di documentazione e interazione e tale mutamento ha investito anche l'apprendimento delle lingue straniere. Se è vero che le istituzioni educative non possono esercitare alcun controllo su tali strumenti, questo non è un motivo valido per ignorarli. Essi sono, infatti, già parte delle risorse degli apprendenti di tutti i livelli (anche di persone che non studiano regolarmente una lingua, ma che l'hanno appresa informalmente) e ogni giorno migliaia di interazioni didattiche hanno luogo al loro interno.

Gli scambi didattici che avvengono attraverso tali piattaforme sono, quindi, di interesse per la ricerca nel campo dell'educazione linguistica per diverse ragioni. La prima, ovvia, è che essi ampliano le possibilità di apprendimento. La seconda è che, non essendo vincolati dalle limitazioni (temporali e spaziali) dell'educazione linguistica formale, tali scambi possono essere più ricchi e articolati. La terza è che essi possono offrire un punto di vista diverso rispetto a quello della didattica formale e costituire quindi un elemento di paragone e di riflessione: è il caso, per esempio, della stessa regola grammaticale spiegata in un testo scolastico o da un parlante nativo che ne ha magari una conoscenza solo intuitiva. La quarta, infine, è che le informazioni non sono necessariamente corrette e ciò implica una maggiore responsabilità da parte dell'apprendente. Questo limite, in altre parole, può essere visto come un'occasione per sviluppare la capacità di studio e apprendimento autonomo.

L'uso di tali contesti informali di apprendimento in rete, insomma, presenta numerosi vantaggi, a patto, però, di essere in grado di sfruttare al meglio tali strumenti. È a questo punto che le istituzioni educative possono intervenire: sebbene l'apprendimento informale avvenga al di fuori del loro controllo, esse sono le più qualificate, con la loro competenza glottodidattica, a preparare gli apprendenti all'uso di questi strumenti (Favaro, Menegale 2015). La ricerca nel più ampio ambito delle tecnologie e dell'apprendimento informale e autonomo è ricca e costituisce un valido fondamento teorico e metodologico per l'indagine di tali ambiti.

2 Tecnologia e apprendimento informale delle lingue

2.1 Panoramica della letteratura

L'importanza della rete Internet per l'apprendimento informale è stata notata fin da subito dalla ricerca (tra gli altri Black 2006; Lam 2006; Leppänen et al. 2009). Rispetto ai tipi di apprendimento informale individuati da Schugurensky (2000),² la ricerca in ambito linguistico si è occupata soprattutto di apprendimento incidentale, come nel caso, classico in letteratura, dell'apprendimento di vocabolario in seguito all'esposizione a input durante la visione di film, cartoni o serie in lingua straniera. Scheffler (2015), per esempio, descrive il caso di due bambini polacchi che, esposti su base giornaliera a cartoni in lingua inglese, mostrano di usare diverse parole ed espressioni del cartone. Non è un caso, quindi, che Godwin-Jones (2018) individui per l'apprendimento informale due teorie di riferimento: gli approcci *usage-based* (Cadierno, Eskildsen 2015) e la Teoria della Complessità (Larsen-Freeman 1997). La prima dà conto dell'importanza dell'esposizione massiccia all'input in L2, la seconda della non linearità dei processi di sviluppo nella L2.

Un'altra parte della ricerca si è occupata di reti sociali espressamente pensate per l'apprendimento linguistico: strumenti che, vista la commistione di apprendimento linguistico e rete sociale, hanno catturato l'attenzione di molti (tra gli altri, Liaw 2011). La ricerca in questo ambito si è concentrata soprattutto sull'esperienza degli apprendenti all'interno di queste piattaforme. Lin, Warschauer e Blake (2016) conducono uno studio di caso sul portale (oggi non più attivo) LiveMocha dal quale ottengono risultati notevoli, come l'alto tasso di abbandono e gli scarsi risultati su lungo periodo, dai quali traggono una conclusione importante: perché questi sistemi abbiano un posto nell'apprendimento linguistico è necessario che gli apprendenti ricevano un'adeguata preparazione al loro uso. Questa posizione è condivisa e non mancano in letteratura lavori sulla preparazione all'uso delle tecnologie, come Prichard (2013) che raccoglie diverse ricerche intorno all'uso di reti sociali. Si tratta, in genere, di lavori che intendono catturare l'esperienza dell'uso di tali piattaforme ai fini di una loro capitalizzazione nell'apprendimento della lingua, così come auspicato dagli standard TESOL per la preparazione degli insegnanti alle tecnologie.

A un livello più generale, l'apprendimento informale è ricondotto all'alveo dell'autonomia, di cui costituisce, secondo Benson (2011),

² Schugurensky (2000) definisce tre diversi tipi di apprendimento informale - autonomo, incidentale e socializzazione -, ognuno dei quali basato su una diversa combinazione di intenzionalità e consapevolezza.

una delle variabili fondamentali. Sull'importanza dell'autonomia nell'apprendimento delle lingue è stato scritto molto e si rimanda all'ampia letteratura disponibile.³ Più interessante, nel contesto presente, è ricordare che il rapporto tra tecnologie e apprendimento autonomo è da sempre molto stretto e proficuo (Blin 2004; Lai 2017; Warschauer, Liaw 2011). Dell'ampia letteratura sulla materia ci si concentrerà in questa sede sulla preparazione degli apprendenti.

2.2 La preparazione degli apprendenti

Gli studi nell'ambito della preparazione hanno innanzitutto constatato che gli apprendenti sono - e si sentono - poco preparati all'uso delle tecnologie (Castellano, Mynard, Rubesch 2011; Farahani 2013), confermando ancora una volta il bisogno di preparazione in questo ambito. Tale bisogno è stato affrontato sia individuando le abilità da sviluppare sia la definizione di modelli didattici. Le abilità, che saranno approfondite oltre, sono riassunte da Lai (2017) in: aspetti affettivi, conoscenza delle risorse e capacità di usare gli strumenti. Relativamente agli approcci, si trovano nella letteratura due modelli principali. Il primo è quello ciclico dell'apprendimento autoregolato, o *self-regulated learning*, proposto da Schunk e Zimmermann (1998), al quale possono essere fatte risalire alcune proposte operative per la preparazione degli apprendenti, per esempio Reinders (2010). Secondo tale modello triadico l'apprendimento autoregolato passa per tre fasi, che si susseguono in maniera ciclica:

1. Pianificazione, nella quale si stabilisce un obiettivo;
2. Esecuzione, nella quale si mettono in atto le strategie;
3. Riflessione, nella quale si valuta il proprio lavoro;

Un'altra famiglia di modelli si concentra sullo sviluppo della capacità di riflessione sul proprio apprendimento attraverso varie forme di collaborazione, dal supporto (ing. *scaffolding*) di un esperto (Holec 2009) ad attività collaborative vere e proprie (Dabbagh, Kitsantas 2012).

Un aspetto che pare trascurato da tutte queste ricerche, e che invece è centrale nei contesti informali di apprendimento, è la didattica. L'interazione didattica nelle reti sociali, infatti, avviene, come già detto, con persone che possono anche non essere esperte di didattica e, quindi, insegnare in maniera intuitiva e fornire informazioni parziali o addirittura scorrette. Inoltre, non è sempre chiaro in tali ricerche quale sia il rapporto tra strumenti e uso: nel caso presentato da Prichard, per esempio, la scelta di lavorare su Facebo-

³ Si vedano, tra gli altri, Lai, Zhu e Gong (2015) e Reinders e Benson (2017), in ambito italiano, Menegale (2010) e Favaro e Menegale (2015).

ok pare dettata dalla popolarità del servizio piuttosto che da precisi obiettivi pedagogici. Infine, la ricerca non ha portato molti dati empirici da ricerche di tipo quantitativo che, per quanto limitate e forse non sempre capaci di rendere la complessità del campo, possono aiutare nel compito di preparare a questi strumenti (Reinhardt 2019).

3 Un'applicazione esemplare: feedback correttivo nei portali di domande e risposte

Per illustrare le peculiarità dei contesti informali di apprendimento si farà riferimento a un'applicazione esemplare: i portali di domande e risposte; in particolare, ci si concentrerà sull'uso di questi portali per il feedback correttivo.

Un portale di domande e risposte (d'ora in avanti DR, qui si prenderà ad esempio il portale Yahoo! Answers⁴) è un servizio in rete che permette agli utenti di porre domande su qualsiasi argomento (tra cui le lingue) alle quali uno o più membri della comunità rispondono; gli altri membri della comunità possono esprimere un giudizio, positivo o negativo, sulle risposte, mentre il richiedente sceglie, e indica, la risposta che ritiene migliore. In una panoramica della versione italiana del portale, Torsani e Dettori (2018) osservano che le domande di argomento linguistico sono raggruppabili in una tassonomia ben definita, che comprende, tra gli altri, richieste di suggerimenti o supporto linguistico, come correzioni di brevi testi.

La possibilità di ottenere una correzione veloce e sintetica costituisce un ovvio vantaggio per un apprendente. Per esempio, la richiesta con id 20130829004644AADLGpi sulla versione italiana del portale⁵ chiede:

DOMANDA è giusta questa frase italiana? / ho guardato il cielo ed ho visto che la pioggia si e' smessa / grazie in anticipo / ps: [sono] straniera

e riceve quattro risposte, tra cui quella scelta dal richiedente:

RISPOSTA è sbagliata in due punti / 1) <...ed ho...> la "d eufonica", secondo il corretto e corrente uso della lingua italiana, va limitata ai casi in cui vengano ad incontrarsi due vocali identiche. es. foglie e (+d) erba = foglie ed erba; foglie e (-d) alberi =

⁴ All'indirizzo <https://it.answers.yahoo.com/>.

⁵ All'indirizzo <https://it.answers.yahoo.com/question/index?qid=20130829004644AADLGpi>.

foglie e alberi. questa è una notazione di Italiano “avanzato”, quindi potrai trovare molti a non seguire questa regola / 2) <... la pioggia si è smessa...> il verbo “smettere”, quando usato come intransitivo, vuole quasi esclusivamente l’ausiliario avere (fa eccezione quando “smettere” regge un verbo che vuole l’ausiliario essere) / quindi la frase corretta è / ho guardato il cielo e ho visto che la pioggia ha smesso

Qui la richiedente non solo ha ricevuto una correzione, ma la stessa è stata arricchita da informazioni che la possono aiutare a riflettere sugli errori e a focalizzare l’attenzione sulle strutture linguistiche coinvolte.

Al netto degli evidenti vantaggi, tuttavia, questo strumento presenta anche aspetti critici collegati, appunto, alla natura informale dell’intervento didattico, che permette a chiunque, anche non preparato, di rispondere. Oltre all’aspetto informale, inoltre, vanno tenuti in conto anche le caratteristiche tecniche e i meccanismi dello strumento. Per esempio, in un portale DR una richiesta riceve più di una risposta e l’utente deve scegliere quella che ritiene migliore. Poiché, tuttavia, l’interazione in un portale DR è piuttosto limitata (se confrontata, per esempio, con un quella di forum) perché circoscritta, appunto, al fornire o al valutare una risposta a una domanda, si può immaginare una certa difficoltà nell’individuare la risposta corretta/migliore.

L’esempio, in conclusione, illustra la complessità intrinseca nell’uso di reti sociali per la lingua, ma tale complessità è il risultato della natura, partecipatoria e interattiva, di questi strumenti che introducono, nella dinamica dell’apprendimento autonomo, nuove variabili.

4 Reti sociali e apprendimento alla luce della Teoria dell’Attività

La natura partecipativa e sociale è la vera caratteristica delle piattaforme in esame. Per meglio comprendere l’impatto di tale caratteristica sul processo di apprendimento ci si può rifare alla Teoria dell’Attività nella nota versione di Engeström (1999). Nell’ottica della Teoria il comportamento all’interno di un’interazione è descritto alla luce sia dei motivi che guidano le persone, sia del contesto nel quale ha luogo l’attività. Il modello proposto dall’autore definisce un triangolo fondamentale: il Soggetto, l’Oggetto (cioè l’obiettivo del Soggetto) e lo Strumento attraverso il quale egli raggiunge tale obiettivo. A un livello inferiore, inoltre, si individuano la Comunità all’interno della quale si agisce, la Divisione dei Compiti all’interno della comunità stessa (cioè cosa fa ognuno dei membri) e, infine, le Regole della Comunità.

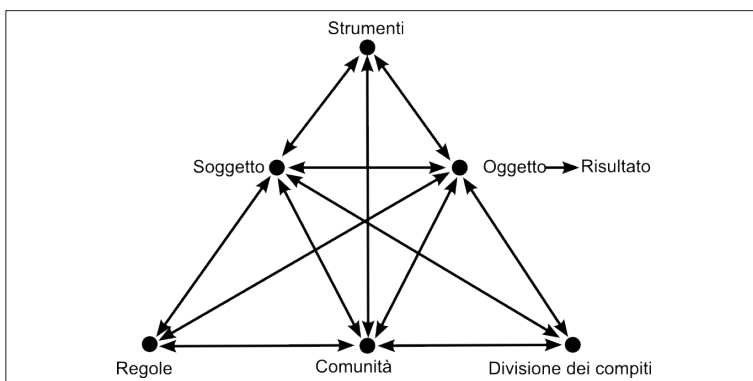


Figura 1 Schema della Teoria dell'Attività secondo Engeström (1999)

La Teoria prende come oggetto d'indagine appunto l'attività e osserva l'interconnessione dei diversi elementi: nell'esempio del feedback l'obiettivo del Soggetto è, appunto, ottenere una correzione del proprio testo. Tale obiettivo è perseguito da tutti i membri della comunità, compreso il Soggetto, ma secondo ruoli diversi: Il Soggetto pone la domanda e sceglie la risposta, mentre gli altri membri rispondono e valutano le altre risposte. Nel far ciò ognuno usa i diversi strumenti messi a disposizione dal portale, come maschere per inserire il testo e i collegamenti per votare o scegliere una risposta.

In letteratura si trovano diversi esempi di analisi di interazioni didattiche tramite questo modello. Per esempio, Montoro e Hampel (2011) prendono in esame le relazioni tra alcuni costituenti dello schema per mettere in evidenza i problemi (o disturbi, *disturbance*) che possono emergere nell'apprendimento autonomo in un laboratorio *self-access*. Nel caso della correzione in portali DR un potenziale problema è costituito, come anticipato, dalla qualità e dall'affidabilità delle risposte. Questo potenziale disturbo si osserva nel triangolo costituito da Soggetto, Oggetto e Comunità. Soggetto e Comunità collaborano entrambi alla realizzazione dell'Oggetto, ma la Comunità può fornire una risposta errata o inadeguata e l'onere di scegliere quella giusta ricade sul Soggetto, che può non essere preparato a ciò. Spostando l'attenzione al triangolo Comunità/Oggetto/Divisione del lavoro è possibile, però, osservare che la struttura del servizio prevede diversi ruoli, tra cui quello di valutare le risposte in modo da aiutare il soggetto nel proprio compito di scegliere la correzione migliore.

In questo ambito, Torsani (2019) prende in esame le valutazioni delle risposte per comprendere se e come esse possano aiutare un soggetto ad individuare quella corretta. Nello studio le valutazioni degli utenti sono confrontate con quelle di due esperti e, tra i vari risultati, l'autore osserva che i voti assegnati alle risposte non rispec-

chiano sempre quelle degli esperti, ma, sostiene, vi sono probabilmente altri fattori che influenzano il giudizio della comunità, come, per esempio, Regole (non scritte) in merito a educazione o gentilezza che sembrerebbero indurre gli utenti a valutare negativamente risposte con un feedback corretto, ma troppo duro (cf. qui la triade Regole/Comunità/Oggetto, nella quale le regole della comunità influenzano l'oggetto finale).

L'apporto della Teoria dell'Attività consiste, quindi, nel rendere evidenti elementi non marginali dell'apprendimento linguistico informale all'interno delle piattaforme in esame. In particolare, la Teoria illustra l'importanza degli aspetti sociali, come la suddivisione dei ruoli all'interno della comunità, e l'importanza dello strumento come elemento di mediazione tra i diversi attori e tra attori e oggetto. Tali aspetti costituiscono le peculiarità dell'apprendimento in tali contesti rispetto al più generale ambito dell'autonomia, i cui modelli, in particolare le aree di intervento, vanno quindi parzialmente ripensati.

5 Contesti informali e apprendimento linguistico

Come già anticipato, Lai (2017) riassume le tre grandi aree intorno alle quali si è condensata la ricerca sulla preparazione alle tecnologie per l'apprendimento autonomo delle lingue: fattori affettivi, risorse e capacità di lavorare con gli strumenti. Tali aree possono essere prese come primo riferimento anche per la preparazione alle piattaforme in esame.

5.1 Area dei fattori affettivi

La prima area corrisponde a quello che Lai (2017) definisce aspetto affettivo, concetto nel quale confluiscono fattori come la motivazione e le percezioni, o *belief*, degli apprendenti.

Tali fattori non sono secondari perché influiscono in maniera determinante sulla continuità nell'uso di tecnologie per l'apprendimento autonomo. Attraverso un approccio auto etnografico Clark e Gruba (2010), per esempio, notano come per loro l'esperienza di fornire/ricevere aiuto linguistico (per esempio, correzioni) all'interno di una rete sociale sia stata molto motivante. Non è chiaro, tuttavia, quanto tale giudizio sia condizionato dalla loro posizione di esperti di educazione linguistica. Alcune ricerche, per esempio Trinder (2017), sembrano infatti dimostrare, pur non evidenziandone le cause, che le reti sociali (anche allargate a forum di discussione) non riscuotono particolare interesse tra gli apprendenti. Per quanto importante, l'aspetto della motivazione è forse quello meno gestibile da parte delle istituzioni, che possono solo informare gli apprendenti sulle

diverse possibilità o, ancora meglio, far provare loro l'esperienza di interagire all'interno di tali piattaforme, specialmente nel contesto di una pratica riflessiva (Karlsson, Kjisik 2011). Nell'ambito dei contesti informali, infine, la qualità, reale e percepita, di tali servizi potrebbe essere determinante nel diffonderne l'uso tra gli apprendenti. Nello studio di Stevenson e Liu (2013) la qualità delle interazioni e delle informazioni linguistiche risulta essere una delle preoccupazioni principali degli apprendenti, che infatti esitano a contattare altri utenti, anche nativi, all'interno del portale (oggi chiuso) Palabea, una rete sociale per le lingue.

5.2 Area delle risorse

La seconda area descritta da Lai (2017) concerne le risorse e, in particolare, la conoscenza degli strumenti a disposizione. Le potenzialità di uno strumento, ma anche i suoi limiti, sono determinati in prima istanza dalle sue caratteristiche tecniche e una scarsa conoscenza in questo senso pregiudica, secondo alcuni, l'uso della tecnologia per l'apprendimento autonomo (Bailly 2011; Lai, Zhu, Gong 2015).

Nel caso delle piattaforme in esame tale conoscenza ruota intorno a elementi come, per esempio, il tipo di interazione con gli altri utenti, gli strumenti a disposizione per gestire le informazioni e la qualità delle stesse. Un forum, per esempio, è organizzato in modo da supportare una discussione e, quindi, permette una negoziazione esplicita e articolata dei contenuti. Un wiki, al contrario, è basato sul principio della revisione di un testo ed eventuali correzioni non sono accompagnate da spiegazioni (a meno di non usare specifici canali di comunicazione previsti dal portale). Un blog è adatto alla produzione, perché spinge un apprendente a pianificare e a scrivere un testo, che può essere eventualmente commentato. Un portale DR permette di ricevere diverse risposte a un quesito, ma non è adatto alla discussione. Tali aspetti sono facilmente rapportabili ai propri bisogni e obiettivi: se si riprende l'esempio delle correzioni è evidente che un forum permette di costruire una discussione in maniera articolata, di spiegare eventuali punti non chiari e di approfondire elementi di interesse. Al contrario, un portale DR permette di avere un feedback veloce, ma senza la possibilità di negoziare, e risolve questa limitazione attraverso le valutazioni degli utenti. La conoscenza dello strumento e delle sue potenzialità, inoltre, permette di definire, come esplicitato nel modello dell'apprendimento autoregolato di Zimmerman, delle ipotesi sulla sua possibile integrazione con altre attività di apprendimento autonomo e guidato.

5.3 Area della capacità

La terza area, quella della capacità di lavorare con questi strumenti, riprende una distinzione originariamente proposta da Littlewood (1996) tra autonomia come comunicatori, come apprendenti e come persone. Tale distinzione mantiene la propria efficacia anche nel caso dei contesti informali di apprendimento, dove, anzi, aiuta a meglio identificare le vere peculiarità di tali piattaforme.

Nel campo dell'autonomia come *comunicatori* le ricerche fanno in genere riferimento all'appropriatezza socioculturale delle interazioni in rete, dando ad essa un taglio nettamente interculturale (O'Dowd 2007) o strategico (Chamberlain-Quinlisk 2013). In altre parole, tale capacità consisterebbe soprattutto nell'essere in grado di rapportarsi con persone di altre culture e nel mettere in atto nelle interazioni in rete strategie per compensare eventuali deficit linguistici. Questa prospettiva non prende però in considerazione la capacità, fondamentale nel caso presente, di comunicare in un'ottica didattica all'interno di piattaforme in rete; per esempio, definire in maniera chiara i propri bisogni; fornire supporto; discutere e modulare i propri interventi in funzione delle caratteristiche dello strumento. Riprendendo il caso della correzione nei portali DR illustrato nel paragrafo 3, alcune ricerche concludono che per gli apprendenti correggere i loro pari può essere fonte di disagio (per esempio, Guardado, Shi 2007; Lee 2004). Ware e O'Dowd (2007), infatti, identificano, nella loro analisi di feedback tra pari in rete, non solo episodi linguistici legati a morfosintassi e lessico, ma anche numerose mosse affettive, come per esempio la mitigazione il cui obiettivo era rendere più morbida la correzione. Nei contesti in esame, quindi, la capacità di comunicare in una prospettiva didattica assume un ruolo centrale. Nell'esempio citato in precedenza, si può osservare che la richiedente si dichiara straniera, probabilmente per far sì che la comunità capisca che eventuali errori sono dovuti alla sua condizione di apprendente. La risposta, forse per questo motivo, non si limita alla correzione, ma indugia in spiegazioni grammaticali. Nello stesso esempio, inoltre, si può osservare come l'utente che risponde usi diversi espedienti grafici, come le parentesi uncinate per evidenziare le parti del testo sulle quali si sta concentrando: un esempio di comunicazione didattica efficace.

L'ambito dell'autonomia come *apprendenti*, invece, fa riferimento alla capacità di usare gli strumenti, come per esempio capacità di cogliere le opportunità e valutarne i limiti. Anche questo tipo di autonomia va declinato nell'ottica della didattica informale e collaborativa. La scelta, per esempio, di una piattaforma piuttosto che un'altra è data dalla conoscenza del tipo di interazione che avviene al suo interno e dalla capacità di scegliere quale interazione è più adatta a un bisogno specifico. Nel caso della correzione illustrato nel paragrafo 3, un

apprendente che voglia chiarire un dubbio può optare per un forum o per un portale DR: nel primo avrà maggiori occasioni di discutere i propri bisogni e trarre dai diversi interventi eventuali motivazioni a favore o contro un dato intervento, mentre in un portale DR avrà più risposte e dovrà scegliere la migliore.

Il primo strumento dà maggiori possibilità di negoziare la propria richiesta, ma è anche più impegnativo dal punto di vista delle relazioni e della discussione, mentre il secondo è più veloce: la scelta, in altre parole, dipende da fattori come l'importanza dell'accuratezza del risultato finale e dal tempo a disposizione. Oltre a ciò, vi è un aspetto forse ancora più importante, che è proprio dell'apprendimento informale, e che è costituito dalla capacità di valutare le informazioni. Come visto, infatti, materiali e contenuti non prodotti da un'istituzione educativa e/o da professionisti devono essere verificati e un apprendente dovrebbe perciò essere istruito in questo senso. Le istituzioni educative potrebbero, per esempio, preparare gli apprendenti alla verifica della qualità delle informazioni tramite servizi esterni, come dizionari in rete, oppure tramite gli strumenti a disposizione all'interno di un dato sistema, come le valutazioni della comunità. È in quest'ultima prospettiva che va inserita la ricerca presentata in Torsani (2019) sulla correlazione tra i voti assegnati dai membri della comunità a una correzione e qualità della stessa.

Il campo dell'autonomia come *persone*, infine, definisce la capacità degli apprendenti di elaborare un proprio sistema ecologico di apprendimento nel quale bisogni, conoscenze e potenzialità dei diversi strumenti siano integrati. Per quanto astratta e idealizzata possa apparire, questa capacità è forse quella più importante nel caso delle piattaforme in oggetto perché fa sì che un soggetto sia in grado di integrare tra loro i diversi strumenti in maniera fruttuosa e proattiva, che è la vera dimensione dell'autonomia. Questi strumenti, infatti, non sono ambienti di apprendimento completi, ma servizi orientati a obiettivi specifici, come appunto risolvere dubbi, e che quindi possono avere una funzione accessoria e limitata, ma potenzialmente importante, se integrati all'interno di un sistema ecologico di apprendimento (van Lier 2006). In altre parole, essi possono fornire un contributo importante, ma solo se un soggetto è in grado di assegnare loro un ruolo nel più generale processo di apprendimento e di integrarli con altri strumenti. Si pensi, ad esempio, a un apprendente che guarda un film in lingua originale con i sottotitoli, nota una data forma, la cerca in rete e, se ha ancora dubbi sul suo uso, chiede spiegazioni in un forum.

Come visto, in conclusione, le aree di intervento individuate nella letteratura mantengono in generale la loro validità anche nel caso dei contesti informali di apprendimento. Tuttavia, le peculiarità delle piattaforme in esame fanno emergere importanti elementi che sembrano necessari a un loro corretto uso e che dovrebbero, perciò, entrare a far parte dei temi della ricerca e della didattica in questo ambito.

6 Conclusioni

Se, in generale, i contesti informali di apprendimento sono riconducibili all'ambito dell'autonomia essi tuttavia possiedono caratteri propri che rendono necessario ripensare, almeno in parte, le aree di intervento da parte delle istituzioni educative nella preparazione all'uso di tali strumenti.

L'aspetto sociale, vero elemento caratteristico di tali piattaforme ha almeno due implicazioni importanti: la prima è costituita dalla comunicazione, in particolare didattica, il secondo è la necessità di valutare le informazioni. Tali aspetti rendono ancora più necessaria l'azione formativa delle istituzioni educative perché fondamentali per un uso corretto di strumenti ai quali gli apprendenti accedono in autonomia. Perché ciò avvenga, tuttavia, è necessario che la ricerca produca dati solidi. Gli studi nel campo delle reti sociali applicati alle lingue hanno restituito risultati importanti, per esempio sui comportamenti e sulle preferenze degli apprendenti, che costituiscono una buona base, in particolare riguardo gli aspetti legati all'interazione. Tuttavia, ricerche più mirate alle interazioni didattiche potrebbero offrire non solo uno spaccato di ciò che avviene all'interno di queste piattaforme, ma aiutare a definire standard, linee guida e buone pratiche per l'interazione in rete. Oltre a studi qualitativi, perciò, occorrono anche ricerche capaci di produrre una base di conoscenza sulla qualità delle informazioni, sugli indicatori da utilizzare per determinare tale qualità o sulle strategie più efficaci da utilizzare per ottenere supporto.

L'ambito dei contesti informali di apprendimento rimane ancora in gran parte inesplorato, ma, viste le sue potenzialità, merita, in conclusione, un'attenzione particolare da parte della ricerca. Solo in questo modo sarà possibile preparare apprendenti capaci di sfruttare in maniera informata tutte le numerose possibilità che la rete mette oggi a loro disposizione.

Bibliografia

- Bailey, S. (2011). «Teenagers Learning Languages Out of School: What, Why and How Do They Learn? How can School Help Them?». Benson, P.; Reinders, H. (eds), *Beyond the Language Classroom*. London: Palgrave Macmillan, 119-31.
- Benson, P. (2011). «Language Learning and Teaching Beyond the Classroom: An Introduction to the Field». Benson, P.; Reinders, H. (eds), *Beyond the Language Classroom*. London: Palgrave Macmillan, 7-16.
- Black, R.W. (2006). «Language, Culture, and Identity in Online Fanfiction». *E-Learning and Digital Media*, 3(2), 170-84.
- Blin, F. (2004). «CALL and the Development of Learner Autonomy: Towards an Activity-Theoretical Perspective». *ReCALL*, 16(2), 377-95. <https://doi.org/10.1017/S0958344004000928>.
- Cadierno, T.; Eskildsen, S.W. (eds) (2015). *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*. Berlin: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110378528>.
- Castellano, J.; Mynard, J.; Rubesch, T. (2011). «Action Research. Student Technology Use in a Self-Access Center». *Language Learning & Technology*, 15(3), 12-27.
- Chamberlain-Quinlisk, C. (2013). «Media, Technology, and Intercultural Education». *Intercultural Education*, 24(4), 297-302. <https://doi.org/10.1080/14675986.2013.813656>.
- Clark, C.; Gruba, P. (2010). «The Use of Social Networking Sites for Foreign Language Learning: An Autoethnographic Study of Livemocha». Steel, C.; Keppell, M.; Gerbic, P.; Housego, S. (eds), *Proceedings of ASCILITE-Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Annual Conference* (Sydney, 5-8 December 2010). Brisbane: The University of Queensland, 164-73.
- Dabbagh, N.; Kitsantas, A. (2012). «Personal Learning Environments, Social Media, and Self-Regulated Learning: A Natural Formula for Connecting Formal and Informal Learning». *The Internet and Higher Education*, 15(1), 3-8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002>.
- Engeström, Y. (1999). «Activity Theory and Individual and Social Transformation». Engeström, Y.; Miettinen, R.; Punamäki, R.-L. (eds), *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 19-38. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812774.003>.
- Farahani, M. (2014). «From Spoon Feeding to Self-Feeding: Are Iranian EFL Learners Ready to Take Charge of their Own Learning?». *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 11(1), 98-115.
- Favaro, L.; Menegale, M. (2015). «La scelta delle tecnologie nel percorso di sviluppo dell'autonomia di apprendimento linguistico». *ELLE*, 3(1), 13-29. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/240>.
- Godwin-Jones, R. (2018). «Chasing the Butterfly Effect: Informal Language Learning Online as a Complex System». *Language Learning & Technology*, 22(2), 8-27.
- Guardado, M.; Shi, L. (2007). «ESL Students' Experiences of Online Peer Feedback». *Computers and Composition*, 24(4), 443-61. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2007.03.002>.
- Holec, H. (2009). «Autonomy in Language Learning: A Single Pedagogical Paradigm or Two». Kjisik, F.; Voller, P.; Aoki, N.; Nakata, Y. (eds), *Mapping the Terrain of Learner Autonomy: Learning Environments, Learning Communities and Identities*. Tampere: Tampere University Press, 21-47.

- Karlsson, L.; Kjisik, F. (2011). «Lifewide and Lifedeeep Learning and the Autonomous Learner». Pitkänen, K.K.; Jokinen, J.; Karjalainen, S.; Karlsson, L.; Lehtonen, T.; Matilainen, M.; Niedling, C.; Siddall, R. (eds), *Out-of-Classroom Language Learning*. Helsinki: University of Helsinki Language Centre, 85-106.
- Lai, C. (2017). *Autonomous Language Learning with Technology: Beyond the Classroom*. London: Bloomsbury Publishing.
- Lai, C.; Zhu, W.; Gong, G. (2015). «Understanding the Quality of Out-of-Class English Learning». *TESOL Quarterly*, (49)2, 278-308. <https://doi.org/10.1002/tesq.171>.
- Lam, W.S.E. (2006). «Re-Envisioning Language, Literacy, and the Immigrant Subject in New Mediascapes». *Pedagogies*, 1(3), 171-95. https://doi.org/10.1207/s15544818ped0103_2.
- Larsen-Freeman, D. (1997). «Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition». *Applied Linguistics*, 18(2), 141-65. <https://doi.org/10.1093/applin/18.2.141>.
- Lee, L. (2004). «Learners' Perspectives on Networked Collaborative Interaction with Native Speakers of Spanish in the US». *Language Learning & Technology*, 8(1), 83-100.
- Leppänen, S.; Pitkänen-Huhta, A.; Piirainen-Marsh, A.; Nikula, T.; Peuronen, S. (2009). «Young People's Translocal New Media Uses: A Multiperspective Analysis of Language Choice and Heteroglossia». *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(4), 1080-107. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01482.x>.
- Liaw, M.-L. (2011). «Review of Livemocha». *Language Learning & Technology*, 15(1), 36-40.
- Lin, C.-H.; Warschauer, M.; Blake, R. (2016). «Language Learning Through Social Networks: Perceptions and Reality». *Language Learning & Technology*, 20(1), 124-47.
- Littlewood, W. (1996). «“Autonomy”: An Anatomy and a Framework». *System*, 24(4), 427-35.
- Lomicka, L.; Lord, G. (2016). «Social Networking and Language Learning». Farr, F.; Murray, L. (eds), *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*. London: Routledge, 255-68.
- Menegale, M. (2010). «L'apprendimento autonomo e le lingue straniere: stato dell'arte e nuovi percorsi di ricerca». *Studi di glottodidattica*, 3(3), 60-73. <http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/164>.
- Montoro, C.; Hampel, R. (2011). «Investigating Language Learning Activity Using a CALL Task in the Self-Access Centre». *SiSAL Journal*, 2(3), 119-35. <https://doi.org/10.37237/020303>.
- O'Dowd, R. (2007). «Evaluating the Outcomes of Online Intercultural Exchange». *ELT Journal*, 61(2), 144-52.
- Prichard, C. (2013). «Using Social Networking Sites as a Platform for Second Language Instruction». *TESOL Journal*, 4(4), 752-8. <https://doi.org/10.1002/tesj.113>.
- Reinders, H. (2010). «Towards a Classroom Pedagogy for Learner Autonomy: A Framework of Independent Language Learning Skills». *Australian Journal of Teacher Education*, 35(5), 40-55. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n5.4>.

- Reinders, H.; Benson, P. (2017). «Research Agenda: Language Learning Beyond the Classroom». *Language Teaching*, 50(4), 561-78. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000192>.
- Reinhardt, J. (2019). «Social Media in Second and Foreign Language Teaching and Learning: Blogs, Wikis, and Social Networking». *Language Teaching*, 52(1), 1-39. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000356>.
- Richards, J.C. (2015). «The Changing Face of Language Learning: Learning Beyond the Classroom». *RELC Journal*, 46(1), 5-22.
- Scheffler, P. (2015). «Introducing Very Young Children to English as a Foreign Language». *International Journal of Applied Linguistics*, 25, 1-22. <https://doi.org/10.1111/ijal.12035>.
- Schugurensky, D. (2000). «The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field». *NALL Working Paper*. Centre for the Study of Education and Work, Department of Sociology and Equity Studies in Education, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, 19, 1-7
- Schunk, D.H.; Zimmerman, B.J. (eds) (1998). *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. New York: Guilford Press.
- Stevenson, M.P.; Liu, M. (2013). «Learning a Language with Web 2.0: Exploring the Use of Social Networking Features of Foreign Language Learning Websites». *CALICO Journal*, 27(2), 233-59. <https://dx.doi.org/10.11139/cj.27.2.233-259>.
- Torsani, S. (2019). «User Rating as a Predictor of Linguistic Feedback Quality in Question and Answer Portals». *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 15(3), 227-37.
- Torsani, S.; Dettori, G. (2018). «Una tassonomia di domande di argomento linguistico nei portali di Domande e Risposte». *Riconizioni*, 5(10), 81-96.
- Trinder, R. (2017). «Informal and Deliberate Learning with New Technologies». *ELT Journal*, 71(4), 401-12.
- van Lier, L. (2006). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Berlin: Springer.
- Wang, S.; Vásquez, C. (2012). «Web 2.0 and Second Language Learning: What Does the Research Tell Us?». *CALICO Journal*, 29(3), 412-30. <https://dx.doi.org/10.11139/cj.29.3.412-430>.
- Ware, P.; O'Dowd, R. (2008). «Peer Feedback on Language Form in Telecollaboration». *Language Learning & Technology*, 12(1), 43-63.
- Warschauer, M.; Liaw, M.-L. (2011). «Emerging Technologies for Autonomous Language Learning». *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2(3), 107-18. <https://doi.org/10.37237/020302>.

Un modello operativo per la didattica delle lingue online: l'Unità Didattica Digitale

Matteo La Grassa

Università per Stranieri di Siena, Italia

Abstract Referring to teaching Italian language online, the general tendency has been to use the same patterns for both face-to-face and e-learning courses. Moreover, teaching Italian online has been considered mainly as scaffolding for teaching Italian in classroom (e.g. in several blended courses). Although many e-learning activities can also be successfully exploited in face-to-face lessons, currently a process of 'separation' between the two different teaching/learning contexts is ongoing: these two educational channels have today different status and are bounded by a 'non-competitive' correlation. In this framework the need arises to elaborate new operational models suitable for e-learning. This article will present the main characteristics of a model, specifically elaborated to be used in technological learning environment, that we called *Digital Didactic Unit*.

Keywords Digital Didactic Unit. E-learning methodology. Learning Theory. Learning environment. Student centred approach.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Modelli operativi per la didattica online. – 3 Le teorie di riferimento. – 4 L'Unità Didattica Digitale. – 4.1 Globalità. – 4.2 Analisi – sintesi. – 4.3 Output comunicativo. – 5 Dal modello operativo al percorso di apprendimento. – 6 Questioni aperte.



Peer review

Submitted 2019-12-22
Accepted 2020-07-05
Published 2021-03-31

Open access

© 2021 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation La Grassa, M. (2021). "Un modello operativo per la didattica delle lingue online: l'Unità Didattica Digitale". *EL.LE*, 10(1), 29-52.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2021/01/002

1 Introduzione

La didattica dell'italiano online assume una sua particolare specificità all'interno della vasta modalità di apprendimento definibile come *e-learning*,¹ ed è caratterizzata da una proliferazione e differenziazione delle esperienze che risultano varie per modalità di erogazione dei corsi (interamente online o *blended*), tipologie dei percorsi di apprendimento (corsi completi; lezioni individuali; attività esercitative; semplice distribuzione di materiali di approfondimento linguistico), livello di formalità/informalità e supporti tecnologici prevalentemente utilizzati (postazioni fisse; dispositivi mobili). Questo processo di 'parcellizzazione' ha dato esiti che a volte sono teoricamente fondati e metodologicamente efficaci (è il caso di MOOC linguistici come *Introduction to Italian*²); altre volte, tali esiti sembrano invece essere figli di una improvvisazione progettuale che gli ambienti digitali informali e la totale apertura della rete rendono possibile e talvolta favoriscono. Non di meno, esiti discutibili sul piano glottodidattico possono comunque risultare di grande successo, come nel caso di alcune applicazioni (es. Babbel e Duolingo) utilizzate per l'apprendimento delle lingue (Troncarelli 2016).

A partire da questo quadro generale, le riflessioni teoriche e metodologiche che si esporranno a continuazione ci hanno condotto all'elaborazione di un modello operativo (UDD - Unità Didattica Digitale)³ che sembra ben adeguarsi ai vari contesti di apprendimento online, e in particolare a piattaforme aperte caratterizzate da allestimenti diversi rispetto a quelli tipici dei MOOC e dei corsi realizzati su LMS (*Learning Management System*) come Moodle.

Portare avanti la riflessione teorica e tentarne una sua traduzione in modelli operativi per la didattica è una operazione che deve trovare fondamento in sollecitazioni di contesto. Come sottolinea Diadori (2009), sono gli elementi di novità nel panorama dell'apprendimento linguistico a rendere necessaria l'elaborazione di modelli operativi diversi. E, coerentemente con questa posizione, introducendo la descrizione del modello operativo denominato «Unità di Lavoro», l'autrice afferma:

1 Il fatto che la lingua sia insieme oggetto e mezzo di insegnamento e il peso specifico che la comunicazione scritta e asincrona in molti casi viene ad assumere non rendono a nostro parere assimilabile la didattica delle lingue online con l'insegnamento di altre discipline.

2 Si tratta di un MOOC (*Massive Open Online Course*) per la didattica dell'italiano come L2, realizzato dall'Università per Stranieri di Siena.

3 Il lavoro di definizione della UDD è stato svolto in collaborazione con Gerardo Fallani a cui si deve anche la scelta del termine e dell'acronimo per indicare il modello operativo che qui presentiamo.

Le nuove realtà di apprendimento della L2 (in presenza e *online*, secondo una didattica formale e informale) spingono a utilizzare un nuovo modello operativo capace di adattarsi a contesti di apprendimento/insegnamento diversi. (Diadori 2009, 104)

Condividiamo il dato di sfondo di questa posizione: un nuovo modello operativo trova la sua ragion d'essere se intervengono novità rilevanti nel panorama dell'apprendimento di una L2. Tra queste, indubbiamente, va incluso l'apprendimento online. Riteniamo però che le due modalità di insegnamento, in presenza e online, non siano assimilabili ed è auspicabile un approccio che vada oltre il loro confronto puntuale. La natura «irriducibilmente digitale» di molti oggetti didattici presenti in rete, non riproducibili in formato cartaceo e che assumono altre funzioni (Fallani, La Grassa 2019), i ruoli profondamente diversi che è chiamato a svolgere un tutor rispetto a un insegnante d'aula (Villarini 2016), solo per citare due tra i macroaspetti più evidenti, pongono l'intera sfera dell'apprendimento online su un piano diverso rispetto a quello dell'apprendimento in presenza.

Se si accetta questa posizione che afferma la separazione tra le due modalità di apprendimento, ne consegue, a nostro avviso, che difficilmente potrà esistere un modello operativo onnicomprensivo, una «Unità di Lavoro» intesa come iperonimo (Diadori 2009) che risulti uno strumento valido e funzionale per entrambi i contesti.

La UDD è uno strumento che nasce dunque da una scelta ben precisa, ovvero quella di prendere in considerazione esclusivamente i contesti di apprendimento online con la consapevolezza che, fino a prova contraria, rimangono invariati i principi profondi, interni al soggetto in apprendimento, che governano il processo di sviluppo delle competenze linguistico-comunicative.

Dopo aver indicato i fondamenti teorici su cui si basa e i fattori che la rendono opportuna, in questo contributo verrà descritta la struttura della UDD, cercando di metterne in evidenza i tratti di somiglianza e di differenza con altri modelli operativi. Il contributo si conclude segnalando alcune questioni lasciate aperte e meritevoli di approfondimento per definire con maggiore nettezza il raggio di azione e i limiti della nostra proposta.

2 Modelli operativi per la didattica online

Definire con esattezza cosa possa essere considerato un modello operativo è una operazione non banale. Un interessante approccio alla questione è quello adottato da Balboni (2008a; 2010; ma si veda anche Balboni 2018) che evidenzia come il termine 'modello' sia molto spesso usato in maniera impropria dal momento che, secondo la logica formale e le scienze cognitive, ovvero i principali ambiti in seno

ai quali il termine è stato elaborato e ha trovato sviluppo, con esso si dovrebbe intendere una struttura, espressa anche mediante linguaggi non verbali, che contenga concetti verificabili o falsificabili. Un modello, inoltre, è tanto più potente quanto più è generalizzabile a contesti e soggetti diversi e non cambia in relazione a questi.

Riconducendo il concetto di modello alla didattica delle lingue, ad esso viene aggiunto l'aggettivo 'operativo'. Il portato semantico dell'aggettivo segnala un netto spostamento del *focus* di interesse dal piano della riflessione teorica a quello della pianificazione di interventi didattici. I modelli operativi possono dunque essere considerati le strutture concettuali che il docente deve utilizzare per progettare e sperimentare interventi formativi finalizzati a facilitare l'apprendimento di una lingua non materna.

In seguito all'affermarsi sempre più ampio dell'uso delle tecnologie educative, la riflessione che ne è conseguita sul piano teorico-metodologico ha messo in luce le sostanziali differenze tra le modalità di apprendimento/insegnamento in presenza e quelle online e ha condotto, di conseguenza, anche all'elaborazione di modelli operativi che meglio si adattassero ai contesti e-learning.⁴ Ad oggi, il modello operativo maggiormente valido ci sembra essere quello elaborato da Troncarelli (2011), risultato dall'integrazione di una progettazione basata sia su obiettivi che su compiti. Nella proposta di Troncarelli [fig. 1], un corso è formato dalla integrazione di unità di lavoro, intese come insieme di attività didattiche valutabili, affiancate da compiti,⁵ uno per ciascuna unità di lavoro, da svolgere parallelamente ad esse. Nel modello, inoltre, vengono incluse le risorse di rete da utilizzare sia per la realizzazione dei compiti, sia per il conseguimento degli obiettivi dell'unità.

4 Non si ritiene, comunque, che al momento sia possibile parlare di una nuova «rivoluzione glottodidattica» (Balboni 2017, 10) nell'accezione che assume questa espressione per segnalare il profondo cambiamento dei metodi a partire dagli anni Settanta del secolo scorso. L'impatto della rete per la didattica delle lingue, infatti, sembra aver generato strade diverse: da un lato la modalità di didattica online si è integrata ai corsi in presenza (è il caso dei numerosi corsi *blended* che relegano all'online una funzione integrativa della didattica d'aula); dall'altro ha seguito un tracciato autonomo che adotta metodologie diverse. In nessun caso, tuttavia, l'e-learning si propone come una modalità di insegnamento sostitutiva rispetto a quella in presenza.

5 Per la descrizione delle caratteristiche di un *task* e per le sue possibili applicazioni in classe si vedano principalmente Skehan 1988 e Willis 2007. Per esperienze *task-based* per la didattica dell'italiano L2 rimandiamo, tra gli altri, a Paternostro, Pellitteri 2014.

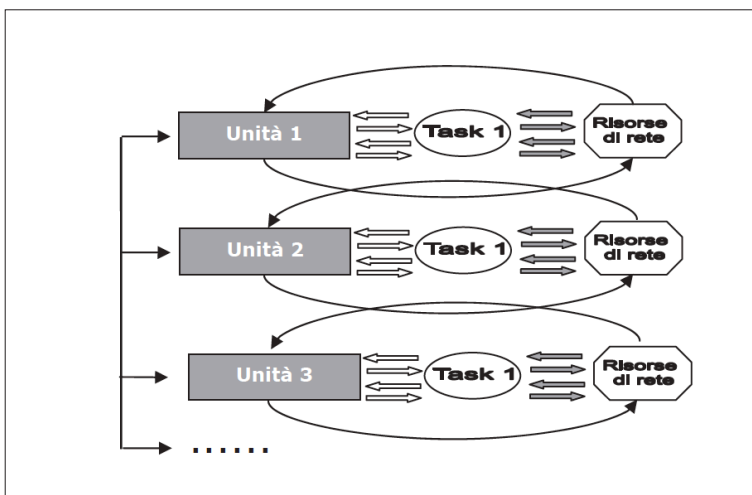


Figura 1 Integrazione tra progettazione per obiettivi e per compiti (Troncarelli 2011)

Per una più corretta lettura del modello schematizzato in figura, occorre precisare che esso è stato pensato per corsi di lingua interamente online implementati in un LMS. Si tratta dunque di percorsi di apprendimento formali che prevedono la creazione di gruppi classe, una articolazione temporale scandita in settimane, una scadenza definita per la consegna delle attività, un tutoraggio (anche con incontri in video conferenza) che prosegue per tutta la durata del corso. Con riferimento alla parte del modello che trae ispirazione dalla progettazione per obiettivi, la proposta di Troncarelli riprende e adatta al contesto e-learning un impianto già noto alla didattica delle lingue, prevedendo una presentazione contestualizzata di un testo input su cui sono incentrate numerose attività, sia di comprensione globale e analitica, sia di riflessione su aspetti pragmatici, fonetici, morfosintattici, lessicali e testuali. Tutte le attività sono articolate in un percorso che idealmente dovrebbe svolgersi in maniera sequenziale.⁶

È comprensibile che rifarsi a un modello simile a quelli già sperimentati in presenza abbia rappresentato forse l'unica scelta possibile in una fase della didattica delle lingue online che si potrebbe definire pionieristica. Il modello di Troncarelli, che si è rivelato complessivamente efficace per corsi di tipo formale rivolti a pubbli-

⁶ A conferma di tale impostazione, si consideri che nelle pagine dell'ambiente in cui questo modello è stato applicato si trovano indicazioni come «prima di svolgere l'attività, leggi la scheda» oppure «ti consigliamo di...». Tali specificazioni sono necessarie perché, in effetti, l'apprendente avrà la possibilità di seguire anche strade alternative con molta più facilità rispetto a quanto potrebbe avvenire in presenza.

ci diversi,⁷ è stato sperimentato a partire dal 2007; oggi, tuttavia, il panorama della didattica delle lingue online appare mutato, almeno sotto certi aspetti.⁸

Il lavoro di creazione e sperimentazione di nuovi percorsi di apprendimento, i dati raccolti sui pubblici di apprendenti, sui loro stili e sulle modalità di apprendimento (Villarini 2020; Incalcaterra McLoughin, Villarini 2019), nonché l'affermarsi di ambienti digitali con caratteristiche peculiari rispetto a quelle degli LMS (Fallani 2020), giustifica quindi l'elaborazione di un diverso modello operativo.

3 Le teorie di riferimento

Il Web 2.0 (O'Really 2005) rende necessario il riferimento a teorie che sostengono forme di apprendimento collaborativo, a prescindere da quali siano i contenuti oggetto di apprendimento. Viene considerata superata la fase in cui l'apprendimento in rete avveniva sostanzialmente in modo autonomo, basandosi principalmente su una fruizione di materiali didattici da parte di singoli studenti. Con le parole di De Waal

L'apprendente era rappresentato come un utente 'autonomo', un *self-paced learner*. I contenuti didattici erano il cuore delle operazioni, dovevano essere autoconsistenti e ridurre al massimo il bisogno di altri tipi di comunicazione finalizzata alla loro comprensione. (2010, 38)

Con la diffusione del Web 2.0 che invece vede nell'interazione (con i contenuti e con gli altri utenti) uno dei suoi tratti caratterizzanti, si assiste a un sostanziale cambiamento di paradigma.⁹

Le teorie dell'apprendimento che meglio rendono conto di questo cambiamento di approccio sono sostanzialmente riconducibili a due macrogruppi: il costruttivismo e il connettivismo.

7 A conferma della validità di tale schema, che proprio per la sua efficacia e generalizzazione potrebbe essere considerato piuttosto un vero e proprio modello, si segnala che questo è stato adottato per apprendenti di italiano come lingua non materna con caratteristiche del tutto peculiari, come gli apprendenti sordi (La Grassa 2016).

8 Considerati infatti i cambiamenti continui nelle tecnologie di rete, anche i mutamenti nella didattica online avvengono con una velocità incomparabilmente più alta rispetto alla didattica in presenza.

9 La tendenza a mettere in primo piano l'interazione tra i soggetti come elemento fondamentale e caratterizzante il processo di apprendimento online, si rispecchia anche nella denominazione diffusamente utilizzata (e spesso abusata; cf. Ebner 2007) di *e-learning 2.0*. La denominazione ha avuto fortuna anche oltre l'ambito della letteratura scientifica sull'argomento. Indicativo il fatto che esista la voce «e-learning 2.0» tra quelle segnalate dal servizio Treccani online *Lessico del XXI secolo*.

Le teorie costruttiviste considerano l'apprendimento come una acquisizione di conoscenze che viene favorita dalla interazione con gli altri. Applicata alla didattica, questa teoria richiede di dare vita e sostenere una *community*¹⁰ in cui dovrebbero rientrare docenti e apprendenti. L'apprendimento, pertanto, si realizza non solo con la fruizione dei contenuti, ma soprattutto grazie all'interazione tra gli studenti e il supporto fornito dal tutor per orientare, fornire *feedback* ecc. La conoscenza si 'costruisce' dunque soprattutto mediante gli scambi tra i membri della comunità e il sostegno fornito dai soggetti esperti grazie ai quali sarà possibile realizzare compiti che non si sarebbero potuti svolgere in modo individuale (Varisco 2002).

In tempi più recenti, in seguito all'uso sempre più diffuso delle nuove tecnologie, le teorie di tipo connettivista (Siemens 2005; Downes 2007) hanno proposto una nuova visione dell'apprendimento, anche riprendendo alcuni principi del costruttivismo, reinterprestandoli e adattandoli ai nuovi contesti virtuali, alla luce dell'impatto epocale della rete e delle tecnologie informatiche sui processi di acquisizione della conoscenza, in particolare su alcune operazioni cognitive quali la conservazione e il richiamo di informazioni. Gli elementi oggetto di apprendimento significativo non esistono soltanto tra i membri di una *community* che si scambiano conoscenze e che hanno la reciproca possibilità di sfruttare le competenze degli altri membri del gruppo, ma risiedono anche al di fuori di esso. La conoscenza, per definizione in cambiamento e in evoluzione e, nell'era digitale, molto più soggetta a obsolescenza rispetto ad alcuni anni fa, non è solo 'costruita' tra i soggetti, ma principalmente dovrebbe essere correttamente identificata, raggiunta, selezionata negli ambienti (a loro volta cangianti) in cui si trova.

Le teorie di tipo costruttivista e connettivista sono state ampiamente considerate come punti di riferimento nella didattica e-learning e, quando sono state adottate metodologie ad esse coerenti, i percorsi formativi realizzati hanno dato esiti indubbiamente soddisfacenti sotto molti aspetti (Trentin 2004). In linea con questi principi si pongono senza dubbio gli approcci di tipo collaborativo che prevedono l'interazione dei membri inseriti in una comunità di apprendimento, in molti casi finalizzati alla realizzazione di compiti.

Considerata la validità dell'impianto teorico-metodologico che caratterizza molte esperienze di e-learning finora realizzate e visti i soddisfacenti risultati a cui tale impostazione ha dato esito in vari campi del sapere, ad esempio nella formazione glottodidattica (Serragiotto 2012), con pubblici eterogenei e in contesti caratterizza-

10 Segnaliamo che si usano distinguere gruppi diversi in base al loro obiettivo, al tipo di relazioni che i soggetti intrattengono, all'ambiente di comunicazione che utilizzano ecc. Per una proposta di categorizzazione si veda Rivoltella 2003.

ti da un differente livello di formalità, quanti si sono occupati a vario titolo di insegnamento di lingue non materne online hanno comprensibilmente pensato di adottare gli stessi principi di fondo. Pertanto, finora i corsi sono stati progettati per sostenere il massimo della interattività tra i membri di una *community* cercando di far lavorare i componenti in modo collaborativo. Tuttavia, nella didattica delle lingue questo approccio ha mostrato più volte dei limiti. È stato infatti rilevato (La Grassa 2019) come molti studenti che svolgono percorsi di apprendimento totalmente online manifestino generalmente dei comportamenti di resistenza verso forme di apprendimento tra pari e verso lo svolgimento di compiti di scrittura condivisa.¹¹ Quanti si trovano a progettare percorsi di apprendimento linguistico online dovranno dunque fornire risposte adeguate anche a queste modalità messe in atto dagli studenti.¹²

Ciò considerato, nella elaborazione del nostro modello ci è sembrato opportuno tenere in considerazione anche questa tendenza verso l'apprendimento autonomo. Accostare l'apprendimento linguistico autonomo agli ambienti Web 2.0 potrebbe sembrare a prima vista una scelta ossimorica, stridente; tuttavia la scelta è giustificata se l'apprendimento autonomo viene correttamente considerato come un processo distinto rispetto all'apprendimento svolto isolatamente, totalmente dipendente dai materiali, che esclude il rapporto con il docente o con altri apprendenti.¹³ L'autonomia nell'apprendimento pone piuttosto l'accento sulla consapevolezza delle decisioni relative alla scelta dei contenuti, sulle strategie adottate e sugli stili di apprendimento. Si tratta quindi di atteggiamenti che sono da più parti auspicati, riconducibili a quello che nei documenti europei, in un'ottica che intende valorizzare un apprendimento permanente da realizzare anche in contesti informali, viene definito 'imparare a imparare' o 'saper apprendere'.

Infine, per la definizione del quadro teorico su cui si innesta l'UDD, è imprescindibile considerare le fasi di globalità, analisi e sintesi, riprese dalla psicologia della Gestalt, che definiscono il processo di apprendimento. Con riferimento a queste fasi Balboni afferma (2003, 20): «Qualunque sia il materiale presentato, qualunque sia il tempo dedicato al lavoro di tale materiale, queste fasi restano essenziali in quanto sono quelle del processo di apprendimento linguistico». Alla

11 La stessa tendenza si è riscontrata anche nel MOOC *Introduction to Italian*. Gli studenti, infatti, indicano come attività preferite quella di «guardare i video e fare esercizi» e molto meno quella di «discutere con altri apprendenti» (Villarini 2017).

12 Questi atteggiamenti non ci sembrano dettati da preferenze o modalità di apprendimento personali. Fermo restando un certa fisiologica variabilità, le modalità di apprendimento descritto appaiono abbastanza generalizzabili.

13 Per una rassegna di studi sull'apprendimento autonomo in ambito linguistico si rimanda a Menegale 2015.

scarsa incidenza delle variabili 'materiali' e 'tempo' sui processi più profondi sottesi all'apprendimento linguistico ci sentiamo di aggiungere anche lo scarsa incidenza della variabile 'contesto di apprendimento', nel nostro caso rappresentato dal *setting* virtuale.¹⁴

In definitiva, la nostra proposta di UDD poggia le sue basi su un approccio teorico eclettico, senza sposare *tout court* e in maniera esclusiva una specifica teoria dell'apprendimento.

Dalla teoria della Gestalt abbiamo preso l'idea di percezione ed elaborazione dell'input rispettando quindi un andamento che andasse dal globale all'analitico; dalla teoria costruttivista abbiamo tratto l'idea di una *community* che può potenzialmente interagire e apprendere insieme; il connettivismo ci sostiene nell'idea di apertura verso le risorse delle rete, liberamente integrabili e modificabili all'interno del modello; infine, dalla teoria dell'apprendimento autonomo abbiamo accolto l'idea di un soggetto pienamente consapevole dei vari momenti e dei passi da compiere durante il proprio processo di apprendimento.

4 L'Unità Didattica Digitale

Premettendo che le parti costitutive delle UDD possono comunque presentare una certa variabilità (caratteristiche dell'input testuale, tempi di fruizione, quantità e tipi di obiettivi che si pone, ambiente in cui si utilizza ecc.), una definizione di una UDD prototipica, potrebbe essere la seguente: una risorsa intesa come un 'atomo'¹⁵ matetico irriducibilmente digitale' che ha come esito un output comunicativo, in grado di generare apprendimento misurabile e tracciabile. L'UDD è basata su un testo audiovisivo arricchito, è auspicabilmente collegata ad altre risorse ma comunque resta in sé autoconsistente, è liberamente disponibile in rete senza vincoli legati a diversi ambienti in cui può essere inserita (preferibilmente, ma non esclusivamente, in ambienti aperti). Inoltre, è dotata di *tag* relativi al suo contenuto e al suo obiettivo linguistico-comunicativo e risulta continuamente perfeffibile e riadattabile da chi la utilizza. È di durata tendenzialmente breve in modo da poter essere efficacemente fruita da dispositivi fissi e mobili.

14 La scarsa incidenza del contesto si riferisce però soltanto alle modifiche dei processi di apprendimento profondi. D'altra parte le caratteristiche del contesto virtuale sono tra gli elementi principali che giustificano la proposta del modello UDD.

15 La denominazione di 'atomo' più di quella di «molecola» (usata da Balboni 2008b) ci sembra calzante nel nostro caso perché sviluppa la metafora già utilizzata da Wiley (2000) per descrivere risorse (i *Learning Object*) verso cui il nostro modello è indubbiamente debitore. L'immagine dà poi conto di un'altra caratteristica dell'UDD, ovvero la sua forza attrattiva variabile nei confronti di altre UDD, così come è diversa la forza dei legami chimici tra gli atomi.

Assumiamo come valido l'impianto del modello di UdA (Unità di Apprendimento; Balboni 2015) perché fondato sui principi che, a prescindere da fattori contestuali, governano l'apprendimento linguistico.

Le note fasi di globalità, analisi, sintesi e riflessione declinano in termini glottodidattici quanto sostenuto dalla scuola della Gestalt relativamente alla percezione ed elaborazione dell'input. L'impianto trova ulteriore sostegno nei principi neurolinguistici della «bimodalità» e «direzionalità» (Danesi 1998) secondo cui entrambi gli emisferi cerebrali rivestono un ruolo nel processo di apprendimento e l'input linguistico viene processato prima in forma globale dall'emisfero destro e successivamente in forma analitica da quello sinistro.

Anche i materiali che costituiscono la UDD dovrebbero pertanto essere organizzati in modo da rispettare tali principi. Ogni unità è innanzi tutto incentrata su un input testuale¹⁶ considerato modello di lingua e attivatore di apprendimento (Vedovelli 2011) a cui l'apprendente è libero di avvicinarsi più volte e con vari livelli di profondità di analisi. Può trattarsi ovviamente di un testo scritto, audio, o audiovisivo, ma anche di un input testuale 'aumentato' che, grazie al fatto di essere inserito in una particolare pagina-contenitore (Fallani 2019), può essere arricchito inserendo all'interno del testo altre risorse: micro testi, anteprime o porzioni pagine web, immagini, video.

Ogni UDD prevede quindi fasi di globalità (introduzione e comprensione del testo), analisi e sintesi di aspetti pragmatici, linguistici o culturali presenti nel testo. Considerato il tempo di svolgimento mediamente previsto e le caratteristiche di lunghezza o durata del testo input, è realistico pensare di sviluppare un solo obiettivo di apprendimento.

Le fasi sono realizzate con attività che prevedono la focalizzazione e il lavoro di reimpiego sugli aspetti individuati, sfruttando le specificità dell'ambiente digitale e le potenzialità dei software autore, con audio e video 'arricchiti' che forniscono esempi di realtà aumentata utili per accrescere le possibilità di *noticing* delle forme da parte dello studente.¹⁷ Il materiale previsto nelle singole UDD è realizzato in modo da essere fruito in maniera autonoma: l'apprendente si avvicinerà al testo e lo analizzerà secondo i suoi ritmi di apprendimento e

16 L'input testuale in formato digitale ha caratteristiche specifiche (Palermo 2017) ed è sottoposto a vincoli di varia natura (lunghezza, organizzazione del paratesto, leggibilità ecc.).

17 La velocissima evoluzione dei software, in molti casi non specificamente pensati per la didattica delle lingue, rende superflua in questa sede una loro descrizione puntuale che rischierebbe di risultare obsoleta dopo poco tempo. Ai fini della descrizione del modello che qui presentiamo è tuttavia importante segnalare, in linea generale, che questi software apportano un contributo fondamentale alla vera e propria realizzazione dei contenuti delle UDD rendendoli incomparabili con contenuti didattici di altra natura. Al momento in cui si scrive, segnaliamo l'ottima resa in termini di versatilità, usabilità, possibilità di tracciamento, dei contenuti realizzati con i programmi rilasciati dal *Content Collaboration Framework* H5P.

le sue strategie, scegliendo in autonomia se e quando servirsi di strumenti e risorse che potranno essere messi a disposizione (dizionari, traduttori, glossari, sottotitoli ecc.). Ciascuna UDD si conclude con un output comunicativo (anche questo è un elemento che riprendiamo da Vedovelli 2011) che può essere scritto o orale. Con riferimento, infine, al controllo delle competenze, questo non rappresenta una fase chiaramente distinta, ma caratterizzerà tutte le attività presenti nella UDD configurandosi quindi come una forma di *testing* diffuso.

4.1 Globalità

In fase di globalità è prevista la fruizione dell'input testuale. Riteniamo il testo audiovisivo quello più adatto alla fruizione online, ma è senz'altro possibile proporre testi di varia natura (scritti o orali) che rispettino le caratteristiche di usabilità in termini di lunghezza e *layout*. La UDD, infatti, è pensata per avere una durata piuttosto limitata e per essere fruita da dispositivi fissi e mobili, quindi anche l'input testuale proposto deve tenere conto di questi aspetti. Il testo può essere esplorato a livelli diversi: un testo audio potrà essere solo ascoltato, ascoltato ed eventualmente letto (mediante, per esempio, la funzione di *Accordion*, in cui si può inserire una trascrizione di un testo in forma nascosta), letto mentre viene ascoltato (mediante il sottotitolaggio). La scelta della modalità di fruizione dipende dallo studente che potrà decidere liberamente sulla base delle sue competenze e dei suoi stili di apprendimento.

In questa fase sono previste le attività sulla comprensione globale e analitica del testo. Si tratta prevalentemente di tecniche a risposta chiusa, in autocorrezione. Le prove tuttavia non saranno corrette in maniera indifferenziata, ma per ogni item sarà possibile fornire un *feedback* specifico che, nel caso di risposta errata, potrà fornire delle spiegazioni e rimandare automaticamente alla porzione di testo in cui la risposta corretta può essere trovata. Si realizza così, rispettando le fasi gestaltiche, il ritorno al testo con andamento a 'spirale', in momenti diversi e a diversi livelli di dettaglio, spesso evocato in contesto glottodidattico (Mezzadri 2016).

4.2 Analisi – sintesi

I momenti dedicati all'analisi di aspetti pragmatici, linguistici e culturali a partire dai testi input rappresentano un aspetto critico nella didattica delle lingue online. In effetti, in molti casi sembra di assistere a un salto indietro della metodologia didattica (Troncarelli 2016): la presentazione dei contenuti oggetto di analisi viene fatta in modo prevalentemente deduttivo, per esempio mediante video di

spiegazione delle regole o schede a cui seguono esercizi di fissaggio. Vengono meno tutti i momenti, essenziali in queste fasi del processo di apprendimento/insegnamento, di elicitazione delle ipotesi, ritorno al testo, eventuale ristrutturazione delle ipotesi precedentemente avanzate. La spiegazione va cercata principalmente, a nostro parere, nella assenza sincrona di un gruppo classe (La Grassa 2020).

Il modello UDD si sforza di superare questo limite, grazie soprattutto all'utilizzo di software autore che consentono una presentazione dinamica e interattiva dei contenuti. L'elemento oggetto di analisi potrà essere presentato in forma induttiva mediante video interattivi e in questo è possibile rispettare un percorso ideale che prevede: focalizzazione sulle forme oggetto di riflessione > elicitazione delle ipotesi > verifica, riformulazione e correzione delle ipotesi > sistematizzazione del fenomeno.¹⁸ Il video di spiegazione potrà essere infatti arricchito con attività che promuovono l'elicitazione di ipotesi e, come in fase di globalità, il ritorno a parti specifiche del testo quando necessario.

Anche le attività per il fissaggio utilizzate in fase di analisi offrono delle risorse per andare oltre l'obiettivo di una mera memorizzazione. Con riferimento per esempio ai *cloze*, una delle tecniche più utilizzate in questa fase, si segnala che anche questi sono realizzabili in modo interattivo: prima del completamento di ogni singolo spazio lo studente viene condotto alla osservazione mirata degli elementi contestuali e può ricevere in formato ipertestuale indicazioni utili per completare l'attività in modo non mnemonico.

4.3 Output comunicativo

Nella UDD viene proposto sempre di realizzare un output comunicativo correlato con i contenuti del testo su cui essa è incentrata. La natura dell'output dipenderà sia dalla scelta dell'apprendente, che avrà a disposizione gli strumenti per una produzione scritta e per una produzione orale, sia da fattori contestuali, per esempio una esplicita richiesta da parte del tutor o di un altro membro della *community*.

Il testo prodotto sarà messo in condivisione nell'ambiente digitale in cui la UDD è inserita e potrà essere corretto, integrato, commentato con altri testi scritti o orali prodotti dal tutor o da altri membri della *community*. Si tratterà in molti casi di un output comunicativo di tipo prevalentemente monologico, che potrà avviare una interazione di tipo asincrono riproducendo quindi, con particolare riferimento all'interazione orale, una situazione piuttosto diversa da ciò che si verifica comunemente.

18 Un esempio di riflessione metalinguistica su aspetti grammaticali è in La Grassa 2017; con riferimento agli aspetti lessicali si veda invece La Grassa (in corso di stampa).

Tuttavia, se nell'ambiente digitale saranno presenti più apprendenti nello stesso momento, l'interazione potrà avvenire in forma sincrona. Ciò darà luogo a un evento comunicativo che includerà la negoziazione dei significati tra gli interlocutori e gli aggiustamenti del proprio output, azioni che risultano di fondamentale importanza per facilitare la reciproca comprensione e sostenere lo sviluppo delle competenze (Long 1996).

5 Dal modello operativo al percorso di apprendimento

La questione della definizione e descrizione della UDD è strettamente interrelata alle modalità con cui diverse UDD possono entrare in relazione tra loro attivando un percorso di apprendimento che avrà caratteristiche distinte rispetto ai percorsi realizzabili in altri contesti.

Un importante elemento di differenziazione caratterizzante la proposta di apprendimento basata dalla fruizione di più UDD (o 'rete di UDD', riadattando al nostro caso la terminologia di Balboni 2015) è dato da un più netto spostamento di prospettiva verso l'apprendente che consideriamo senza ambiguità l'attore principale del processo di apprendimento linguistico. Nella letteratura glottodidattica è condivisa la rappresentazione del docente-facilitatore che si fa conduttore, mediatore tra lo studente e la lingua svolgendo la sua azione su un piano di sfondo in una prospettiva *student centred*. Infatti, una delle critiche mosse al modello di Unità Didattica riguarda proprio il fatto che essa sembra assumere quasi esclusivamente la prospettiva del docente (Bosisio 2014) adattandosi, con l'articolazione delle sue fasi, a una esigenza di gestione frontale della classe favorendo il controllo sull'andamento dei processi di apprendimento che in essa prendono vita. Nei modelli operativi successivi all'Unità Didattica, si rileva in effetti lo sforzo di superare una impostazione che risultava fortemente indirizzata dal docente sia nella differenziazione delle fasi che nella gestione dei tempi, attribuendo una certa attenzione anche al punto di vista dell'apprendente. Si intende quindi trovare un equilibrio maggiore tra il ruolo del docente, adesso considerato meno centrale, e quello dell'apprendente considerato un soggetto attivo e capace di prendere autonomamente decisioni relative al proprio percorso di apprendimento linguistico.

Tuttavia, in ogni esperienza di apprendimento in presenza, anche quelle in cui l'apprendente è incoraggiato ad avere maggiore potere decisionale (esperienze di insegnamento *task-based* o di *project work*, ad esempio), per il solo fatto di dover gestire una classe tradizionalmente intesa, ovvero un gruppo di studenti che svolgono un percorso di apprendimento nello stesso tempo e nello stesso luogo, il ruolo del docente rimane, comprensibilmente, centrale. Egli, infatti, seleziona e propone i contenuti e su questi innesta una serie di azioni

e propone un insieme di attività volte allo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative. Infine, coinvolgendo in prima persona i propri apprendenti, il docente elabora i passaggi necessari al processo valutativo (Serragiotto 2016). Il modello operativo, comunque, resta uno strumento di riferimento utile al docente per organizzare i propri interventi didattici.

Con la proposta formativa basata sulla fruizione di UDD, il tentativo già in parte operato di considerare l'apprendente come soggetto consapevole del proprio percorso fa un deciso passo in avanti e l'apprendente viene adesso posto effettivamente al centro di tutto il processo. Tra i due ipotetici piani su cui si trovano rispettivamente la dimensione didattica, prevalentemente gestita e diretta dal docente, e quella matetica che vede invece il ruolo principale e decisionale dell'apprendente, la UDD si dispone senza dubbio sul secondo. Questo passaggio, a nostro avviso, rappresenta una scelta pressoché obbligata, dettata dalla natura stessa dell'e-learning. La didattica online, infatti, ha come principale elemento caratterizzante l'abbattimento dei vincoli legati al contesto e al tempo di fruizione che, oltre a dimostrarsi sotto molti aspetti un enorme vantaggio, allo stesso tempo cambia notevolmente gli equilibri tra i soggetti della triade (lingua, docente, apprendente) definitoria dello spazio di azione didattica e giocoforza mette al centro di ognuna di queste azioni, dall'inizio alla fine, l'apprendente, garantendogli pieno potere decisionale.

Pertanto, per interpretare correttamente come si può articolare un percorso basato su UDD, occorre innanzi tutto considerare che un aspetto fondamentale caratterizzante gli ambienti di apprendimento su cui prevalentemente tali percorsi si svolgono è l'inesistenza di una classe propriamente detta. L'ambiente va considerato non come una classe virtuale, quanto come uno spazio aperto in cui gli studenti entrano ed escono senza i vincoli imposti da esperienze di apprendimento di tipo formale e che prevedono, ovviamente, l'inizio e la fine di un corso, l'iscrizione, lo svolgimento di attività proposte entro un certo limite di tempo.

Proviamo a definire questo percorso, schematizzandolo in figura 2.

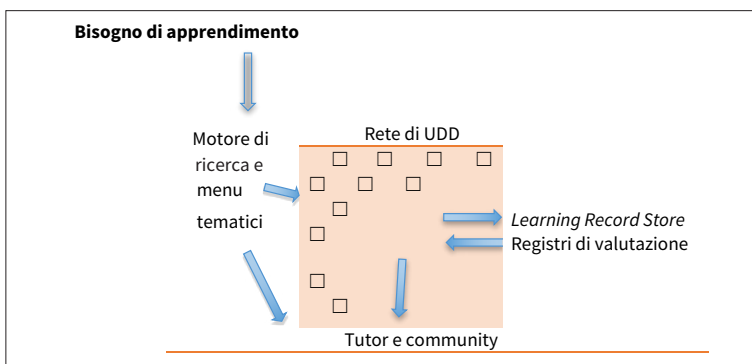


Figura 2 Percorso di apprendimento basato su UDD

Sovraordinato a tutto il percorso c'è un bisogno di apprendimento, in molti casi autonomamente percepito dallo studente che è soprattutto adulto o più che adulto, come confermano le indagini sui pubblici frequentanti corsi di lingua online (Villarini 2020). Spinto da tale bisogno lo studente entra nell'ambiente di apprendimento dove può accedere ai contenuti messi a disposizione selezionandoli o mediante i menu tematici o mediante la funzione di ricerca che sarà inserita sullo stesso sito.¹⁹ La ricerca può condurlo a strade diverse: potrà accedere a materiali opportunamente indicizzati, oppure agli spazi di interazione con la comunità di apprendimento. Gli strumenti di interazione scritta e orale sono parte integrante delle singole UDD che, come è stato detto, ha come esito un output comunicativo. Tuttavia, un ambiente che include più UDD prevede anche spazi di interazione non necessariamente legati ad esse e a cui l'apprendente può accedere in maniera autonoma.

Tutte le UDD dovranno essere sempre a disposizione nell'ambiente in cui sono inserite e l'utente che vi accede dovrà poterle selezionare in base alle sue preferenze e ai suoi bisogni di apprendimento. Non solo: trattandosi di 'atomi di apprendimento' comunque conclusi in sé stessi, lo studente non sarà obbligato a seguire percorsi tracciati e predeterminati, ma il punto di partenza, l'ordine e la completezza dello svolgimento potrà essere stabilito autonomamente. In questo modo, un percorso di apprendimento basato su una rete di UDD, oltre a venire incontro a personali preferenze, stili e tempi di apprendimento dell'apprendente, tiene conto e permette di sviluppare anche le com-

¹⁹ Anche in questo caso facciamo riferimento a una situazione prototipica (ma non l'unica) che vede le varie UDD inserite in un ambiente di apprendimento aperto, per esempio elaborato su WordPress o Drupal.

petenze linguistico-comunicative parziali (Council of Europe 2018).

Un altro aspetto caratterizzante un percorso basato su UDD riguarda il controllo di quanto si apprende. La verifica degli apprendimenti, infatti, non avviene necessariamente attraverso una fase formale di *testing* da svolgere alla fine del percorso per verificare l'acquisizione dei contenuti acquisiti. Dopo lo svolgimento di ogni singola attività inserita nelle varie UDD, l'apprendente riceverà un *feedback* immediato e ragionato in base alle risposte fornite, con la possibilità di svolgere nuovamente le attività (o solo parte di esse) un numero potenzialmente infinito di volte. Ciascuna attività potrà inoltre essere tracciata mediante un *Learning Record Store* (un 'magazzino' in cui viene registrata ogni singola azione svolta in un ambiente di apprendimento) e i risultati ottenuti entreranno a far parte di un portfolio a cui l'apprendente potrà avere continuamente accesso. Egli avrà dunque a disposizione un registro completo sulle attività svolte (quali, quante volte, quando, con quali risultati ecc.),²⁰ un importante strumento conoscitivo utile a rendere più efficiente il proprio percorso di apprendimento: il registro potrà ad esempio suggerire lo svolgimento di altre UDD focalizzate su aspetti in cui sono stati ottenuti i risultati peggiori. Fondamentale in questo senso risulterà un attento *tagging* delle UDD in modo da mettere l'apprendente in condizione di selezionare adeguatamente le risorse di interesse.

L'ultimo aspetto da segnalare riguarda la presenza e il ruolo svolto dal tutor e dalla comunità di apprendimento. Viene meno, almeno in parte, la centralità attribuita al patto formativo che si stabilisce nei corsi in presenza o nei corsi online di tipo formale tra docente e studenti e questi ultimi non sono chiamati a una negoziazione degli obiettivi di apprendimento e dei modi per raggiungerli. Non esistendo più la classe (sebbene virtuale) comunemente intesa, una analisi dei bisogni che conduce alla negoziazione tra studenti e docente non trova di fatto spazio nella proposta che avanziamo. Gli studenti, piuttosto, vengono messi in condizione di decidere autonomamente i propri obiettivi, monitorarne il progresso e il conseguimento ed eventualmente cambiarli senza che questo incida sull'andamento dei percorsi seguiti dagli altri. Il docente/tutor, nella nostra ottica, non riveste più il ruolo principale, quello di coordinatore delle attività e dei processi d'aula: sebbene continuerà a svolgere funzione di supporto, il suo ruolo risulta centrale soprattutto in fase progettuale, di allestimento degli ambienti, ricerca e selezione delle risorse e degli strumenti, elaborazione e *tagging* dei contenuti, ovvero in tutti i momenti che definiscono l'*Instructional design* (Trentin 2014).

20 Può ovviamente esserci un livello di maggiore o minore dettaglio del dato restituito a seconda dei software utilizzati per le attività, ma questo non è rilevante ai fini della descrizione del modello UDD.

Nei percorsi basati su UDD è dunque più corretto parlare di una comunità con ruolo di *scaffolding* in cui rientra anche il docente. Tanto più ampia e attiva sarà la comunità, tanto più efficace sarà il ruolo di sostegno che essa potrà svolgere. L'apprendente dovrà avere a disposizione gli strumenti per interagire sia in forma orale che scritta e in modalità asincrona e sincrona con i membri delle comunità, tutor incluso. Come si intuisce dalla rappresentazione in figura 2, tale interazione non è relegata soltanto a momenti definiti, ad esempio al termine dello svolgimento della singola UDD, ma può avvenire anche in maniera diffusa, sia a seguito della fruizione dei contenuti, sia indipendentemente da essi. È dunque il soggetto in apprendimento che, secondo le sue esigenze, sceglierà quando e se interagire con gli altri membri della comunità.²¹

6 Questioni aperte

Pur convinti che il modello UDD interpreti efficacemente il processo di apprendimento linguistico online e che da tale forza interpretativa ne derivi una sicura utilità operativa, in conclusione di questo contributo ci preme ribadire che la proposta descritta rappresenta al momento un *work in progress*, considerata anche la natura spiccatamente mutevole che caratterizza l'apprendimento online. Si pensi, infatti, alla moltiplicazione e all'evoluzione degli ambienti di apprendimento (LMS, piattaforme MOOC, ambienti *Open*) e anche all'evoluzione dei software autore e delle possibilità che essi offrono. Il mutamento degli ambienti di apprendimento rappresenta un fattore 'macro' che riguarda tutto il vasto panorama dell'e-learning e porta con sé ricadute sul piano didattico più immediatamente evidenti già descritte dalla letteratura del settore (Bonaiuti 2006); d'altra parte, l'evoluzione ancora più veloce dei software utilizzabili per la realizzazione delle risorse di apprendimento rappresenta un fattore forse di livello 'micro', ma certamente non meno incisivo e profondo sul piano della didattica delle lingue (La Grassa, Troncarelli 2016).

Il modello di UDD descritto in questo contributo cerca pertanto di rendere conto di una realtà per definizione cangiante, e guarda con particolare interesse a esperienze in *setting* di apprendimento aperti che si stanno realizzando sia parallelamente a quelle rappresen-

21 In questo modo il modello UDD consente al soggetto in apprendimento una partecipazione periferica legittimata (Lave, Wenger 1991), ovvero la possibilità, nota e accettata dalla *community*, di assumere una posizione più che altro osservativa e intervenire soltanto quando si ritiene di averne le competenze. Nel campo dell'apprendimento linguistico questa modalità rispetta le possibili fasi del silenzio che, in vario modo possono caratterizzare soprattutto gli studenti di livello elementare.

tate dai tradizionali corsi di lingua online (spesso in formato *blended*), sia rispetto ai MOOC.

Le UDD e i percorsi di apprendimento basati sulla loro fruizione si propongono come uno strumento interpretativo di questa realtà con ovvi risvolti sul piano operativo ma, ancora, lasciano aperte alcune questioni a cui accenniamo in chiusura di questo contributo. La prima emerge da quanto detto proprio in questo paragrafo: il modello descritto è stato pensato avendo in mente prevalentemente una realtà, quella della didattica delle lingue di natura informale e realizzata in ambienti aperti, in crescita ma tutto sommato con numeri ancora limitati, sebbene il pubblico potenziale di studenti sia molto ampio. Occorrerà verificare 'sul campo', quindi realizzando e sperimentando percorsi di apprendimento, se esistono le effettive condizioni per poter considerare la UDD un modello operativo potente e valido anche per le diverse situazioni di apprendimento online che oggi appaiono in parte simili, ma certamente non assimilabili.

Un altro aspetto che dovrà essere oggetto di approfondimento riguarda la natura e la forza dei legami che possono collegare le diverse UDD. Coerentemente con la struttura del modello, a nostro avviso tali legami dovranno comunque essere liberamente stabiliti dall'apprendente che dovrà essere messo in condizioni di passare da una risorsa a un'altra anche sulla base di indicazioni ricevute durante il suo percorso di apprendimento dal tutor, dalla *community*, dal portfolio. Le unità avranno legami di forza maggiore o minore a seconda della vicinanza o distanza di alcuni parametri, per esempio il livello di riferimento, i contenuti, gli aspetti linguistici trattati, il tempo di realizzazione previsto.

Questo ultimo parametro segnala ancora una questione da approfondire.²² Il tempo è stato indicato talvolta come un fattore caratterizzante dei diversi modelli operativi: l'unità didattica viene segmentata in ore (Balboni 1994); l'unità di lavoro può avere una durata estremamente variabile a seconda del formato a cui si riferisce (Diadori et al. 2015); l'unità di apprendimento, in quanto «molecola matetica», potrebbe avere una durata variabile tra i 45 e i 60 minuti (Mezzadri 2015). Tuttavia non ci sembra che finora questa variabile sia stata considerata come un elemento di primaria importanza.

Nella UDD il tempo assume invece un valore fondante e la sottovalutazione della sua importanza rischia di rendere inefficace l'intero percorso elaborato su questo modello. Si consideri, infatti, che una parte rilevante degli utenti si rivolge alla didattica online accedendovi dai dispositivi mobili. Il modello operativo da proporre deve pertanto tenere in massima considerazione questo aspetto con riferi-

²² Per una riflessione di più ampio respiro sul tempo nella didattica delle lingue in aula rimandiamo a Villarini 2011.

mento ai tempi di fruizione dei contenuti generalmente suggeriti che, secondo alcune stime, non dovrebbero superare i 15 minuti.²³ Questo fattore, dunque, influirà fortemente per esempio sulla scelta dei testi input che non dovranno superare una certa lunghezza; sulla tipologia delle attività il cui tempo di svolgimento dovrà essere limitato; sul tipo di paratesto da inserire, considerato che anche le immagini richiedono un tempo di fruizione.²⁴

La questione probabilmente più sostanziale su cui occorre riflettere riguarda la generale prospettiva educativa a cui fare riferimento. È evidente che nella nostra proposta risulta molto meno forte l'idea della classe come ambiente di socialità in cui si realizzano scambi comunicativi di diversa intensità (Vedovelli 2011). Il modello UDD presuppone piuttosto una non-classe che prevede tendenzialmente, anche se non esclusivamente, interazioni asincrone, in forma scritta e quasi del tutto autodirette. Come dovrà essere considerato questo processo di apprendimento linguistico online? È senz'altro legittimo il punto di vista delle teorie dell'apprendimento di stampo costruttivista e connettivista che, al di là delle loro specificità, valorizzano l'apprendimento come un processo sociale. Ma se si accetta questa prospettiva, si dovrà anche fare lo sforzo di coniugarla e armonizzarla con una tendenza verso l'apprendimento autonomo rilevata tra gli utenti (La Grassa 2019). Probabilmente la più importante sfida di fronte a cui si troveranno quanti si occuperanno di didattica delle lingue online sarà proprio quella di riuscire a trovare i modi per coniugare efficacemente apprendimento autonomo e apprendimento sociale.²⁵

Vi è infine un ultimo aspetto che riguarda sempre la prospettiva educativa generale: è evidente che la didattica delle lingue online non si realizza mediante una trasposizione di modelli pedagogici e azioni metodologiche già sperimentate in altri contesti, ma il fatto che la UDD sia prevalentemente rivolta all'apprendente non implica affatto l'assenza del ruolo del docente in quello che rimane saldamente un

23 La società WISTIA, analizzando video di tipo commerciale, ha rilevato una diminuzione dell'attenzione proporzionale all'aumento della durata dei video (<https://wistia.com/learn/marketing/4-ways-to-keep-viewers-engaged-in-an-online-video>). Ovviamente la durata del video potrà cambiare a seconda dello scopo e della piattaforma in cui esso sarà inserito.

24 Si segnala, tuttavia, che recenti studi svolti in contesti educativi (Geri et al. 2017) restituiscono dati incoraggianti sulla possibilità di aumentare significativamente la durata della soglia dell'attenzione sia con riferimento ai video di breve che di lunga durata. Condizione necessaria, tuttavia, è rendere i video interattivi, elemento questo che, come si è detto, concorre a definire la prototipicità di una UDD.

25 Le interazioni asincrone divengono a nostro avviso un deterrente verso una modalità di lavoro cooperativa. Un tentativo per superare questo problema potrebbe essere fatto cercando di sfruttare l'elevato numero di apprendenti tipico dei corsi MOOC. Possiamo supporre che con alti numeri di apprendenti sarà più probabile che un certo numero di essi si trovi online nello stesso momento e quindi possa interagire in forma sincrona.

processo interconnesso di apprendimento/insegnamento. Soprattutto nella fase di ideazione e allestimento degli ambienti, nonché elaborazione, revisione o riprogettazione delle UDD precedentemente elaborate, occorre prevedere una specifica preparazione teorico-metodologica nonché una esperienza che va acquisita e sperimentata. Di conseguenza, se anche a livello globale si intenderà investire in questa modalità dalle enormi potenzialità anche per risolvere una strutturale e profonda crisi della lingua italiana che in diversi paesi del mondo ci vede perdere diverse posizioni all'interno del mercato globale delle lingue,²⁶ appare non più rimandabile che i sistemi formativi istituzionali si attrezzino per formare adeguatamente una classe di docenti di lingue specializzati in questo settore.²⁷

Bibliografia

- Balboni, P.E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Balboni, P.E. (2003). «Per una didattica umanistico-affettiva dell'italiano». Dolci, R.; Celentin, P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*. Roma: Bonacci, 13-30.
- Balboni, P.E. (2008a). «Una scienza dell'educazione linguistica basata sulla teoria dei modelli». Mollica, A. et al. (a cura di), *Linguistica e glottodidattica*. Guerra: Perugia, 17-40.
- Balboni, P.E. (2008b). *Imparare le lingue straniere*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E. (2010). *Language Teaching Research Based on the Theory of Models*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Balboni, P.E. (2017). «La glottodidattica umanistica in Italia: una prospettiva storica». *EL.LE*, 6(1), 7-22. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/ELLE-6-1-17-1>.
- Balboni, P.E. (2018). *A Theoretical Framework for Language Education and Teaching*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Bonaiuti, G. (a cura di) (2006). *E-Learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*. Trento: Erickson.
- Bosisio, C. (2014). «La didattica della L2». Chini, M.; Bosisio, C. (a cura di), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma: Carocci, 175-248.
- Council of Europe (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL). A Reflection Tool for Language Teacher Education*. Graz: ECML (European Centre for Modern Languages).

²⁶ Si consideri la crisi preoccupante degli studi umanistici e il calo dei corsi di lingua italiana che sta caratterizzando il Nord America (MLA 2015).

²⁷ Lo sviluppo delle competenze nell'uso didattico delle tecnologie è del resto auspicato nei più importanti documenti per la formazione dei docenti elaborati in ambito europeo (Kelly et al. 2004; Council of Europe 2007).

- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <http://www.coe.int/lang-cefr>.
- Danesi, M. (1998). *Il cervello in aula! Neurolinguistica e didattica delle lingue*. Perugia: Guerra.
- De Waal, P. (2010). «Verso la qualità nell'e-learning: gli approcci progettuali interattivi e contestuali». Jafrancesco, E. (a cura di), *Apprendere in Rete: multimedialità e apprendimento*. Milano: Le Monnier-Mondadori Education, 37-48.
- Diadori, P. (2009). «Quali modelli operativi per la didattica dell'italiano L2? L'Unità di Lavoro». Diadori, P. (a cura di), *La Didattica risponde 6*. Perugia: Guerra, 103-12.
- Diadori, P. et al. (2015). *Insegnare l'italiano come seconda lingua*. Roma: Carocci.
- Downes, S. (2007). «An Introduction to Connective Knowledge». Hug, T. (ed.), *Media, Knowledge & Education: Exploring New Spaces, Relations and Dynamics in Digital Media Ecologies*. Innsbruck: Innsbruck University Press, 77-102. <https://www.oapen.org/search?identifier=449459>.
- Ebner, M. (2007). «E-Learning 2.0 = e-Learning 1.0 + Web 2.0?». *Second International Conference on Availability, Reliability and Security* (Wien, 10-13 April 2007), 1235-9. <https://doi.org/10.1109/ARES.2007.74>.
- Fallani, G. (2019). «Il testo nell'esperienza di apprendimento online». *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XLVIII(1), 197-212.
- Fallani, G. (2020). «Oltre le piattaforme didattiche. E-learning 2.0 e apprendimento nell'open web». Villarini, A. (a cura di), *Insegnare l'italiano con i MOOC*. Pisa: Pacini, 137-61.
- Fallani, G.; La Grassa, M. (2019). «Irriducibilmente digitale: una proposta per la didattica dell'italiano L2». Bagna, C.; Carbonara, V. (a cura di), *Le lingue dei centri linguistici nelle sfide europee e internazionali: formazione e mercato del lavoro*. Pisa: ETS, 179-93.
- Geri, N. et al. (2017). «Challenging the Six-Minute Myth of Online Video Lectures: Can Interactivity Expand the Attention Span of Learners?». *Online Journal of Applied Knowledge Management*, 5, 101-11.
- Incalcaterra McLoughlin, L.; Villarini, A. (eds) (2019). *E-learning, MOOCs e lingue straniere: studi, ricerche e sperimentazioni. E-learning, MOOCs and Foreign Languages: Research, Studies and Experiences*. Napoli: UniorPress.
- Kelly, M. et al. (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. <http://bit.ly/2X78NFP>.
- La Grassa, M. (2016). «Insegnare l'italiano con le nuove tecnologie: una proposta per apprendenti sordi segnanti». Balboni, P.E.; Argondizzo, C. (a cura di), *I 'territori' dei Centri Linguistici Universitari: le azioni di oggi, i progetti per il futuro*. Torino: UTET Università, 232-45.
- La Grassa, M. (2017). «Il ruolo delle tecnologie educative nella didattica della grammatica in italiano L2». *Mosaic*, 12(1), 93-113.
- La Grassa, M. (2019). «Autonomia e collaborazione: due parole chiave nella didattica dell'italiano online». Aldinucci, B. et. al. (a cura di), *Parola. Una nozione unica per una ricerca multidisciplinare*. Siena: Unistrasi Press, 563-74. <https://dad.unistrasi.it/public/articoli/382/49.%20La%20Grassa.pdf>.
- La Grassa, M. (2020). «E-learning e massive learning nella didattica dell'italiano L2: metodologie a confronto». Villarini, A. (a cura di), *Insegnare l'italiano con i MOOC*. Pisa: Pacini, 37-60.

- La Grassa, M. (in corso di stampa). «L'uso dell'Unità Didattica Digitale per lo sviluppo della competenza lessicale». Jafrancesco, E.; La Grassa, M. (a cura di), *Competenza lessicale e apprendimento dell'italiano L2*. Firenze: Firenze University Press.
- La Grassa, M.; Troncarelli, D. (2016). «Una bussola per orientare la didattica con le tecnologie digitali». La Grassa, M.; Troncarelli, D. (a cura di), *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*. Siena: Becarelli, 6-22.
- Lave, J.; Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. (1996). «The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition». Ritchie, W.; Bathia, T. (eds), *Handbook of Second Language Acquisition*. Bingley: Emerald, 413-68.
- Menegale, M. (2015). *Apprendimento linguistico: una questione di autonomia? Modelli di sviluppo dell'autonomia di apprendimento linguistico e prospettive educative possibili*. Trento: Erickson.
- Mezzadri, M. (2015). *I nuovi ferri del mestiere*. Torino: Loescher/Bonacci.
- Mezzadri, M. (2016). *Studiare in italiano all'università*. Torino: Loescher/Bonacci.
- MLA, Modern Language Association (2015). *Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education. Fall 2013*. https://apps.mla.org/pdf/2013_enrollment_survey.pdf.
- O'Really, T. (2005). *What Is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. <https://bit.ly/3g2u5u6>.
- Palermo, M. (2017). *Italiano scritto 2.0*. Roma: Carocci.
- Paternostro, G.; Pellitteri, A. (2014). «Contesti di apprendimento guidato a confronto. Idee per un modello di analisi dell'interazione nel *Task-Based Language Learning*». De Meo, A. et al. (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*. Milano: Officinaventuno, 133-52.
- Rivoltella, P.C. (2003). *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione online. Socialità e didattica in Internet*. Trento: Erickson.
- Serragiotto, G. (2012). «Multimedialità, interattività e formazione dei docenti». Caon, F.; Serragiotto, G. (a cura di), *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*. Torino: UTET, 112-39.
- Serragiotto, G. (2016). *La valutazione degli apprendimenti linguistici*. Torino: Loescher/Bonacci.
- Skehan, P. (1988). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Siemens, G. (2005). «Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age». *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2(1), 3-10. https://www.itdl.org/Journal/Jan_05/Jan_05.pdf.
- Trentin, G. (2004). *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze: ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali online*. Milano: FrancoAngeli.
- Trentin, G. (2014). «*Instructional Design* e didattica in Rete». Fratter, I.; Jafrancesco, E. (a cura di), *Guida alla formazione del docente di lingue all'uso delle TIC. Le lingue straniere e l'italiano L2*. Roma: Aracne, 57-81.
- Troncarelli, D. (2011). «Percorsi per l'apprendimento dell'italiano L2 online». Minerva, T.; Colazzo, L. (a cura di), *Connessi! Scenari di innovazione nella formazione e nella comunicazione = Atti del VIII Congresso Nazionale Società Italiana di E-learning* (Reggio Emilia, 14-16 settembre 2011). Milano: Ledizioni LediPublishing, 885-93.

- Troncarelli, D. (2016). «Nuovi e vecchi paradigmi nell'insegnamento delle lingue e culture straniere in Rete». La Grassa, M.; Troncarelli, D. (a cura di), *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*. Siena: Becarelli, 42-60.
- Varisco, B.M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale: genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, M. (2011). *Guida all'italiano per stranieri: dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*. Roma: Carocci.
- Villarini, A. (2011). «Alcune considerazioni sulla gestione della variabile "tempo" nella didattica delle lingue». Buffagni, C. et al. (a cura di), *Idee di tempo. Studi tra lingua, letteratura e didattica*. Perugia: Guerra, 353-62.
- Villarini, A. (2016). «Il docente di lingua e cultura italiana online: nuove competenze, nuove prospettive, nuovi strumenti». La Grassa, M.; Troncarelli, D. (a cura di), *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*. Siena: Becarelli, 61-79.
- Villarini, A. (2017). «La didattica delle lingue per grandi numeri di apprendenti». *Italiano a stranieri*, 22, 3-8.
- Villarini, A. (2020). «I MOOC per la didattica delle lingue straniere: storia, contenuti e pubblici di riferimento». Villarini, A. (a cura di), *Insegnare l'italiano con i MOOC*. Pisa: Pacini, 7-36.
- Willis, J. (2007). *A Framework for Task-Based Learning*. Essex: Longman.
- Wiley, D.A. (2000). *Learning Object Design and Sequencing Theory* [PhD Dissertation]. Brigham Young University. <https://opencontent.org/docs/dissertation.pdf>.

Alternanza di codice tra lingue franche Il caso di un gruppo Facebook plurilingue

Arianna Bienati

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Italia

Claudia Borghetti

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Italia

Abstract This article reports on English-Italian code-switching in a Facebook group of university students. The aim of the study is to describe the students' interactional practices and their alternate use of English and Italian as lingua francas. 773 posts and comments written by 81 members of the group were analysed in a pragmatic and conversational perspective. The study shows that code-switching was ruled by precise norms of interaction and served to manage participant constellations. It also facilitated mutual understanding among students with different degree of language competence, and contributed to the creation of the plurilingual 'small culture' of the group.

Keywords Lingua franca. ELF. Code-switching. Plurilingualism. Facebook.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Per un quadro teorico di riferimento. – 2.1 Lingue franche e apprendimento linguistico. – 2.2 Il fenomeno della commutazione di codice. – 3 Lo studio. – 3.1 Il contesto, i partecipanti. – 3.2 La raccolta e l'analisi dei dati. – 4 Risultati. – 4.1 Una comunità di pratica plurilingue in formazione. – 4.2 «Dear non italian-speaking friends»: le costellazioni dei partecipanti. – 4.3 «At copisteria»: una 'piccola cultura' plurilingue. – 4.4 «In inglese, per favore?»: la commutazione come extrema ratio. – 4.5 «You mean like...?»: Occasioni di apprendimento e lingue franche. – 5 Conclusioni.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted 2020-02-08
Accepted 2020-05-10
Published 2021-03-31

Open access

© 2021 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Bienati, A.; Borghetti, C. (2021). "Alternanza di codice tra lingue franche. Il caso di un gruppo Facebook plurilingue". *EL.LE*, 10(1), 53-72.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2021/01/003

1 Introduzione

In questo articolo presentiamo uno studio condotto su un corpus di 773 messaggi, scritti da 81 studenti universitari all'interno di un gruppo Facebook appositamente creato dai partecipanti stessi per le finalità del corso di Laurea Magistrale internazionale a cui erano iscritti presso l'Università di Bologna. Il gruppo era formato da studenti con nazionalità e lingue prime (L1) diverse. Anche per questa ragione le lingue maggiormente usate, l'italiano e l'inglese, hanno assolto spesso la funzione di lingue franche (LF).

L'obiettivo dello studio è descrivere i comportamenti linguistici dei partecipanti, con particolare attenzione ai fenomeni di alternanza di più lingue franche. L'analisi mira quindi a delineare un quadro dettagliato delle pratiche linguistiche locali di questa particolare comunità di pratica. Nonostante la prospettiva adottata tenda a evidenziare il ruolo di parlanti plurilingui assunto dai soggetti (e non quello di apprendenti di L2), i risultati suggeriscono anche alcune riflessioni sull'impatto che l'impiego di lingue franche può potenzialmente avere sui processi di apprendimento linguistico.

2 Per un quadro teorico di riferimento

Sempre più spesso, nell'ambito della ricerca glottodidattica, si è prestata attenzione agli effetti che l'impiego dei social network può avere sull'apprendimento linguistico degli studenti. Ad esempio, la natura interattiva della comunicazione su Facebook, Twitter, ecc. rende queste piattaforme contesti potenzialmente molto utili all'acquisizione, specie quando vengono integrate in specifici percorsi didattici (Mills 2011; Kabilan, Ahmad, Abidin 2010). In alcuni casi, sono poi gli apprendenti stessi che, a margine dei corsi di lingua, se ne avvalgono in maniera autonoma per ricevere supporto dai pari in merito al percorso di apprendimento (Lamy 2013) o per praticare la lingua oggetto di studio anche al di fuori del contesto formale di insegnamento, ad esempio con parlanti nativi conosciuti in rete (Alm 2015).

Al di là di queste esperienze che - in maniera più o meno diretta - si collegano a contesti formali di apprendimento linguistico, l'impiego dei social network è di per sé promettente anche in situazioni informali, in cui le eventuali occasioni di apprendimento hanno natura prevalentemente incidentale. È il caso dei partecipanti al presente studio: pur non essendo studenti di lingua, entrano in contatto quotidianamente con lingue diverse dalle loro L1 - il che può dare luogo a fenomeni più o meno intenzionali di acquisizione, anche quando la comunicazione avviene tramite l'uso di lingue franche (§ 2.1) e fenomeni di commutazione di codice (§ 2.2).

2.1 Lingue franche e apprendimento linguistico

Nonostante la lingua franca oggi più usata e studiata sia l'*English as Lingua Franca* (ELF), è indubbio che anche altre lingue possono assolvere - a seconda dei contesti e anche solo momentaneamente - il ruolo di LF. A questo proposito, Borghetti e Beaven osservano che

[a] lingua franca is a lingua when used and shaped in context by non-native interlocutors, *whatever language variety* they use in that moment. (2017, 223; corsivi aggiunti)

D'altra parte, come è noto, non tutte le definizioni di 'lingua franca' - molte delle quali si riferiscono all'inglese (Firth 1996; House 1999; Jenkins, Cogo, Dewey 2011) - concordano nel circoscrivere il fenomeno alle sole interazioni tra parlanti non nativi (PNN). Seidlhofer (2011), ad esempio, sottolinea che, nelle società contemporanee, sempre meno spesso l'inglese del nativo' costituisce il sistema linguistico di riferimento per gli interlocutori, *anche quando le interazioni coinvolgono parlanti nativi (PN)*. La studiosa assume quindi una prospettiva ampia sul fenomeno e definisce ELF come:

any use of English among speakers of different first languages for whom English is the communicative medium of choice, and often the only option. (2011, 7)

In accordo con questa posizione, nel corso dello studio abbiamo concepito e trattato come fenomeni di LF tanto le conversazioni realizzate tra PNN quanto quelle tra PN e PNN.

Oltre che di questioni definitorie si è molto discusso delle possibili ricadute che l'impiego sempre più diffuso di ELF potrebbe o dovrebbe avere sull'insegnamento (Jenkins 2000; Seidlhofer 2004). Senza entrare in un ampio dibattito sull'opportunità o meno di insegnare una lingua franca, la sensazione è che pochi studi si siano interessati agli effetti che l'uso di una LF può avere sui processi di *apprendimento* di quella stessa lingua (ad esempio, l'uso dell'italiano LF per l'acquisizione dell'italiano *tout court*). Fanno parziale eccezione Borghetti e Beaven (2017) e Kalocsai (2009), che però eludono il tema dell'acquisizione, concentrandosi semmai su come l'uso di lingue franche condizioni le convinzioni glottodidattiche dei parlanti/apprendenti. Ad esempio, riferendo su un'indagine relativa alla socializzazione linguistica in contesti di scambio Erasmus, Kalocsai conclude che gli studenti universitari in mobilità imparano che «accommodation and negotiation [...] form the basis of successful communication» più dell'adeguamento alle norme del parlante nativo (2009, 28).

2.2 Il fenomeno della commutazione di codice

L'espressione 'commutazione di codice' può essere usata sia per indicare genericamente l'alternanza di due lingue all'interno dello stesso scambio comunicativo (Gardner-Chloros 2009), sia per fare riferimento all'uso consapevole di più idiomi per raggiungere precisi obiettivi pragmatici e interazionali (Auer 1999, 2005). In questa seconda accezione, si parla di *code-switching* (CS) quando

the juxtaposition of two codes (languages) is perceived and interpreted as a locally meaningful event by participants. (1999, 310)

Sul piano funzionale, dunque, la commutazione assume un significato per gli interlocutori, che la usano più o meno consapevolmente come strategia comunicativa (per cambiare argomento, riferire discorsi altrui e così via). Per i parlanti bilingui, costituisce quindi una preziosa risorsa pragmatica (Cook 2012) e identitaria (Auer 2005).

Adottando una prospettiva ampia su un fenomeno che si è prestato a molteplici interpretazioni (per una panoramica completa: Gardner-Chloros 2009), a livello formale, intendiamo 'commutazione di codice' l'alternarsi di due o più lingue diverse tra turni conversazionali adiacenti (Auer 1984) o all'interno di uno stesso enunciato (Muysken 2000), anche per singoli elementi lessicali ed espressioni idiomatiche (Auer 1998; Hamers, Blanc 1983). In quest'ultimo senso, un'occorrenza di *code-switching* si distingue da un prestito perché si verifica con meno frequenza e in maniera meno sistematica nel discorso; inoltre, non è condivisa dalla comunità dei parlanti, ma semmai usata solo da alcuni membri in specifiche occasioni (Poplack, Sankoff 1984).

Nelle sue varie funzioni e forme, il CS è stato spesso messo in relazione con il grado di competenza in L2, tanto sul piano acquisizionale (ad esempio, rispettivamente per il lessico e alcuni elementi sintattici: Poulisse, Bongaerts 1994; Caruana 2003), quanto in ambito glottodidattico (Cummins 2007). In realtà, come sottolineato da Cook (2001), il *code-switching* non solo è una pratica diffusa in molti contesti bilingui non didattici, ma può essere promosso in classe e addirittura costituire l'obiettivo stesso dell'educazione linguistica. Inoltre, il ricorso al CS consente ai parlanti/apprendenti, tra le altre cose, di compiere azioni utili all'apprendimento linguistico, come regolare l'interazione (ad esempio, prendere e dare la parola), garantire la fluidità della comunicazione e diminuire il rischio di incomprensione (ad esempio, Levine 2011).

3 Lo studio

Lo studio intende descrivere e analizzare i comportamenti plurilingui degli studenti partecipanti al gruppo Facebook e l'uso che fanno delle lingue franche a loro disposizione. In particolare, mira a identificare: se, in che misura e come gli studenti si avvalgono di fenomeni di code-switching per gestire l'interazione all'interno del gruppo; che ruolo svolgono le lingue franche nell'organizzazione dei loro discorsi; quali opportunità hanno di sviluppare le proprie competenze in L2 (in italiano e/o in inglese).

Dopo aver introdotto alcune caratteristiche del gruppo Facebook e degli studenti (§ 3.1), di seguito vengono descritte le modalità di raccolta e analisi dei dati (§ 3.2).

3.1 Il contesto, i partecipanti

Il gruppo Facebook oggetto d'indagine è un ambiente virtuale creato dagli studenti frequentanti un corso di Laurea Magistrale internazionale di area economica, presso l'Università di Bologna, negli aa.aa. 2015/16 e 2016/17. Lo scopo principale del gruppo era consentire ai partecipanti di condividere informazioni e commenti relativi non solo al percorso di studi (pratiche burocratiche, orari e modalità di esame ecc.) ma anche ad attività extra-universitarie (ad esempio, eventi sociali e culturali cittadini).

Il gruppo era composto da 105 studenti, anche se solo 81 hanno scritto almeno un contributo (post o commento). Dei membri attivi, più della metà (55%) erano studenti internazionali con L1 diverse sia dall'italiano che dall'inglese, il 36% aveva come L1 l'italiano e il 9% l'inglese. Al di là delle lingue native, tutti possedevano un livello di inglese pari o superiore al B2, coerentemente con i requisiti di accesso al corso di studi.

Per completare il quadro, gli studenti (63 femmine e 18 maschi) avevano età compresa tra i 23 e i 30 anni. Degli 81 membri attivi sul gruppo Facebook, 26 erano studenti in mobilità Erasmus.

3.2 La raccolta e l'analisi dei dati

Al fine di analizzare il fenomeno del CS nelle interazioni tra i partecipanti, si è presa in esame la totalità dei contributi presenti sul gruppo Facebook (sia *post* che aprono le conversazioni che *commenti* scritti in risposta ai post stessi). Le interazioni coprono nel complesso un periodo di 2 anni e 8 mesi (dal 27 agosto 2015 al 15 aprile 2018) per un totale di 69.440 parole o *token*. I partecipanti avevano precedentemente espresso il proprio consenso alla raccolta e al trat-

tamento dei dati tramite apposita liberatoria.

In merito all'analisi, in un primo momento le singole parole sono state etichettate per lingua (prevalentemente italiano e inglese, ma anche francese, spagnolo, turco, tedesco, russo e arabo). A una codifica manuale, è seguita un'analisi automatica finalizzata a identificare il numero percentuale delle parole di ciascuna lingua (87% inglese; 12% italiano; 1% altro). Non sempre è stato semplice attribuire i token a una lingua specifica; ad esempio, parole che sul piano della forma appartengono a più codici sono state assegnate a una o all'altra lingua a seconda del contesto (è il caso di 'no' o dei nomi propri, che fanno evidentemente parte del vocabolario di più lingue).

In una seconda fase ci si è concentrati su quella che costituisce l'unità di analisi dello studio, vale a dire il *thread* di discussione, che si articola in post principale, commenti ed eventuali risposte ai commenti. I thread sono stati annotati in 'monolingui' o 'plurilingui' (rispettivamente 354 e 408). Dato l'oggetto dello studio, l'analisi è proseguita esclusivamente sui thread che presentavano fenomeni di alternanza di codice. Questi ultimi sono stati letti più volte allo scopo di identificare le eventuali funzioni assolte dal CS (ad esempio: segnalare una correzione, cambiare argomento, selezionare un particolare interlocutore o negoziare la lingua dell'interazione) (Auer 1984; Milroy, Muysken 1995; Wei 1994).

Un diverso tipo di codifica ha riguardato le L1 degli studenti: a ciascun turno conversazionale è stata aggiunta un'etichetta che segnala la lingua prima di chi scrive. In questo modo è stato possibile determinare se, nel singolo turno, il soggetto stesse utilizzando la propria L1 o una lingua franca. I codici impiegati sono stati quindi 'IT' (italiano L1), 'EN' (inglese L1), 'NN' (italiano e inglese L2).

Infine, sulla base di tutte le informazioni precedenti, sono state individuate le dinamiche comunicative che più di altre sembrano rappresentare opportunità di apprendimento linguistico (dell'italiano e/o dell'inglese L2).

4 Risultati

In quanto segue vengono presentati e commentati i risultati relativi alle pratiche plurilingui (§ 4.1) adottate dagli studenti per organizzare le interazioni all'interno del gruppo (§ 4.2), costituirsi come «piccola cultura» (Holliday 1999) (§ 4.3) e facilitare la comprensione di ciascun partecipante (§ 4.4). Le dinamiche osservate saranno infine considerate dal punto di vista delle occasioni di apprendimento linguistico che offrono, anche grazie all'impiego di una o più lingue franche (§ 4.5).

4.1 Una comunità di pratica plurilingue in formazione

Un primo risultato emerso dall'analisi riguarda la scelta del codice: se all'inizio del corso gli studenti tendevano a usare quasi esclusivamente l'inglese, col passare del tempo alternano italiano e inglese con frequenza crescente.

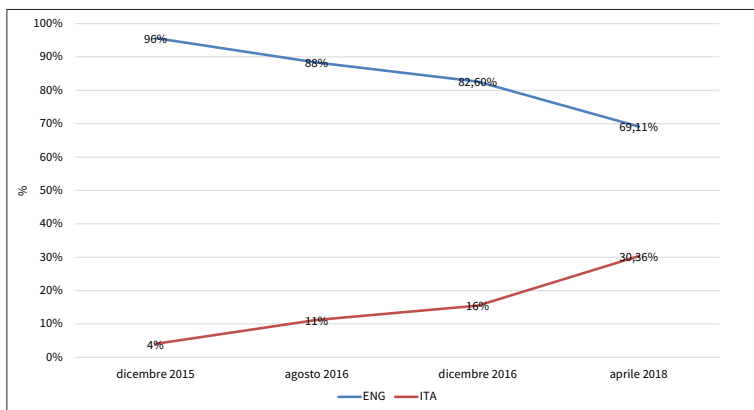


Grafico 1 Percentuale di italiano e inglese sul totale delle parole

Come mostra il grafico 1, nell'arco dei due anni, sembra realizzarsi una convergenza in termini di quantità di utilizzo delle due lingue; al termine del corso la lingua più utilizzata rimane l'inglese, ma il ricorso ai due codici è progressivamente sempre più equilibrato. Questa tendenza è evidente se guardiamo nello specifico l'impiego dell'italiano: all'inizio è usato quasi esclusivamente in espressioni formulaari che regolano l'interazione (ad esempio, 'grazie mille', 'a presto') o per realizzare singole parole relative alla vita quotidiana del gruppo ('aperitivo', 'monocale', 'copisteria', ecc.); progressivamente inizia a configurarsi come seconda lingua franca del gruppo; la troviamo ad esempio in turni come i seguenti:

- 01_NN (18 dicembre 2015) Im trying to use it to pay tuition ma non e possibile, the number is too short:(
02_NN (21 febbraio 2018) Ciao tutti! I will be in Bolo at the End of March to attend la laurea di Giulia

Un andamento simile emerge dall'analisi del rapporto tra thread monolingui e plurilingui [graf. 2]; l'incidenza di questi ultimi aumenta soprattutto nel passaggio tra il primo e il secondo semestre dell'a.a. 2015/16, mantenendosi stabile in seguito.

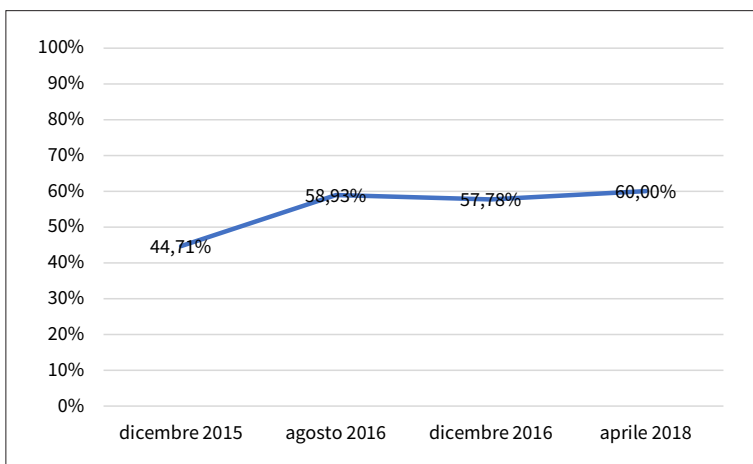


Grafico 2 Post e commenti plurilingui sul totale dei messaggi

Alla luce delle scelte linguistiche compiute dagli studenti nel corso del tempo, possiamo dire che quella studiata è andata delineandosi come una *comunità di pratica* plurilingue. Si definisce infatti 'comunità di pratica' un gruppo sociale formatosi per raggiungere scopi comuni e che spesso usa un repertorio condiviso formato da

specific tools, representations, and other artifacts, shared stories and inside jokes. (Wenger 1998, 125)

Nel caso preso in esame, *il plurilinguismo è la 'lingua' della comunità*, o meglio lo diventa nel tempo, via via che i partecipanti costruiscono e gestiscono le relazioni interpersonali avvalendosi di più lingue. Come dimostrano i continui rimandi a conversazioni precedenti avvenute faccia a faccia, ciò sembra non avvenire esclusivamente online; pare al contrario che il gruppo Facebook costituisca una sorta di prolungamento virtuale della comunità di pratica effettivamente creatasi tra gli studenti al di fuori del Web.

4.2 «Dear non italian-speaking friends»: le costellazioni dei partecipanti

Una delle norme che i membri del gruppo dimostrano di condividere è l'opportunità di iniziare eventuali nuove conversazioni in inglese. Lo dimostrano alcune sequenze realizzate per riparare mosse che, evidentemente, come originariamente formulate, disattendevano precise aspettative linguistiche. Uno di questi casi è riportato di seguito.

Estratto 1 14 ottobre 2015

- 1 03_IT Ciao a tutti! Per chi va al cinema: Stasera che c'è l'ingresso a 3€ probabilmente bisognerà essere lì in anticipo per beccare un biglietto, a meno che non ci sia qualche angelo che abita lì vicino disposto a prendere i biglietti per tutti...
- [passano alcune ore]*
- 2 03_IT Sorry I always forget about the non italian-speaking friends: Since tonight the cinema only costs 3€ it will be packed and therefore we should be there early, unless somebody that lives near the cinema is willing to buy the tickets in advance for the people that are coming (with 3€ a ticket is should not be much) The invitation at my place for a precinema chilling round is still valid but I would anticipate it to 8.30-9
- 3 03_IT otherwise see you there!
- 4 01_NN I could pick them up! Whos in?

Il silenzio che segue al primo post di 03_IT è interpretabile come spia di un incidente comunicativo in corso (Davidson 1984); segnala che la scelta dell'italiano in apertura di conversazione ha contravvenuto una norma linguistica implicitamente condivisa. Così almeno lo studente sembra intendere la mancata risposta al suo primo messaggio; cambia quindi codice e si auto-traduce in inglese. Questa mossa ripara l'incidente comunicativo (Auer 1998), e infatti elicitava una serie di commenti a partire da quello di 01_NN «I could pick them up! Whos in?» (t. 4). Di fatto, in questo caso, il code-switching assolve la funzione di allargare la costellazione dei partecipanti, includendo più chiaramente anche i non nativi di italiano, come per altro esplicitato dallo studente stesso «Sorry I always forget about the non italian-speaking friends».

Usare l'inglese per aprire la costellazione a tutti - così come ricorrere all'italiano per restringerla ai soli parlanti nativi - è una tendenza riscontrabile in varie occasioni all'interno del corpus; può essere addirittura considerata una prassi linguistica condivisa della comunità di pratica indagata, come testimonia anche il prossimo estratto.

Estratto 2 16 novembre 2015

- 1 04_IT [...] Me and my roomates are having an housewarming party on the 19th and you're all invited!:) I'm so so sorry but I need to ask you not to bring people with you (you know, not everybody lives in a monolocale...), but who knows, you may find someone else to bring back home... Address is [indirizzo], see you there!
- [...]
- 7 02_NN Quando vuoi che andremo?
- 8 04_IT For who's coming tonight, join us at 10/10.30:)

L'invito iniziale di 04_IT, essendo rivolto all'intero gruppo, è coerentemente formulato in inglese. Segue una sequenza ricca di fenomeni di commutazione di codice, a cui partecipa la studentessa stessa. Quando però 02_NN chiede un'informazione di interesse generale (l'orario), 04_IT ignora la lingua della richiesta per tornare con decisione all'inglese. In questo modo crea una costellazione ampia di partecipanti e si assicura che un'indicazione così importante per la riuscita della festa giunga a tutti.

4.3 «At copisteria»: una 'piccola cultura' plurilingue

Nel corpus si trovano numerosi casi di CS realizzato tramite l'inserimento di singole occorrenze lessicali di una lingua X all'interno di enunciati grammaticalmente costruiti secondo le regole della lingua Y. Come mostra la tabella 1, ciò accade soprattutto per termini italiani in contesto inglese; il contrario avviene con meno frequenza sia a livello di varietà di parole (*type*) che di singole occorrenze (*token*).

Tabella 1 Singoli termini o espressioni che più frequentemente realizzano il CS

Campo semantico	types di origine inglese	types di origine italiana
Luoghi fisici della città		'monolocale', '[camera] singola', '[camera] doppia', 'copisteria', 'portici', 'questura'
Documenti dell'amministrazione italiana		'permesso di soggiorno', 'permesso', 'ricevuta', 'codice fiscale'

Luoghi e pratiche dell'università	‘topic’, ‘paper’, ‘deadline’, ‘speech’, ‘guidelines’, ‘project’	‘segreteria’, ‘aula’, ‘classe’, ‘biblioteca’, ‘laurea’, ‘tesi di laurea’, ‘iscrizione’, ‘libretto’, ‘prenotare’, ‘verbalizzare’, ‘appello’, ‘30 e lode’
Pratiche sociali extrauniversitarie		‘aperitivo’

Questi tipi di ricorso al code-switching sono senz'altro interpretabili come strategie messe in atto dagli studenti per sopperire a mancanze lessicali nell'una o nell'altra lingua (Poullisse, Bongaerts 1994). D'altra parte, come mostra l'Estratto 3, i membri del gruppo Facebook si avvalgono della commutazione di codice per singoli item lessicali anche quando dimostrano di possedere un buon grado di competenza linguistico-comunicativa in L2.

Estratto 3 8 febbraio 2016

- | | | |
|---|-------|--|
| 1 | 12_IT | Guys
At copisteria you will find 11 copies of the [...] book. they are available from 2 o clock. The 11 copies are for the ones that wrote to my comment + [15_IT] and [11_IT] who asked me personally. The late comers who woulf [<i>sic</i>] like a copy of it can go to copisteria before tomorrow 2 o clock and ask to do one more copy for him/her. Otherwise tomorrow at 2 I take the book and I can leave it to someone else |
| 2 | 14_NN | Ok little lost erasmus here again. Where is copisteria?:D |
| 3 | 10_EN | The photocopy shop, where you can copy documents/ buy course books -the one that [12_IT] is referring to is in [indirizzo] |
| 4 | 14_NN | Ok, I try to find it:D |

Nonostante la sua relativa padronanza dell'inglese, è possibile che 12_IT non conosca l'espressione 'photocopy shop' e che, per questa ragione, ricorra all'equivalente italiano. È da notare però che il termine 'copisteria' ricorre ben 15 volte nel corpus e che viene usato indistintamente da parlanti nativi e non nativi, in interazioni condotte in inglese. Ciò fa pensare che, come altre parole (ad esempio, 'aperitivo' o 'topic'), questa faccia parte del vocabolario plurilingue della comunità: in quanto «small culture» (Holliday 1999), il gruppo sembra aver dato forma a una lingua propria che, risultato di scelte plurilingui sistematiche, è evidentemente funzionale alle pratiche sociali condivise dai membri.

Troviamo conferma a questa interpretazione anche nella coppia adiacente successiva (t. 2 e 3): 14_NN formula una richiesta di chiarimento («Where is copisteria?») e 10_EN, autoselezionandosi, le offre inizialmente una spiegazione metalinguistica (traduce il termine tramite una parafrasi). Di fatto, quest'ultima mossa, che posiziona 10_EN nel ruolo di esperta linguistica e la sua interlocutrice in quello di apprendente di italiano, non risponde alle aspettative. La reazione di 14_NN è chiara in questo senso: ignora con un sorriso la spiegazione ricevuta (e non richiesta) e si concentra sull'informazione referenziale che voleva ottenere (l'indirizzo della copisteria). Vista l'alta incidenza del termine nel corpus, è possibile che la risposta di 14_NN serva a segnalare in modo lievemente ironico all'interlocutrice che la spiegazione era superflua: anche lei fa parte del gruppo e, in virtù di questa appartenenza, sa bene qual è il significato della parola 'copisteria'.

In maniera simile, l'estratto successivo mostra un esempio di come, per specifici termini, gli studenti ricorrono alla commutazione di codice, anche quando non sarebbe strettamente necessaria (04_IT è infatti italiana).

Estratto 4 27 settembre 2016

[...]

7	04_IT	Ciao, me ne sono fregata del project e sono uscita per andare a un festino e ho incontrato [nome professore]... è un segno del destino
---	-------	--

Ancora una volta si può supporre che questo tipo di scelta lessicale plurilingue assolvà la funzione di ri-creare un senso di appartenenza alla comunità o piccola cultura.

4.4 «In inglese, per favore?»: la commutazione come extrema ratio

Oltre a contribuire alla co-costruzione della piccola cultura del gruppo Facebook, come ampiamente attestato (Auer 1984), il CS è spesso usato dagli studenti per favorire la reciproca comprensione. Abbiamo già visto come questo impiego strategico della commutazione possa realizzarsi nella forma di autotraduzione spontanea (Estratto 1). In altri casi, il CS viene richiesto esplicitamente, come nell'esempio seguente. L'Estratto 5 proviene da una lunga sequenza interazionale condotta in lingua italiana e incentrata sulle modalità di esame (orari, liste di iscrizione agli appelli e altri aspetti organizzativi); vi partecipano attivamente parlanti di italiano L1 e L2.

Estratto 5 4 aprile 2016

[...]

26	13_IT	La prof aveva detto che in linea di massima avrebbe seguito l'ordine di registrazione, salvo problemi legati a trasporti o simili
27	11_IT	[...] Ah si [13_IT]? Me l'ero persa
28	13_IT	Si eri già scesa quando l'ha detto al termine della visita al museo [...] ☺
29	02_NN	Okk...non ho capito bene...potete ripeterlo in inglese, per favore ?;)
30	13_IT	The teacher said she will probably follow the order of registration [...] ☺

A un certo punto (t. 26) lo scambio diventa per 02_NN evidentemente troppo complesso, sia dal punto di vista linguistico («salvo problemi», «in linea di massima» o «avrebbe seguito») sia sul piano dei riferimenti a conoscenze condivise da altri e non da lei (la visita al museo). E infatti la studentessa formula una richiesta esplicita di code-switching per verificare la propria comprensione.

L'estratto si presta ad alcune considerazioni in merito all'acquisizione linguistica. Innanzitutto, come ben noto (Cook 2001; Cummins 2007), l'uso alternato o combinato di due o più lingue non limita di per sé le opportunità di apprendimento di una L2. A questo proposito, nel corso della lunga e articolata interazione da cui proviene l'estratto, sia 02_NN che gli altri studenti non nativi sono esposti a input quantitativamente e qualitativamente ricco in italiano; si dimostrano inoltre estremamente attivi, visto che, su 35 turni di parola, ben 14 sono prodotti da parlanti di italiano L2. Nel complesso l'impressione è che tutti quanti vogliano dimostrarsi capaci di allinearsi alle scelte linguistiche degli interlocutori, anche quando queste ricadono su lingue da loro meno padroneggiate; in altre parole, è tramite una serie di mosse linguisticamente convergenti che il singolo partecipante rimarca la propria appartenenza alla comunità plurilingue. In questo contesto richiedere il code-switching è *l'extrema ratio*.

4.5 «You mean like...?»: Occasioni di apprendimento e lingue franche

Se cambiamo prospettiva sui partecipanti al gruppo Facebook e li consideriamo in qualità di apprendenti delle lingue (franche) che usano - piuttosto che *parlanti* di quelle stesse lingue -, il corpus raccolto ci dice molto anche in merito alle opportunità di apprendimento linguistico incidentale a cui sono potenzialmente esposti. Durante le in-

terazioni, si registrano infatti numerosi momenti che potremmo definire di «didattica naturale» (Auer 1988); di seguito ne riportiamo uno.

Estratto 6 5 ottobre 2015

- | | | |
|---|-------|---|
| 1 | 03_IT | Cari compagni/e [...], oggi siete invitati alla preinaugurazione di casa mia! Se non muoio sotto gli scatoloni, vi aspetto alle 7.30 con la bonarda [...] in via [nome via], citofonare [nome campanello]. magari se chi viene potesse commentare sarebbe perfetto così so quante cibarie (patatine eh, non vi gasate troppo) comprare. A dopo! |
| 2 | 03_IT | For the english speaking: Tonight inaugurational party at my place, via [nome via], at 7.30. Citofonate (to be read as cheetophon8) [nome citofono]!
Please comment if you're coming so I know how much snacks to buy |
| 3 | 07_NN | Fantastique but I have a dinner with my new roommates - it is ok if I come later?
[...] |
| 5 | 08_NN | You mean like a house warming? =) |
| 6 | 03_IT | exactly hahaha excuse my italianized english |

03_IT apre la conversazione in italiano. Abbiamo già visto come questa scelta, all'interno del gruppo, costituisca una mossa dispreferita (§ 4.2) che, anche in questo caso, viene infatti segnalata da un silenzio. In un primo momento nessuno prende la parola, inducendo 03_IT a fare un ulteriore tentativo in inglese; pur in mancanza del lessico necessario, questo secondo messaggio raggiunge l'obiettivo atteso, come dimostra la risposta di 07_NN e tutte quelle seguenti.

Lo scambio prosegue fino al momento in cui 08_NN apre una nuova sequenza che si presenta come incapsulata nella precedente (t. 5). È interessante notare che la sua richiesta di chiarimento assolve una doppia funzione 'didattica': da una parte offre a 03_IT un'espressione che evidentemente non conosceva («house warming»); dall'altra gli ricorda la consuetudine per cui, all'interno del gruppo, è buona norma aprire le conversazioni in inglese, soprattutto se contengono informazioni salienti per tutti i partecipanti (in questo caso, il motivo della festa).

Come questo e altri esempi ci segnalano, il gruppo Facebook, pur non essendo un contesto didattico, sembrerebbe costituire un ambiente favorevole all'acquisizione linguistica, almeno per due motivi - oltre alla semplice esposizione all'input. Innanzitutto, non di rado i partecipanti contravvengono al cosiddetto *let it pass principle*

tipico dell'interazione spontanea (Garfinkel 1967), compresa quella in ELF (Firth 1996); ciò offre agli apprendenti/parlanti di L2 l'opportunità di *notare* la lingua e quindi - almeno potenzialmente - di elaborarla (Schmidt 1990). In secondo luogo, l'ordine dell'interazione vigente nel gruppo evidentemente autorizza i singoli partecipanti ad assumere di volta in volta il ruolo di esperti linguistici; lo dimostra in questo caso in particolare la reazione autoironica di 03_IT (t. 6) che non pare offeso dalla correzione indiretta realizzata da 08_NN.

Dopo un esempio relativo al lessico inglese, vediamo adesso un caso che riguarda la morfosintassi italiana.

Estratto 7 4 aprile 2016

[...]		
6	02_NN	Sapete quanto tempo durerà l'esame
7	11_IT	Mi pare un 20/30 minuti cara!
8	02_NN	Ups così tanto! o.O
[...]		
10	09_IT	Basta lamentarsi 02_NN. ahaha! In triennale ho fatto esami orali anche molto più lunghi!
[...]		
12	02_NN	Non mi lamento... è solo l'espressione di... confusione:D

La sequenza è condotta interamente in lingua italiana anche dagli studenti per cui l'italiano è una L2. Come già evidenziato (§ 4.4), all'interno del gruppo si tende infatti per quanto possibile ad allinearsi alle scelte linguistiche della maggioranza. In questo quadro, il fatto di 'dover' convergere verso la lingua usata dagli interlocutori mette 02_NN nella condizione di produrre output comprensibile (Swain 1985) e quindi di sperimentare le proprie abilità linguistiche in italiano. Nel protestare contro un lieve rimprovero («Basta lamentarsi»), la studentessa manipola la struttura linguistica presente nell'input attraverso una semi-ripetizione («Non mi lamento... è solo»); questa scelta interazionale la porta, sul piano linguistico, a dover rielaborare la struttura pronominale di 'lamentarsi'.

Gli Estratti 6 e 7 riportano due diverse occasioni di apprendimento, rispettivamente dell'inglese e dell'italiano. Si tratta evidentemente di opportunità non cercate - appunto incidentali - facilitate dalla spontaneità della comunicazione su Facebook. È inoltre da evidenziare che questi casi si realizzano in un quadro comunicativo peculiare: all'interno del gruppo, tendenzialmente i non nativi sono trattati linguisticamente come se fossero parlanti di lingua materna (Auer 1988). Anche quando le dinamiche interazionali

fanno emergere una disparità di status tra gli interlocutori e si realizzano sequenze di didattica linguistica naturale, questo fenomeno non sembra dipendere dalla condizione di 'nativo' vs 'non nativo' dei partecipanti (vedi Estratti 3 e 6). Piuttosto, i ruoli interazionali di 'esperto' e 'non esperto' vengono assunti localmente e possono slittare da sequenza a sequenza, se non altro perché, in una comunità plurilingue, la lingua momentaneamente usata è sempre per qualcuno una lingua franca.

5 Conclusioni

Nel corso dell'articolo abbiamo descritto e commentato i comportamenti linguistici di una specifica comunità di pratica plurilingue formata in ambito accademico.

Essendo un gruppo Facebook creato da studenti internazionali per finalità non didattiche, il contesto analizzato è caratterizzato dall'uso spontaneo e alternato di italiano e inglese (e di altre lingue usate più sporadicamente). In merito alla prima domanda di ricerca, i risultati dimostrano che i partecipanti condividono norme di comportamento piuttosto vincolanti in riferimento alle lingue che usano: se ad esempio generalmente l'inglese serve ad aprire la costellazione dei partecipanti, l'italiano - specie in alcune circostanze - può fungere da strategia per selezionare solo una parte del gruppo o per rivolgersi a destinatari specifici. La commutazione di codice non ha però solo questa funzione di regolare gli scambi comunicativi tra i membri; gli usi linguistici degli studenti sembrano anche creare e ricreare una «piccola cultura» (Holliday 1999): è infatti attraverso l'uso di una lingua condivisa - frutto di scelte plurilingui quasi sistematiche - che i partecipanti si dimostrano vicendevolmente la comune appartenenza al gruppo.

Dato che gli studenti hanno livelli di competenza diversi in italiano e in inglese, la commutazione di codice serve ovviamente anche a favorire la reciproca comprensione. Anzi, è pratica comune che alcune informazioni, soprattutto quelle salienti, vengano offerte in più di una lingua. Inoltre, per consentire a tutti di partecipare alle attività di gruppo, a prescindere dal grado di padronanza di inglese/italiano, si tende a mantenere la pressione normativa molto bassa sia in merito ai contenuti che alla forma linguistica dei commenti. In questo senso, avere a disposizione più di una LF si dimostra una risorsa chiave per gli studenti; in risposta alla seconda domanda di ricerca, sembra infatti che l'impiego di due lingue franche dia ai partecipanti un certo grado di sicurezza in merito all'accessibilità dei messaggi che si scambiano.

Se l'obiettivo principale degli studenti sembra senz'altro essere quello di garantire il passaggio di informazioni, non mancano casi in

cui si correggono vicendevolmente. Relativamente alla terza domanda di ricerca, all'interno del corpus sono presenti occasionali ma significativi fenomeni di didattica naturale (correzione di forme linguistiche agrammaticali, definizione di termini, ecc.) che, nel complesso, offrono ai partecipanti-apprendenti occasioni varie di *osservare* (e potenzialmente *elaborare*) le lingue che usano come LF. L'analisi non intendeva verificare gli eventuali apprendimenti linguistici degli studenti, ma appunto descrivere le dinamiche che regolano le interazioni plurilingui di questa particolare comunità di pratica. Anche se è ipotizzabile che contesti d'uso linguistico come quello investigato favoriscano l'apprendimento – e possano risultare quindi di interesse per gli insegnanti di lingua, come già segnalato (§ 2.1) –, rimangono ancora da verificare gli specifici effetti dell'uso di una LF – e tanto più dell'impiego alternato di due o più lingue franche – sull'acquisizione di quelle stesse lingue.

Bibliografia

- Alm, A. (2015). «Facebook for Informal Language Learning: Perspectives from Tertiary Language Students». *The EuroCALL Review*, 23(2), 3-18. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2015.4665>.
- Auer, P. (1984). *Bilingual Conversation*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pb.v.8>.
- Auer, P. (1988). «Esiste una didattica naturale?». Giacalone Ramat, A. (a cura di), *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*. Bologna: il Mulino, 53-74.
- Auer, P. (ed.) (1998). *Code-Switching in Conversation. Language, Interaction and Identity*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203017883>.
- Auer, P. (1999). «From Code-Switching Via Language Mixing to Fuse Lects: Toward a Dynamic Typology of Bilingual Speech». *International Journal of Bilingualism*, 3(4), 309-32. <https://doi.org/10.1177/13670069990030040101>.
- Auer, P. (2005). «A Postscript: Code-Switching and Social Identity». *Journal of Pragmatics*, 37, 403-10. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2004.10.010>.
- Borghetti, C.; Beaven, A. (2017). «Lingua Francas and Learning Mobility: Reflections on Students' Attitudes and Beliefs Towards Language Learning and Use». *International Journal of Applied Linguistics*, 27(1), 221-41. <https://doi.org/10.1111/ijal.12123>.
- Caruana, S. (2003). *Mezzi di comunicazione e input linguistico. L'acquisizione dell'italiano L2 a Malta*. Milano: FrancoAngeli.
- Cook, V. (2001). «Using the First Language in the Classroom». *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-23. <https://doi.org/10.3138/cm-lr.57.3.402>.
- Cook, V. (2012). «Multi-Competence». Chapelle, C. (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. New York: Wiley-Blackwell, 3768-74. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0778>.
- Cummins, J. (2007). «Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms». *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(2), 221-40.

- Davidson, J. (1984). «Subsequent Versions of Invitations, Offers, Requests, and Proposals Dealing with Potential or Actual Rejection». Atkinson, J.M.; Heritage, J. (eds), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 102-28. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511665868.009>.
- Firth, A. (1996). «The Discursive Accomplishment of Normality: On ‘Lingua Franca’ English and Conversation Analysis». *Journal of Pragmatics*, 26(2), 237-59. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(96\)00014-8](https://doi.org/10.1016/0378-2166(96)00014-8).
- Gardner-Chloros, P. (2009). *Code-Switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Hamers, J.F.; Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur.
- Holliday, A. (1999). «Small Cultures». *Applied Linguistics*, 20(2), 237-64. <https://doi.org/10.1093/appLin/20.2.237>.
- House, J. (1999). «Misunderstanding in Intercultural Communication: Interactions in English as a Lingua Franca and the Myth of Mutual Intelligibility». Gnutzmann, C. (ed.), *Teaching and Learning English as a Global Language*. Tübingen: Stauffenburg, 73-89.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J.; Cogo, A.; Dewey, M. (2011). «Review of Developments in Research into English as a Lingua Franca». *Language Teaching*, 44, 281-315. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000115>.
- Kabilan, M.K.; Ahmad, N.; Abidin, M.J.Z. (2010). «Facebook: An Online Environment for Learning of English in Institutions of Higher Education?». *The Internet and Higher Education*, 13(4), 179-87. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.07.003>.
- Kalocsai, K. (2009). «Erasmus Exchange Students: A Behind-the-Scenes View into an ELF Community of Practice». *Journal of Applied Language Studies*, 3(1), 25-49.
- Lamy, M.-N. (2013). «‘We don’t have to always post stuff to help us learn’. Informal Learning through Social Networking in a Beginners’ Chinese Group». Meskill, C. (ed.), *Online Teaching and Learning: Sociocultural Perspectives*. London: Bloomsbury Academic, 219-38. <https://doi.org/10.5040/9781472542007.ch-011>
- Levine, G.S. (2011). *Code Choice in the Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847693341>.
- Mills, N. (2011). «Situated Learning through Social Networking Communities: The Development of Joint Enterprise, Mutual Engagement, and a Shared Repertoire». *CALICO Journal*, 28(2), 345-68. <https://doi.org/10.11139/cj.28.2.345-368>.
- Milroy, L.; Muysken, P. (eds) (1995). *One Speaker, Two Languages. Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511620867>.
- Muysken, P. (2000). *Bilingual Speech. A Typology of Code-Mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Poplack, S.; Sankoff, D. (1984). «Borrowing: The Synchrony of Integration». *Linguistics*, 22, 199-232. <https://doi.org/10.1515/ling.1984.22.1.99>.

- Poulisse, N.; Bongaerts, T. (1994). «First Language Use in Second Language Production». *Applied Linguistics*, 15(1), 36-57. <https://doi.org/10.1093/applin/15.1.36>.
- Schmidt, R.W. (1990). «The Role of Consciousness in Second Language Learning». *Applied Linguistics*, 11, 129-58. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>.
- Seidlhofer, B. (2004). «Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca». *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209-39. <https://doi.org/10.1017/S0267190504000145>.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1985). «Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development». Gass, S.M.; Madden, C.G. (eds), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley (MA): Newbury House, 235-53.
- Wei, L. (1994). *Three Generations, Two Languages, One Family. Language Choice and Language Shift in a Chinese Community in Britain*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511803932>.

Latino, didattica e COVID-19: riflessioni e proposte

Andrea Balbo

Università degli Studi di Torino, Italia

Abstract This article aims to discuss the regulatory and legal problems caused to teaching activities by the COVID-19 pandemic in the Italian schools and it focuses on the first results of the impact of COVID-19 on Latin teaching activities, highlighting some good practices that might be used in future in the everyday life of students and teachers. In particular, it focuses on the role of online open access resources, underlying the difference between digital teaching and distance learning and teaching. At the end, the article discusses also the future perspectives of teaching classics in a context where distance teaching seems still far from being abandoned.

Keywords Latin. Teaching. Secondary school. Digital didactics. COVID-19. Multimedia.

Sommario 1 Qualche riflessione generale sulla situazione e sulle sue peculiarità dal punto di vista didattico. – 2 Le opzioni didattiche digitali per il latino. – 3 Esempi di uso della DAD per il latino. – 3.1 La DAD per la formazione e l'informazione. – 3.2 La selezione degli strumenti per la DAD. – 3.3 Come usare questi strumenti nella DAD. – 4 Un altro problema concreto: quale piattaforma adottare e quali strumenti privilegiare? – 5 Le risorse open access. – 6 Per una riflessione operativa: la DAD, la multimedialità e l'antico.



Peer review

Submitted 2020-06-30
Accepted 2021-01-31
Published 2021-03-31

Open access

© 2021 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Balbo, A. (2021). "Latino, didattica e COVID-19: riflessioni e proposte". *EL.LE*, 10(1), 73-94.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2021/01/004

1 Qualche riflessione generale sulla situazione e sulle sue peculiarità dal punto di vista didattico

Mi pare del tutto inutile sottolineare le caratteristiche tragiche e terrificanti del periodo che abbiamo trascorso dalla fine di febbraio 2020 in avanti e che, mentre sto scrivendo queste pagine, non è ancora terminato né sappiamo quando si concluderà. Tutto il sistema scolastico e universitario è stato sottoposto a una tensione molto intensa; il legislatore ha dovuto intervenire molto velocemente e con strumenti di rango giuridicamente basso come i DPCM,¹ fatto che ha obbligato i ministeri ad adottare circolari e regolamenti a volte traballanti sotto il profilo giuridico. Come è ormai nozione comune, infatti, l'insegnamento a distanza (ma anche la ricerca a distanza) hanno assunto un rilievo enorme sostituendo quasi totalmente la didattica in presenza² e costituendo sicuramente un surrogato necessario, anche se non privo di molte polemiche, dato che la scuola ha dovuto far fronte all'assenza pressoché totale di normativa specifica. In effetti, come ricorda il sito *Orizzonte Scuola*,³ i vari DPCM,⁴ decreti legge e OM hanno dovuto disegnare un quadro estremamente complesso che si può compendiare nelle seguenti decisioni:

- a. obbligo per le scuole, le Università e l'AFAM (Alta Formazione Artistica e Musicale) di attivare modalità di didattica a distanza con riguardo alle specifiche esigenze degli studenti con disabilità;
- b. avvio della didattica a distanza e contestuale sospensione della didattica in presenza;
- c. attuazione della didattica a distanza sia per i servizi educativi per l'infanzia sia per le attività didattiche di scuola primaria, secondaria di I o II grado;

Ringrazio i colleghi e amici Marina Marchisio e Simone Mollea per i consigli e i suggerimenti.

1 Si tratta di una scelta giustificata ovviamente dall'estrema urgenza. Ricordo infatti che il Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri di fatto è un atto amministrativo, un regolamento che non ha forza di legge e non può essere equiparato ad una legge e conseguentemente non può assolutamente derogare a una norma superiore. Ciò pone naturalmente il problema della sua trasformazione in uno strumento normativo superiore attraverso ulteriori decreti o approvazioni di norme tramite il voto di fiducia.

2 L'eccezione è costituita dagli esami di stato del secondo ciclo di scuola superiore, che si sono svolti secondo le modalità definite dall'OM 21/2020 del 3 giugno. La chiusura degli spazi, subordinata in linea generale al mantenimento delle distanze di sicurezza, comincia ad attenuarsi negli Atenei solo ora - ma senza che si proceda a svolgere lezioni ed esami - e sta destando varie discussioni sulle misure da mettere in atto per l'apertura dell'anno scolastico 2020/21.

3 <https://www.orizzontescuola.it/coronavirus-provvedimenti-normativi-didattica-a-distanza-e-riunioni-collegiali-telematiche/>.

4 Soprattutto il DPCM 26/04/2020 art. 1.

- d. sospensione delle riunioni degli organi collegiali in presenza e contestuale avvio delle riunioni necessarie con modalità di collegamento da remoto;
- e. svolgimento in via ordinaria delle prestazioni lavorative in forma agile del proprio personale dipendente, per personale tecnico e amministrativo;
- f. incarico agli enti locali di fornire prestazioni individuali domiciliari per sostenere gli alunni con disabilità nella fruizione delle attività didattiche a distanza;
- g. stanziamento di risorse dedicate all'acquisto o al potenziamento di piattaforme e strumenti digitali per la didattica a distanza, nonché alla fornitura di dispositivi digitali agli studenti meno abbienti e alla formazione del personale sulle tecniche per la didattica a distanza;
- h. precisazione della validità del corrente anno scolastico anche se si effettuano meno dei prescritti 200 giorni di lezione;
- i. validità del periodo di prova e di formazione;
- j. possibilità di deroga, in determinati casi, delle norme del codice dei contratti pubblici.⁵

Chiaramente, mettere in atto questo sistema non è stato facile e proprio il passaggio verso la gestione ordinaria che proceda oltre la dimensione dell'emergenza stessa - e il suo auspicabile superamento con l'individuazione di cure efficaci e di un vaccino - e vada verso l'acquisizione di quanto è stato utilizzato per un miglioramento significativo delle modalità normali di insegnamento richiede una riflessione ad ampio spettro che tocchi sia i problemi normativi⁶ sia quelli

⁵ Analoghi provvedimenti hanno riguardato anche tutta la didattica e la ricerca universitaria.

⁶ Non andrà trascurato il fatto che il D. Lgs. 81/08 s.m.i. al Titolo VII «attrezzature munite di videoterminali» stabilisce le misure generali di tutela: «1. avere una superficie sufficientemente ampia per disporre i materiali necessari e le attrezzature (video, tastiera, ecc.) nonché consentire un appoggio per gli avambracci dell'operatore davanti alla tastiera, nel corso della digitazione; 2. avere una profondità tale da assicurare una corretta distanza visiva dallo schermo, tenendo presente che schermi di grandi dimensioni richiedono tavoli di maggiore profondità; 3. avere il colore della superficie chiaro, possibilmente diverso dal bianco, ed in ogni caso non riflettente; 4. essere stabile e di altezza, fissa o regolabile, indicativamente fra 70 e 80 cm; 5. avere uno spazio idoneo per il comodo alloggiamento e la movimentazione degli arti inferiori e per infilarvi il sedile. Il sedile deve: 1. essere di tipo girevole, saldo contro slittamento e rovesciamento, dotato di basamento stabile o a cinque punti di appoggio; 2. disporre del piano e dello schienale regolabili in maniera indipendente così da assicurare un buon appoggio dei piedi ed il sostegno della zona lombare; 3. avere i bordi del piano smussati, in materiale non troppo cedevole, permeabile al vapore acqueo e pulibile; 4. essere facilmente spostabile anche in rapporto al tipo di pavimento; 5. qualora fosse necessario, essere dotato di un poggiatesta separato, per far assumere una postura adeguata agli arti inferiori dell'operatore». Bisogna anche ricordare che sono necessarie

tecnici,⁷ per arrivare a quelli didattici generali e specifici.⁸ Ora, in un momento in cui la situazione appare meno tragica, ma comunque difficile, è necessario riflettere su quanto è stato fatto nell'ottica di passare dall'emergenza alla sostenibilità, in modo tale da uscire da una precarietà concettuale e decisionale e avviare una riflessione sul futuro.⁹

2 Le opzioni didattiche digitali per il latino

In primo luogo vorrei precisare una distinzione fondamentale, che non mi pare risulti sempre chiara a tutti coloro che, con un profluvio di documenti e di interventi, hanno colonizzato la rete e i social network per dibattere sulle nuove iniziative per l'insegnamento: la didattica a distanza e la didattica digitale non coincidono. La prima può comprendere la seconda, ma può includere attività asincrone non digitali come assegnare compiti su libri in possesso dello studente via telefono o mail o rispondere a messaggi o a lettere elettroniche o inviare comunicazioni su social network senza svolgere una vera e propria interazione con gli studenti. La seconda invece ha una lunga tradizione in tutte le discipline, possiede un'ampia bibliografia di riferimento¹⁰ e presenta alcune caratteristiche di base che valgono per tutte le discipline e che elenco qui di seguito:

- a. additività al modello didattico in presenza: come si sostiene in Balbo (2017, 7-9), il paradigma didattico non può essere sostitutivo, ovvero non si può pretendere di rimpiazzare ogni

pause (teoricamente un quarto d'ora ogni ora) per tutti coloro che lavorano (o studiano) davanti a un terminale.

7 Teniamo anche conto di sovraccarichi di rete e, soprattutto, che docenti e studenti stanno lavorando con le loro reti e i loro apparecchi. Per arrivare a una sostenibilità piena di una didattica a distanza dal punto di vista meramente tecnico sarebbero necessari molti investimenti in termini di infrastrutture, di strumentazione, di ergonomia e di formazione specifica.

8 Il MPI ha messo in atto una notevole campagna di reperimento e indicazione di risorse digitali per le DAD che sono segnalate sulla pagina <https://www.istruzione.it/coronavirus/didattica-a-distanza.html>.

9 Sarebbe importante anche dare vita a indagini su vasta scala, che si sono svolte nei mesi a cavallo tra la primavera e l'estate 2020. Rimando ai dati di due di cui sono a conoscenza: <http://codexpo.org/extra/CIDI/questionario/report>; <http://www.insegnareonline.com/rivista/opinioni-confronto/emergenza-coronavirus-scuola-distanza-dati>. Altre indagini sono in corso a cura dell'AIUCD. Per altre discipline è in corso sia il processo di ricerca e di acquisizione di dati sia quello di pubblicazione dei primi risultati: penso per esempio al fascicolo 2020/2 di *Italiano a scuola* sulla didattica dell'italiano ai tempi del distanziamento: <https://italianoascuola.unibo.it/issue/view/829>.

10 Rimando per il latino a Balbo 2017.

- strumento proprio della didattica in presenza (il libro) e il legame fisico che unisce lo studente e l'insegnante che si trovano nello stesso luogo e nello stesso momento; la didattica digitale implica un potenziamento della didattica in presenza, non una sua cancellazione;
- b. interattività: gli strumenti digitali devono consentire allo studente e al docente di interagire attraverso attività sincrone e asincrone, di svolgere esercizi con feedback (per lo studente), di costruire attività la cui valutazione può essere condivisa (per il docente), di utilizzare e creare oggetti di apprendimento (*learning objects*¹¹) sia resi disponibili in rete con una piattaforma sia in essa introdotti da risorse esterne (Web, social, pubblicazioni digitali, immagini, audio, filmati); l'interattività deve offrire l'opportunità di costruire, variare, modificare e decostruire le conoscenze in un'ottica di competenze trasversali utilizzando, trasformando e rimodellando quanto si produce o si sfrutta;
 - c. adattività: ogni sistema didattico digitale evoluto deve tenere conto dell'opportunità di un apprendimento personalizzato e della diversità degli stili cognitivi degli studenti e degli approcci e deve essere costruito in modo da essere adattabile alle differenti esigenze; un esempio concreto è costituito da batterie di esercizi in cui il controllo dei risultati può consentire di modificare le domande sulla base delle necessità specifiche del soggetto che sta affrontando la prova (per esempio un alunno con DSA o BES);¹²
 - d. criticità: si tratta della consapevolezza delle caratteristiche, dei pregi e dei difetti della rete e dei prodotti che su di essa si trovano e vivono. Come si ricorda in Balbo (2016), le principali problematiche consistono nella dispersività dei siti, nella disponibilità di contenuti non sempre di alto valore, nell'instabilità dei progetti, nella difficoltà di avere sempre reti affidabili e robuste anche da parte delle scuole e nella complessità della scelta di strumenti didattici adeguati ai vari argomenti e ai differenti scenari, per via della mancanza di motori di ricerca specifici, analoghi al *MERLOT.org* statunitense: per una riflessione e una proposta concreta sul tema rimando al-

11 Il *learning object* è uno strumento didattico disciplinare multimediale per l'e-learning, che ha la peculiarità di essere riutilizzabile in momenti e contesti diversi da differenti utenti. In sostanza si tratta di argomenti o percorsi didattici di una disciplina che vengono analizzati, spiegati e verificati secondo una struttura omogenea, depositati sulla rete e sfruttati didatticamente attraverso la mediazione del laboratorio. Il *learning object* è fondato su alcuni principi: coesione, omogeneità, significatività, ragionevole brevità, ampia fruibilità, vantaggi in termini di tempo e di qualità di apprendimento, riusabilità.

12 In generale per un esame del concetto di adattività si può partire da Brusilovsky 2003.

- la sezione 5; un ulteriore problema che è stato messo in evidenza dalla crisi COVID-19 è la disparità di accesso alla rete e l'inadeguatezza di molti dispositivi hardware in possesso delle famiglie, le quali, sovente, si sono trovate in grave difficoltà, chiuse nella strettoia di videolezioni a distanza per uno o più figli e di telelavoro agile per i genitori: si tratta naturalmente di un problema che richiede investimenti forti e strutturali, ma anche una riflessione profonda sul modello didattico che si vuole seguire;
- e. ipertestualità e ipermedialità: la didattica digitale deve associare tipi di testo diversi nell'accezione più ampia possibile di questo concetto, tenendo conto della compresenza di parole scritte, ma anche di testimonianze orali, di immagini, di musica, di filmati, eventualmente attraverso un accesso ipertestuale; il materiale della didattica digitale, che è strutturalmente multimediale, deve diventare anche ipermediale, ovvero essere capace di passare da una forma scritta a una visuale a una sonora e di integrarle tutte insieme attraverso livelli differenti di struttura e senza necessariamente essere sequenziali;
 - f. cooperatività: gli strumenti di didattica digitale devono consentire attività sia individuali sia cooperative, permettendo a singoli o a gruppi di interagire sugli applicativi; allo stesso tempo, la didattica digitale consente la condivisione di buone pratiche, di informazioni, di consigli e di valutazioni qualitative di strumenti attraverso mezzi di vario genere, dalle *mailing list* ai *forum* ai *webinar*; ¹³
 - g. pluridisciplinarietà: una delle grandi opportunità della didattica digitale è frantumare le barriere tra le discipline introducendo un dialogo fecondo tra di esse dal punto di vista epistemologico: nelle discipline antichistiche, in particolare, ciò significa non solo rendere permeabili le barriere tra greco e latino, ma anche sfruttare appieno la storia dell'arte, introdurre nozioni semplici di codicologia e di paleografia, entrare in dialogo con il diritto, la storia, la geografia;
 - h. inquadramento nelle *Digital Humanities* (DH), che possono definirsi un settore di ricerca interdisciplinare basato sull'incrocio tra contenuti e metodi propri delle discipline umanistiche e strumenti e approcci tipici delle tecnologie informatiche, esaminando anche la questione complessa dell'interfaccia uomo-macchina sotto il profilo educativo (Bodard, Mahony 2010; Bodard, Romanello 2016). Per quanto riguarda il latino - e le

13 Le attività a distanza di didattica digitale non ostano ad azioni di *cooperative learning*, che possono realizzarsi attraverso la formazione di gruppi e il lavoro in remoto: di consulti anche Balbo 2013b.

lingue classiche in genere - le DH implicano anche una serie di attività che possiamo compendiare nel modo seguente: 1. nuovi strumenti di ricerca e disseminazione; 2. interrogazioni su nuovi paradigmi intellettuali; 3. nuovi modelli di relazione con altre discipline; 4. digitalizzazione; 5. costruzione di archivi e biblioteche digitali di testi e immagini; 6. *data mining*; 7. *distant reading*; 8. filologia digitale; 9. *digital storytelling*.

Costruire una didattica digitale in modo attivo implica da un lato una grande padronanza dei contenuti disciplinari, la consapevolezza della loro gerarchia e della necessità di selezionare e di identificare gli elementi essenziali e i nodi concettuali. Inoltre comporta la necessità di capire come questi contenuti possano retoricamente e argomentativamente essere veicolati nel modo migliore e come possano generare un valore aggiunto di apprendimento nello studente in termini di reperibilità del materiale, perfezionamento della comprensione e di personalizzazione dell'apprendimento. L'insegnamento multimediale richiede la possibilità di un riuso (magari condizionato) dei materiali e, quindi, pone il problema della loro organizzazione, della conservazione e del reperimento, richiede riflessioni sull'accesso, sul diritto allo studio, sulla qualità delle lezioni impartite.

Che cosa deduciamo da questo? Da un lato che la didattica a distanza è emergenziale e non deve diventare un paradigma,¹⁴ ma che gli strumenti che ha obbligato ad attivare a tutta velocità devono diventare vere e proprie risorse strutturali.

3 Esempi di uso della DAD per il latino

A questo punto, non intendo ripetere una serie di descrizioni di strumenti, di analisi e di riflessioni che ho già svolto in molte altre sedi a proposito degli strumenti didattici digitali per il latino: rimando, per uno sguardo di insieme e una bibliografia aggiornata, a Balbo (2017), di cui è uscita recentemente una nuova edizione. Mi interessa invece riflettere su come questi strumenti si siano dimostrati utili nel contesto COVID-19 per aiutare i docenti nell'insegnamento fornendo alcuni esempi concreti di come i paradigmi e i modelli di formazione siano necessariamente da modificare. Mette conto ricordare che tra le risorse segnalate dal ministero come materiali adatti per la DAD il latino non ha un rilievo particolarmente evidente. Alcuni contributi sono stati caricati in podcast nell'ambito del progetto *Maturadio*, che

¹⁴ <http://www.ncirs.org.au/covid-19-in-schools>.

ospita una decina di lavori di letteratura,¹⁵ mentre altri sono stati introdotti all'interno del grande *repository* Rai Scuola, sotto il titolo *Scuol@Casa Maturità - Latino / Greco* (16 puntate da 15 minuti), in onda su Rai Scuola il giovedì alle 19:30 (con replica il venerdì alle ore 10:00) e il martedì alle 19:00 (con replica il mercoledì alle ore 10:00) da venerdì 8 maggio 2020;¹⁶ tra le lezioni di latino si segnalano i pregevoli contributi di F.R. Nocchi, che ho messo a disposizione anche nella mailing list di cui al paragrafo 3.1¹⁷ o la lezione virgiliana condivisa di C. Gurreri:¹⁸ quest'ultima, però, mette in rilievo anche il limite dell'applicativo ministeriale, ovvero la mancata attribuzione di una categoria specifica al latino, fatto che rende più complesso il reperimento dei materiali.

3.1 La DAD per la formazione e l'informazione

Se andiamo quindi oltre i materiali ministeriali, un contributo di rilievo che il mondo digitale ha fornito ai docenti è stato costituito dalla formazione 'sul campo' e dall'istruzione a distanza su strumenti e metodi di didattica digitale. Chi scrive gestisce da tempo una mailing list chiamata *Insegnanti* che conta a oggi 383 membri di tutte le classi di concorso e provenienti da tutta Italia e dalla Svizzera italiana. Precedentemente, con una periodicità quindicinale, comunicavo informazioni su pubblicazioni, iniziative culturali, convegni, concorsi relativi agli studi di antichistica. Con l'inizio dell'emergenza le comunicazioni alla lista si sono intensificate fino a divenire un appuntamento fisso che, ogni due giorni (e a volte con frequenza anche maggiore), ha fornito sia informazioni specifiche su risorse online, piattaforme, *webinar*,¹⁹

15 <https://www.raiplayradio.it/programmi/maturadio/archivio/puntate/Latino-f91e4470-ccb2-4f4a-9488-80ce5563303c>.

16 <https://www.raicultura.it/articoli/2020/05/Lezioni-di-Latino-per-la-Maturita-977ed214-e313-49ca-ba9b-7d0ffeeaf454.html>.

17 <https://www.raicultura.it/articoli/2020/04/La-simbologia-del-velo-nuziale-8733c4f3-4039-471f-9639-ece76449f0bb.html>; <https://www.raicultura.it/articoli/2020/04/Riti-e-superstizioni-del-matrimonio-romano-f241c748-0f05-479b-925f-e86de0993cf4.html>.

18 <https://www.raiscuola.raiscuola.it/lingueclassiche/articoli/2021/01/Virgilio-e-il-mito-delleta-delloro-e6e7eea8-df47-41cb-8a65-d3c329404837.html>.

19 Lo strumento dei *webinar* si è rivelato estremamente significativo e ricco di potenzialità. Alla talora difficile interazione dovuta ai limiti delle connessioni si sono affiancati però alcuni elementi positivi: a. la possibilità di avere un pubblico più ampio, che poteva essere precedentemente tenuto lontano da problemi di spostamento; b. l'opportunità di organizzare cicli più ampi con numerose sedute che, in tempi normali, ben difficilmente sarebbero state costruibili per via delle limitate risorse economiche. Chi scrive ha partecipato a numerosi *webinar* in Italia e all'estero, sia come relatore sia come uditorio, con strumenti di vario genere (soprattutto Zoom e Google Meet) senza soverchie difficoltà e constatando sempre l'esistenza di un fitto tessuto di discussioni.

strumenti a libero accesso e a pagamento, suggerimenti su punti specifici dell'insegnamento sia nella letteratura sia nella lingua, sia ha predisposto alcuni seminari a distanza via Skype con piccoli gruppi di docenti della durata di un'ora relativi soprattutto alle prove di verifica e alla loro valutazione. Durante questi incontri, svolti al massimo con 7-8 professori, sono state scambiate informazioni e condivisi documenti contenenti testi, prove di vario genere di lingua e di letteratura ed esaminate le strategie che potevano in qualche modo consentire di dare vita a scritti non troppo 'copiabili'. Da questi momenti di interazione è emersa la necessità di dare vita a due tipi di prove di verifica scritte: a. prove chiuse, a scelta multipla, a *cloze*, con il vero/falso o con altri tipi di esercizio, da redigere con piattaforme Moodle²⁰ o con la Google Suite (per esempio Google Docs o le risorse di Google Classroom); b. prove di traduzione con l'inserimento di domande e riduzione del peso della traduzione nella valutazione. Per un esempio dei risultati di questa discussione rimando *infra* alla sezione 3.3.

3.2 La selezione degli strumenti per la DAD

Un'altra questione fondamentale emersa dal periodo di DAD è stata quella della selezione degli strumenti utilizzabili con profitto nell'insegnamento e non solo nella ricerca. Qui di seguito riporto gli strumenti ad accesso aperto per il latino che, a parere di chi scrive, sono risultati più utili per la didattica:

Strumenti di primo accesso

Nome	URL
Introduzioni	
<i>Mediaclassica Loescher</i>	http://www.loescher.it/mediaclassica
<i>Wikipedia</i>	www.wikipedia.org
Reperimento dei testi	
<i>Bibliotheca Augustana</i>	http://www.fh-augsburg.de/%7Eharsch/augusta.html
<i>Classical Latin Texts</i>	http://latin.packhum.org/browse
<i>Corpus corporum</i>	http://www.mlat.uzh.ch/MLS/
<i>Digilibt</i>	https://digilibt.uniupo.it/
<i>Forum Romanum</i>	http://www.forumromanum.org/literature/index.html
<i>IntraText Public Library</i>	www.intratext.com

²⁰ Come *Problem Posing and Solving* <https://minerva.miurprogetttops.unito.it/>
o *Scuola dei Compiti* <https://scuoladeicompiti.i-learn.unito.it/>.

Nome	URL
<i>Monumenta Germaniae Historica</i>	http://www.dmgh.de/
<i>Musisque deoque</i>	http://mizar.unive.it/mqdq/public/
<i>Perseus Project: Texts and Translations</i>	http://www.perseus.tufts.edu
<i>The Latin Library</i>	www.thelatinlibrary.com
Reperimento di ulteriore bibliografia (commenti ecc.)	
<i>Google Books</i>	http://books.google.it/
<i>Internet Archive</i>	www.archive.org
Siti specifici per la lingua	
<i>Latinum Electronicum</i>	https://www.degruyter.com/view/db/latinummi?lang=en (da scaricare sul proprio elaboratore)
<i>Ave, discipule</i>	http://www.xena.ad/lcf/latin/indexlat.htm
<i>Treebanking</i>	https://perseusdl.github.io/treebank_data/
Siti specifici per la letteratura	
<i>Viva voce</i>	https://www.youtube.com/watch?v=_YsmjqM39xQ&list=PLE1C14EC1E01387D1
<i>Agostino</i>	http://www.augustinus.it
<i>Catullo</i>	http://www.catullusonline.org/CatullusOnline/index.php
<i>Cicerone</i>	www.tulliana.eu
<i>Ovidio</i>	www.iconos.it
<i>Seneca</i>	www.senecana.it
<i>Virgilio</i>	http://www.virgil.org/
<i>Poeti neolatini</i>	http://mizar.unive.it/poetiditalia/public/
<i>Romanzi storici di argomento antico</i>	http://www.hist-rom.de/
Siti per problemi di storia e di civiltà	
<i>Corpus Inscriptionum Latinarum</i>	https://arachne.uni-koeln.de/drupal/?q=en/node/291
<i>Diotima</i>	http://www.stoa.org/diotima
<i>Epigraphisches Datenbank Heidelberg</i>	http://www.rz.uni-frankfurt.de/~claus/
<i>Google Ancient Places</i>	http://googleancientplaces.wordpress.com/
<i>Pelagios</i>	https://pelagios.org/
<i>Roman Law Library</i>	https://droitromain.univ-grenoble-alpes.fr/
<i>VRoma</i>	http://www.vroma.org/

3.3 Come usare questi strumenti nella DAD

Come è stato già mostrato in vari contributi (Balbo 2013a; 2017; segnalò anche Manca 2011), con i moderni strumenti multimediali è possibile realizzare ricerche di parole o sintagmi all'interno di *corpora* piuttosto vasti di testi letterari, costruire *corpora* personalizzati di testi, elaborare apparati didattici e sfruttare i *corpora* costruiti per fornire agli studenti sussidi didattici personalizzati, organizzare percorsi multimediali, predisporre presentazioni, svolgere esercitazioni di lingua, preparare materiali per approfondimenti letterari e pluridisciplinari, favorire l'apprendimento lessicale e/o tematico di elementi di civiltà romana. Tutti questi tipi di attività appartengono a quella che chi scrive chiama 'didattica multimediale sostenibile' e che consiste nella realizzazione di strumenti per strategie di approfondimento e recupero, di apparati destinati a strumenti personalizzati di esercizio attraverso l'uso di LIM e la simulazione di esperienze di ricerca.

A distanza i docenti hanno potuto avere a disposizione tutti i testi della letteratura latina, tutto il corpus epigrafico disponibile, ampie banche dati di oggetti digitali utili sia per costruire lezioni di letteratura sia per far accostare gli studenti ai manoscritti (cf. Balbo 2017, 106-26) e hanno potuto perciò, senza sostanziali difficoltà, uscire dai limiti del libro - anche digitale - e utilizzare la fantasia e la competenza personale per costruire percorsi molto interessanti. Fornisco qui di seguito un semplice esempio catulliano:

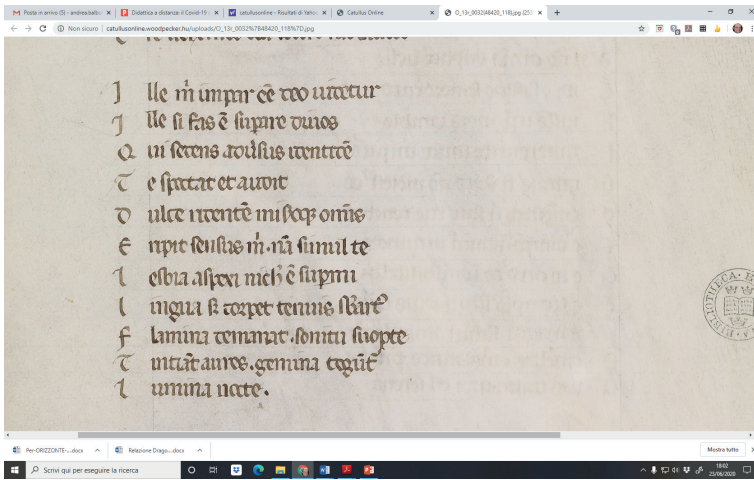


Figura 2 Riproduzione con Stamp Screen dei primi versi del carme 51 nel codice O (Oxford, Bodleian Library, Canonicianus Class. Lat. 30, fol. 13v; Catullus Online <http://catullusonline.org/>)

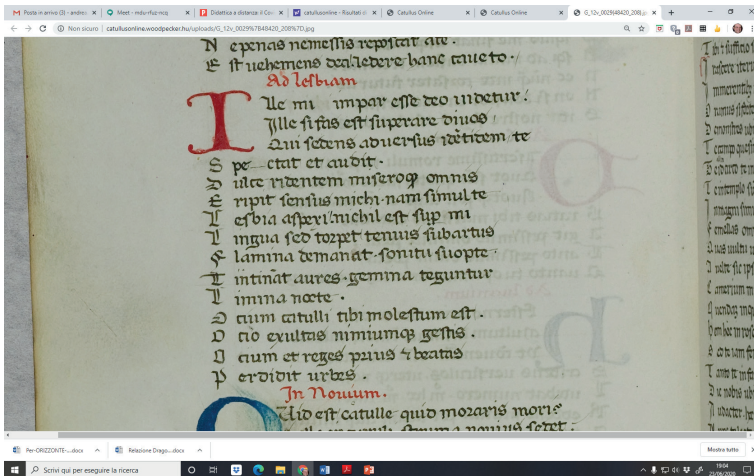


Figura 3 Riproduzione con Stamp Screen dei primi versi del carme 51 nel codice G (Paris, Bibliothèque nationale de France, Parisinus lat. 14137, fol. 23v; Catullus Online <http://catullusonline.org/>)

Grazie al sito *Catullus Online* si possono compiere due operazioni didatticamente interessanti: a. in primo luogo è possibile rendere consapevoli gli studenti delle caratteristiche del testo antico, che non è offerto *sic et simpliciter* su un libro di testo, ma è il frutto di un gran lavoro critico che, nel caso specifico di Catullo, è particolarmente

necessario;²¹ b. nello specifico, è possibile far loro osservare come il secondo adonio del carme 51 sia restituito per integrazione congetturale, dato che già i manoscritti migliori – che si possono vedere in immagini ad alta risoluzione sul sito – non conservano alcuno spazio alla fine dei tre endecasillabi saffici della seconda strofa, segno che già l'antigrafo non ne recava tracce e che la competenza metrica del copista era piuttosto bassa; parallelamente, una ricognizione sulle altre immagini del manoscritto permette di osservare quali siano le caratteristiche di questo manufatto librario. Allo stesso tempo – e in un contesto di eccellenza – la banca di congetture contenuta nel sito permette al docente di lavorare sul senso delle proposte con qualche esempio e di far vedere da un breve confronto quali siano i criteri che hanno guidato i filologi nelle loro proposte. Si tratta, quindi, di un'attività didattica che, attraverso i sistemi di videolezione, non ha perso nulla della sua fruibilità digitale: chi scrive ne aveva già fatto uso sia in lezioni in presenza con videoproiettore, sia a distanza.

Un altro problema didattico su cui la DAD ha obbligato i docenti a confrontarsi è stato quello delle prove sommative. Risulta infatti inutile e controproducente confermare uno strumento di verifica scritta tradizionale, ovvero una versione, a distanza; è del tutto consentita la possibilità di accedere a risorse online come i siti *StudentVille*, *Skuola.net* (per altro recentemente 'sdoganati' dal Ministero) e simili con altri strumenti (smartphone e tablet per esempio) diversi da quello che si sta usando per la prova, nonché la facilità nel ricevere suggerimenti da persone collocate al di fuori del raggio di osservazione della telecamera del PC. Il fenomeno del *cheating* o *academic dishonesty* è sostanzialmente incontrollabile se si somministrano prove analoghe a quelle che si sarebbero usate in presenza. Diventa perciò fondamentale usare strumenti che integrino la traduzione con l'analisi e la manipolazione della lingua, una verifica mista, in cui la prima non superi il 20 per cento del peso della valutazione; il resto deve essere affidato a domande aperte di descrizione sintattica il più possibile individualizzate, alle quali riservare un limite di tempo per ciascuna risposta (da 2 a 4 minuti), in modo tale da rendere antieconomico il ricorso a una ricerca molto complessa in rete. La complessità, infatti, deriva dal semplice fatto che lo studente non può interrogare un da-

21 Harrison (2000, 66) ricorda che «Here is the fundamental problem of the textual tradition of Catullus. The whole of our manuscript tradition, outside the fortuitous Carolingian transmission of poem 62, is descended from a late and corrupt copy, which was already the despair of its earliest scribes. This is radically different from the textual tradition of Catullus' contemporary Lucretius, preserved in two excellent ninth-century manuscripts, five hundred years earlier than the extant manuscripts of Catullus, or from that of Vergil, with its magnificent collection of manuscripts from the fifth and sixth centuries, eight hundred years earlier. The key to recovering what Catullus wrote lies not in discovering more about his manuscripts, but in attempting to emend and elucidate the particularly corrupt manuscript tradition which has come down to us».

tabase anche raffinato, come quelli dei siti suddetti, ma deve limitarsi a ricerche generiche su motori non specialistici, senza una risposta precisa e senza possibilità concrete di raffinare l'interrogazione. Nessuno esclude che un sistema del genere possa essere superato da banche dati più dettagliate, ma resta il legittimo dubbio sull'opportunità di crearle per rispondere a un bisogno non così diffuso. Un metodo molto semplice per procedere nell'esercizio consiste nel somministrare prima il testo, poi, con una serie di videate successive, ogni singola domanda, eliminando la videata appena scaduto il tempo.

Fornisco qui di seguito 2 esempi con due sistemi di valutazione differenti.

1. Cicerone fa alcune riflessioni su un verso enniano

Un frammento degli *Annales* di Ennio che celebrava la grandezza dei costumi romani è fatto oggetto di una riflessione da parte di Cicerone, che cerca anche di attualizzarne il significato.

*“Moribus antiquis res stat Romana virisque”, quem ille versum vel brevitate vel veritate tamquam ex oraculo Ennius poeta dixit. Nam neque viri, nisi ita eorum civitas fuisset, neque mores, nisi hi viri praefuissent, aut fundare aut tam diu tenere potuissent tantam et tam fuse lateque imperantem rem publicam. Itaque ante nostram memoriam et mos ipse patrius praestantes viros adhibebat, et veterem morem ac maiorum instituta retinebant excellentes viri. **Nostra vero aetas in qua vivimus magna cum difficultate cum rem publicam sicut picturam accepisset egregiam, sed iam evanescentem vetustate, non modo eam coloribus eisdem, quibus fuerat, renovare neglexit, sed voluit formam saltem eius et extrema tamquam liniamenta servare.** (da Cicerone)*

Totale 30 punti

1. Riassumi i contenuti della parte non in grassetto in non più di 20 parole: 4 punti
2. Traduci la parte in grassetto: 8 punti
3. Analizza tutti i verbi della versione: 5 punti
4. Individua le proposizioni subordinate e denominale: 5 punti
5. Nella parte sottolineata:
 - trasforma il periodo ipotetico dell'irrealtà in periodo della possibilità: 2 punti
 - Trasforma il participio *imperantem* in una proposizione relativa: 2 punti
6. Volgi al passivo la frase *veterem morem ac maiorum instituta retinebant excellentes viri*: 2 punti
7. Separando dal contesto *cum rem publicam...accepisset* trasforma l'espressione in un ablativo assoluto: 2 punti

2. Il sogno di Artù (Goffredo di Monmouth, *Historia Regum Britanniae* 164)

Re Artù descrive un sogno in cui appaiono alcuni animali che vengono interpretati simbolicamente.

*Sopitus etiam per somnum vidit ursum quendam in aere volantem, cuius murmure tota litora intremebant; terribilem quoque draconem ab occidenti advolare, qui splendore oculorum suorum patriam illuminabat; alterum vero alteri occurrentem miram pugnam committere; sed praefatum draconem ursum saepius irruentem ignito anhelitu comburere combustumque in terram prosternere. **Expergefactus ergo Arturus astantibus, quod somniaverat, indicavit. Qui exponentes dicebant draconem significare eum, ursum vero aliquem gigantem, qui cum ipso congredereetur; pugnam autem eorum portendere bellum, quod inter ipsos futurum erat; victoriam vero draconis illam, quae ei proveniret.***

1. Prima videata: leggi attentamente il testo e riassumi il contenuto della prima parte da *Sopitus a prosternere* (0-1) in non più di 10 parole; tempo 10 minuti
2. Seconda videata: sostituisci *sopitus* con una proposizione subordinata introdotta da *cum*: (0-1): tempo 2 minuti
3. Terza videata: sostituisci *quendam in aere volantem* con una proposizione subordinata introdotta da *qui* (0-1): tempo 2 minuti
4. Quarta videata: sostituisci *ignito anhelitu* con un costrutto equivalente (0-1): tempo 2 minuti
5. Quinta videata: traduci da *Expergefactus a proveniret* (0-2). Tempo: 10 minuti, con possibilità di bonus di 0,5 p se la traduzione è particolarmente buona
6. Sesta videata: volgi in forma passiva *quod somniaverat* in modo da conservare lo stesso significato (0-1): tempo 2 minuti
7. Settima videata: illustra la funzione grammaticale di *qui* (0-0,5) tempo 1 minuto
8. Ottava videata: trasforma la proposizione *draconem significare eum* in una proposizione dichiarativa di forma esplicita (0-1): tempo 2 minuti
9. Nona videata: qual è il valore di *futurum erat*? (0-0,5): tempo 1 minuto
10. Decima videata: giustifica il congiuntivo *proveniret* (0-0,5): tempo 1 minuto

Si pone il problema del tempo, dell'esercizio, dell'addestramento, ma bisogna tenere conto che, in gran parte, esercizi di questo genere divengono automatizzabili, sono realizzabili prescindendo dai libri di testo e possono essere costruiti dai docenti liberamente.

4 Un altro problema concreto: quale piattaforma adottare e quali strumenti privilegiare?

Una questione centrale della didattica digitale è la collocazione dei *learning objects*, delle attività e degli esercizi in un luogo ordinato, omogeneo, interrogabile, dall'architettura coerente e facilmente gestibile. Sono stati molti i tentativi di creare ambienti di questo genere online per l'antichistica: ricordo ancora il progetto *Poseidon* dei primi anni del nuovo millennio, poi non sviluppato e fallito.²² Allo stato attuale una delle risorse migliori è senz'altro Moodle, la piattaforma libera e open source più diffusa al mondo: le opportunità che offre sono molte, dalle lezioni online agli esercizi, che sono suscettibili di essere svolti con lavoro cooperativo, così da creare ampi *repositories* di consegne che possono essere combinati secondo le necessità dei docenti.²³

Sono molti i progetti che la utilizzano, tra cui quello ministeriale PP&S, *Problem Posing and Solving nel Sistema Educativo*, che è stato proprio recentemente aperto a tutte le discipline grazie all'impegno della coordinatrice, Marina Marchisio del Dipartimento di Biotecnologie dell'Università di Torino (<https://minerva.miurprogettapps.unito.it/>):



Figura 4 Homepage del progetto *Problem Posing and Solving*

²² <https://archivio.pubblica.istruzione.it/docenti/allegati/poseidon.pdf>.

²³ L'ultimo numero della rivista online *Bricks*: https://www.aicanet.it/documents/10776/172694/BRICKS_4_2019.pdf/041fabfb-f49c-4aae-9620-33e50cbb84d3.

Non va dimenticato *Scuola dei Compiti* (<https://scuoladeicompiti.it-learn.unito.it/>) (cf. Balbo 2016):



Figura 5 Homepage del progetto *Scuola dei Compiti*

Accanto a essa ottimi risultati si ottengono con la Google Suite e, in particolare, con gli strumenti di Google Docs, che sono piuttosto flessibili e ben gestibili con una brevissima autoformazione.

Per quanto riguarda la didattica sincrona a distanza, chi scrive ha avuto modo di avvalersi di diversi strumenti: Webex, Google Meet, Microsoft Teams, Skype, Zoom. In questo ambito i gusti personali, le scelte delle istituzioni, la potenza e la solidità della connessione orientano certamente le decisioni, ma ritengo opportuno segnalare come tutte garantiscano un servizio adeguato, anche se suscettibile di miglioramenti, per esempio nella condivisione di file audio. Da questo punto di vista Zoom rappresenta uno strumento molto efficace, capace di risolvere anche molti dei problemi di sicurezza emersi in corso d'opera grazie alla gestione della stanza d'attesa.

Ampiamente sviluppata è stata la produzione di video di cui si è fatto un amplissimo uso e che sono stati collocati su molti social network, tra cui YouTube e Facebook. Può essere utile fare riferimento a un piccolo progetto di videopillole destinate alla riflessione sulla letteratura nella pandemia (in particolare su Seneca *Luc. 1, 1*) che sono state collocate su YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=e6MsRBtV3A8> e <https://www.youtube.com/watch?v=Ncd33N-ZVc>).²⁴ L'analisi di un testo o di un problema di

²⁴ Il loro spazio può essere un canale YouTube, come https://www.youtube.com/results?search_query=andrea+balbo.

letteratura si presta abbastanza bene allo strumento digitale, che consente la condivisione dello schermo e di pagine già didatticamente preparate (per esempio con colori e schemi), oltre che l'invio dei materiali in una sessione preliminare. La produzione di questi video non richiede grandi difficoltà: chi scrive ha sperimentato strumenti come Kaltura, Panopto e Screen-O-Matic, con una netta preferenza per il secondo. Le videopillole pongono un problema interessante, perché vanno concepite come strumento di didattica asincrona, quindi devono concentrarsi sui nodi concettuali, non devono essere troppo lunghe, vanno combinate con lezioni in presenza e devono essere costruite secondo un borderò coerente e logico, inquadrandole in un corso omogeneo.

5 Le risorse open access

Per l'antichista, le risorse OA (o OER²⁵) sono sempre più importanti. COVID-19 ne ha messe a disposizione moltissime, da quelle bibliotecarie a quelle didattiche. Qualche esempio:

- <https://www.futurelearn.com/courses/ancient-health>
- <https://www.degruyter.com/view/db/latinummi?lang=en>
- https://www.youtube.com/results?search_query=centro+studii+permanenza+del+classico+bologna
- <https://pokscuoladigitale.it/>
- https://www.youtube.com/watch?v=_ySYb5k7IR0&list=PLCSfwYWYFBt9aez4C5fdwI-JRoawN-rwF

Il tema deve diventare la conservazione OA delle risorse più importanti e più valide, con un investimento pubblico per garantire il loro mantenimento e la messa a disposizione dei docenti. Il futuro delle risorse deve essere la condivisione e la valutazione, per cui si ripropone qui un'idea di Balbo (2011), ovvero un *database* per la valutazione della qualità didattica delle risorse online, che non esiste ancora in Italia.

Esso dovrebbe avere le seguenti caratteristiche:

- sia ospitato da un ente pubblico (INVALSI per esempio, dentro SNV) oppure da un ente terzo rispetto alle istituzioni scolastiche;
- sia gestito da un comitato di redazione di alta qualificazione scientifica - didattica che provenga pariteticamente dai mondi della scuola e dell'università;
- che tale comitato si avvalga dell'opera di consulenti specifici per ogni disciplina antichistica;
- che pubblichi le sue graduatorie con una periodicità definita;

25 Open Educational Resources. Un primo approccio può partire da qui: <https://opensource.com/education/13/4/guide-open-source-education>.

- che dia pubblicità alle sue valutazioni per esempio attraverso una mailing list indirizzata agli istituti del Sistema Nazionale d'Istruzione;
- che accolga con filtri minimi le valutazioni degli utenti nell'ottica della condivisione del sapere esperienziale comune.

Il database dovrebbe proporre in inglese e in italiano una serie di schede contenenti il nome del sito, le attribuzioni di responsabilità, la URL, le aree disciplinari di interesse, una serie di parole chiave descrittive, note di valutazione didattica corredate da esperienze pratiche, un punteggio in una scala da definire, un campo di responsabilità del valutatore aggiornabile dai gestori del sito.

6 Per una riflessione operativa: la DAD, la multimedialità e l'antico

Sulla rete la scienza dell'antichità è presente in forma poliedrica e sfaccettata. L'unità dell'approccio allo studio del mondo antico, pur nella varietà degli strumenti disponibili, è un frutto prezioso dell'impiego delle tecnologie moderne, dato che i siti antichistici, per loro natura, curano fortemente l'interazione tra il mondo della ricerca scientifica e quello dell'insegnamento. Occorre incrementare la presenza di strumenti ad accesso libero: questi offrono possibilità di accostarsi senza limiti a una conoscenza diffusa e condivisa, capace di generare scambi continui e interazioni fra studiosi a livello mondiale, facilitando la diffusione dei risultati dei progetti e lo sviluppo della cosiddetta 'terza missione' delle istituzioni universitarie, che sono normalmente ben disposte a finanziare progetti contenenti elementi multimediali. La nuvola pone anche problemi di tipo concettuale, perché rappresenta un luogo di condivisione della memoria, del patrimonio che le civiltà classiche ci hanno lasciato e che noi, uomini di cultura della contemporaneità, siamo chiamati non solo a salvaguardare e a tutelare, ma a rendere fruibile, a insegnare. Attraverso lo strumento della rete si realizza la possibilità infatti di creare un mondo culturale virtuale, un museo, una piazza, un seminario, un luogo per lo scambio di idee, di sentimenti e riflessioni.²⁶ Tutte queste opzioni sono state rese molto evidenti dalla didattica a distanza, che ha obbligato il docente a riflettere sui propri paradigmi 'frontali' e 'testuali' per allargare le prospettive. Tutte le risorse e le proposte che abbiamo presentato pongono evidentemente il ruolo del docente di latino e, più in generale, il problema di come si deve porre l'umanista nell'ambito di un'attività di insegnamento che diventa sempre più digitale. Sicuramente

²⁶ Vedi Balbo 2013a; 2015. Utile anche Casati 2013.

sarà necessario ripensare fortemente i contenuti, le strutture dell'insegnamento, ma non a prezzo di banalizzarli, di passare a un livello connotato da apoditticità e mancata criticità. Tra la percezione dell'inutilità della disciplina e la scelta di integrarla in modo intelligente e creativo, il latino non può che affrontare la sfida e impegnarsi a rendere la rete forte, ricca e virtuosamente alleata della didattica umanistica e, soprattutto, capace di fornire contenuti aggiuntivi realmente utili alla formazione degli studenti.

Bibliografia

- Balbo, A. (2011). «Latino sul web: riflessioni sulla didattica multimediale della lingua e letteratura latina in vista della costruzione di un database valutativo». *Atti Didamatica 2011*. Torino: Politecnico. <https://liceofarde-la.edu.it/wp-content/uploads/2019/03/A.-Balbo-Latino-sul-Web-2011.pdf>.
- Balbo, A. (2013a). «La nuvola greca e latina: Rete, *cloud computing* e antichità classica nel XXI secolo». Pagnotta, F. (a cura di), *L'età di Internet. Umanità, cultura, educazione*. Milano; Firenze: Mondadori, 53-68. Le Monnier Università.
- Balbo, A. (2013b). «Proposing Jig Saw Method to Teach Latin Literary Texts in Small Classes». Pumilia-Gnarini, P. et al. (eds), *Didactic Strategies and Technologies for Education Incorporating Advancements*. Hershey (PA): IGI Global, Information Science Reference, 753-62.
- Balbo, A. (2015). «Raccontare i classici in Rete: prospettive possibili e stili comunicativi». Pagnotta, F. (a cura di), *Linguaggi in rete. Conoscere, comprendere, comuni-care nella Web society con un'intervista introduttiva a Giacomo Rizzolatti*. Milano: Mondadori, 339-51. Le Monnier Università.
- Balbo, A. (2016). «Possibilità, prospettive e limiti di una didattica multimediale del latino». Gualdo, R. et al. (a cura di), *Nuove tecnologie e didattica dell'italiano e delle materie umanistiche*. Manziana: Vecchiarelli, 17-32.
- Balbo, A. (2017). *Materiali e metodi per una didattica multimediale del latino*. Bologna: Pàtron editore.
- Bodard, G.; Mahony, S. (2010). *Digital Research in the Study of Classical Antiquity*. Farnham: Ashgate.
- Bodard, G.; Romanello, M. (2016). *Digital Classics Outside the Echo-Chamber: Teaching, Knowledge Exchange & Public Engagement*. London: Ubiquity Press. <http://dx.doi.org/10.5334/bat>.
- Brusilovsky, P. (2003). «Adaptive and Intelligent Web-Based Educational Systems». *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 13(2-4), 159-72.
- Casati, R. (2013). *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere*. Roma-Bari: Laterza.
- Harrison, S. (2000). «The Need for a New Text of Catullus». Reitz, C. (Hrsg.), *Vom Text zum Buch*. St. Katharinen: Scripta Mercaturae Verlag, 63-79.
- Manca, M. (2011). «Come usare (e non usare) i computer nella didattica dell'antico». Perrelli, R.; Mastandrea, P. (a cura di), *"Latinum est, et legitur..." Prospettive, metodi, problemi dello studio dei testi latini*. Amsterdam: Hakkert, 45-59.

Chatbots for Action-Oriented Language Learning Using Elbot to Enhance Conflict-Solving Skills in Learners of German as a Foreign Language

Francesca Mazzilli

Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia

Abstract The aim of this study is to investigate (i) how learners perceive the non-educational chatbot Elbot as a language learning tool in a formal context (university German course), and (ii) to what extent a set of task-oriented interactions with Elbot influences the learners' behaviour (e.g. lexical choices) during a separate activity. For these purposes, this study outlines a lesson/experiment focused on the enhancement of conflict-solving skills in German as a foreign language. A mixed-methods approach was applied to evaluate Elbot's contribution to the lesson as well as its impact on the learners' choice of basic strategies to solve a conflict. The study concludes with the discussion of the advantages of developing an edu-bot based on an existing non-educational chatbot. In this regard, the research also provides some concrete proposals based on the results of the data analysis.

Keywords Chatbots. Conflict-solving skills. Action-oriented language education. Dialogue-based CALL. Elbot. German as a Foreign Language. Academic language education. Edu-bots. Non-educational bots. Chat-based human-computer interaction.

Summary 1 Introduction. – 2 Definition and Main Characteristics of Chatbots. – 3 Related Research: Chatbot as Language Learning Tools. – 4 Research Design. – 5 Method. – 5.1 Participants. – 5.2 Data Elicitation and Analysis: Focus on Learners' Perception. – 5.3 Data Collection and Analysis: Focus on Elbot's Influence on Human Behaviour. – 6 Selected Results. – 6.1 Analysis and Discussion: Focus on Learners' Perception. – 6.2 Analysis and Discussion: Focus on Elbot's Influence on Human Behaviour. – 7 Conclusion.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted 2020-05-25
Accepted 2021-03-23
Published 2021-03-31

Open access

© 2021 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Mazzilli, F. (2021). "Chatbots for Action-Oriented Language Learning. Using Elbot to Enhance Conflict-Solving Skills in Learners of German as a Foreign Language". *EL.LE*, 10(1), 95-116.

1 Introduction

The aim of this research is to investigate the impact and potential of non-educational chatbots for the enhancement of conflict-solving skills in the foreign language (L2) in an academic context. In particular, I will focus on following research objectives: (i) identifying how the learners perceive the chatbot Elbot¹ as a language learning tool, and (ii) defining to what extent the interaction with Elbot influences the learners' development of basic strategies to deal with conflicts. In so doing, I will also (i) clarify the position of the chatbot in the didactic triangle, i.e. in the field of mutual relations involving learners, teachers, and foreign language (Kansanen, Meri 1999, 111-12), and (ii) suggest how to concretely develop an edu-bot based on a non-educational chatbot from the point of view of teaching methodology and action-oriented foreign language education.

As "intelligent conversational agents with complex, goal-driven behaviour" (Kerly, Hall, Bull 2006, 178), chatbots find an application in several areas, including e-commerce, entertainment, and most recently education (Bii 2013, 218-20; Istrate 2018, 471-3; Wang, Petrina 2013, 127-8). In particular, the use of chatbots as language learning tools has gained more and more attention since the release of some popular educational chatbots, e.g. Duolingo Bots, which offered a limited set of conversations in German, French, and Spanish on iOS systems from 2016 to 2018 (Mazzilli 2019, 145-7).

In this study, I will focus on the German-speaking version of Elbot, a text-based non-educational chatbot, and on its use in a university German course in order to enhance the learners' conflict-solving skills in the L2, which is one of the greatest challenges of foreign language education both in academic and professional contexts. In fact, dealing with conflicts in a foreign language requires not only a punctual comprehension of the interaction structure, but also the experimentation of several strategies and expressions in order to reach ideally a win-win situation (Heringer 2017, 232-41). This process is much more effective if the experimentation (a proper micro-training) takes place in a stress-free learning environment with non-judging interlocutors. Unfortunately, it is difficult to simulate a conflict under such conditions with human partners, whereas chatbots (even non-educational ones) could contribute to offering an adequate experience for this specific learning goal.

In order to investigate the above-mentioned research questions, I proceeded to (i) clarify the definition and characteristics of modern chatbots, (ii) explore the scientific literature on the use of chatbots

¹ Elbot was designed by Fred Roberts in 2006 with Artificial Solutions' technology for entertainment purposes. It is available here: <http://www.elbot.de/>.

for language education (e.g. Bibauw, François, Desmet 2015; Huang et al. 2017; Wang, Petrina 2013) and (iii) design and conduct the lesson/experiment *Konflikte im Alltag* ('conflicts in everyday life') to examine the learners' perception of Elbot and its impact on the learners' behaviour through the collection and mixed analysis of empirical data (learners' responses to a questionnaire about the perception of Elbot as learning tool and selected learners' texts and notes produced during the lesson while and after interacting with Elbot). The results of this study will show (i) in what direction the development of language learning tools based on human-computer interaction should go, and especially (ii) how an edu-bot based on a non-educational chatbot (such as Elbot) and aimed to contribute to a stress-free learning environment should look like.

2 Definition and Main Characteristics of Chatbots

As mentioned above, chatbots are "intelligent conversational agents with complex, goal-driven behaviour" (Kerly, Hall, Bull 2006, 178). They are one of the several manifestations of artificial intelligence (AI), which is based on the automation of cognitive processes and on the simulation of human behaviour (Russell, Norvig 2016, 1020). Since we still do not have a strong AI at our disposal, i.e. a thinking system with an individual consciousness, this complex and intelligent behaviour can only be simulated at the moment, still with several critical points on the structural and thematic side, as the following example involving the multilingual chatbot Cleverbot² shows:

- (1) NutzerIn: Do you have friends?
- (2) Cleverbot: Not really.
- (3) NutzerIn: Why not?
- (4) Cleverbot: Because I don't like math that much. (Mazzilli 2018, 18)

In this case, even if there are no critical points on the cohesive side (e.g. the correlation 'why'/'because' is correctly applied in this short exchange), the text is not consistent on a thematic level, since Cleverbot (line 4) does not answer the user's question (line 3) in a plausible way. Its response does not correspond at all to the general topic of the conversation (i.e. friendship). In spite of the occurrence of such phenomena in the interaction with chatbots (e.g. *non sequitur*), this has not prevented them from spreading out during the last decades, especially on social media (Lotze 2016, 39-40; Mazzilli 2018,

² <https://www.cleverbot.com/>.

13). Kerly, Hall, and Bull (2006, 178) identify following characteristics of chatbots, included in their above-mentioned definition:

- *intelligence*: chatbots aim to imitate intelligent communicative behaviour designed for pursuing a specific goal. Since it is de facto still impossible to formulate a consistent definition of intelligence, it is meant here as the capability of (inter)acting in a human-like way (Storp 2002, 1).
- *conversational agent*: as “chatting robot[s]” (Lotze 2016, 39), these systems are chat-based programs which are capable of (i) elaborating texts written by human and non-human users in a natural language, and (ii) reacting to these texts in a natural language (Tewes 2005, 243; Lotze 2016, 39; Storp 2002, 1). Besides, the conversational agents examined in this research should not be mistaken for bad bots and social bots, which can be “directed to attack users (targets) to pursue a variety of latent goals, such as to spread information or to influence users” (Wagner et al. 2012, 41).
- *complexity*: regardless of whether chatbots are available on a web site or as an application that can be installed on an electronic device, their architecture tends to include (Tewes 2005, 248-51): (i) a database consisting of words, clauses, sequences or entire dialogues organised according to specific criteria, (ii) a programming language, and (iii) other components for managing the interaction (dialogue manager etc.) or producing multimodal outputs (graphic interface etc.).
- *goal-drivenness*: chatbots are always developed to pursue a specific goal (informing, entertaining etc.). This goal can be more or less binding in regard to the ‘behaviour’ of the chatbot itself, influencing the variety and the characteristics of its contribution to the interaction (Tewes 2005, 253).
- *behaviour*: some of the most important issues of chatbots (e.g. lack of coherence and credibility in the interaction) can be partly solved by developing a personality (or persona), created by programmers and manifesting through a specific linguistic behaviour as well as some meta-information available on the web site and/or on the profile of the chatbot in order to ‘justify’ its flaws (Lotze 2016, 39-40; Tewes 2005, 261).

Nowadays, chatbots play a more and more important role in the digital landscape. According to the IT security company Imperva Incapsula (ex Distil Networks), the non-human data traffic reached 37,9% of the entire data traffic on the Internet in 2019.³ Although the first dialogue

³ <https://www.imperva.com/resources/resource-library/reports/bad-bot-report-2019-the-bot-arms-race-continues/>.

systems were conceived in 1950 by the British mathematician Alan Turing and they were created starting from 1964,⁴ chatbots began to attract more and more attention in the 1990s, with massive applications starting from the first years of the 21st century. Currently, chatbots are designed to solve several tasks according to their goals, regardless of whether they are commercial or non-commercial (Lotze 2016, 326; Storp 2002, 1-2). They even find an application in the area of general and language education. For example, the language learning platform Duolingo offered iOS users a set of three Duolingo Bots between 2016 and 2018 to practice respectively German, French, and Spanish through short chat-based dialogues (Mazzilli 2019, 145-7).

3 Related Research: Chatbot as Language Learning Tools

More and more often, the research has recently focused on chatbots as learning tools, although they are not just as present in the teaching practice, probably due to their critical aspects concerning structural and thematic incoherence (Bibauw, François, Desmet 2015, 60-2). In spite of these limits, the research has identified (also empirically) several applications and potentials of chatbots as learning tools and interlocutors in the L2,⁵ e.g. high motivational potential, sensibilisation for several linguistic varieties etc. (Huang et al. 2017, 153-5; Wang, Petrina 2013, 127-8).

The scientific literature on the potential of chatbots for language education discusses their use in order to solve some common problems concerning language learning in formal contexts for adult learners, such as: (i) overcoming foreign language anxiety, which is meant as a response to “learning and using a language other than one’s mother tongue” (Tóth 2010, 18), (ii) developing communicative competence, defined by Balboni (2012, 72-3) as a combination of several partial competences involved in the interaction between mind and world, and (iii) dealing with conflicts in the L2, i.e. overcoming situations in which the communication fails due to misunderstandings, critical incidents etc. (Heringer 2017, 54-5). Some aspects of these problems can be partly solved by using digital learning instruments such as computers and smartphones as well as the corresponding forms of communication, e.g. chat (Grünewald 2016; Marques-Schäfer 2013, 42-6). Depending on their use, these means (including software) can

4 The first chatbot ever developed was called ELIZA and was created by the computer scientist Joseph Weizenbaum in 1964.

5 I focused especially on studies conducted in the area of English L2 or ESL, which offers a specific literature on the issue (Bibauw, François, Desmet 2015), and German L2, which is still developing in this direction (Wolski 2019; Mazzilli 2019).

be seen as (i) instruments generating learning contents and/or (ii) assistants guiding the learners throughout the learning process.

In particular, the research has focused on two general formats for the use of chatbots for foreign language education so far: (i) chatbots as interlocutors during 'free' dialogues, i.e. dialogues which are not characteristic for a specific situation dependent on place and time, and (ii) chatbots as interlocutors during the simulation of specific situations, i.e. for text-based roleplays concerning a specific setting (ticket booking, restaurant orders etc.). Although the first case can also be inherently a simulation (of human-human communication), it is not bound to a specific setting. Therefore, it differs from the second case of application.

Small talk pertains to the first category of applications (Goda et al. 2014, 1-3). Unlike interactions in the L2 with human interlocutors, interactions with chatbots are not bound to a specific setting (since chatbots are always available, as long as the Internet connection is stable). As non-human and non-judging interlocutors, chatbots tend to guarantee a stress-free and emotionally sustainable interaction, which can contribute to overcoming foreign language anxiety (Huang et al. 2017, 154-5; Rubesch 2013, 160-8).

In regard to the second category, unlike interactions with human interlocutors that are based on certain behavioural patterns, chatbots give unexpected answers, which the learners are confronted with in order to pursue their goal in a simulated, but still not easily predictable situation (Huang et al. 2017, 151-3; Istrate 2018, 471-3). Thus, the learners act in the L2 and use the L2 to enhance their communicative competence by interacting with chatbots that simulate specific roles and personas (waiter/tress, receptionist etc.).

Although chatbots and edu-bots are still interactionally rudimentary, the research has already identified and empirically examined several applications of chatbots for educational purposes, especially to solve the above-mentioned problems of language education for adults in an academic context. In particular, the following applications of chatbots contribute to the overcoming of foreign language anxiety and to the enhancement of communicative competence according to the research: (i) "impersonation game" (Carpenter, Freeman 2005, 1) to deal with cultural aspects of the L2, especially through the chatbot-based simulation of a specific personality, and (ii) chatbots as dialogue-based interactive glossaries (Bii 2013).

In all these cases, the research on the potential of chatbots for language education has led to partially contradictory results. On the one hand, chatbots consent a stress-free interaction in the L2 because of their motivating and non-human (i.e. non-judging) character (Goda et al. 2014, 2-4; Wang, Petrina 2013, 127); on the other hand, the realisation of a structurally and semantically coherent interaction is still problematic for the most chatbots (Lotze 2016, 381-3; Mazzilli 2018,

19-23). At least two elements have not been sufficiently considered yet, even in the most recent research on the topic: (i) the potential of chatbots (even the potential of their most critical aspects) as problematic interlocutors, and (ii) the learners' perception and reception of chatbots used for simulating and solving conflicts in the L2. These are the points of work for the present research.

4 Research Design

I offered my own contribution to the study of the impact of chat-based human-computer interaction on the acquisition and application of basic strategies to overcome conflicts in the L2 by designing and conducting the lesson/experiment *Konflikte im Alltag* ('conflicts in everyday life'). The main goals of the experiment were (i) to produce a concrete example for the use of chatbots as tools to enhance conflict-solving skills in the L2, (ii) to collect and analyse the corresponding empirical data gathered during and after the experiment, and (iii) to reflect on the use of non-educational chatbots for language learning as well as on how to enhance them and to what extent they can be used instead of or in combination with edu-bots in language education.

The experiment focused on the use of Elbot for German learning in an academic context. It consisted of a 75-minute lesson in the German language course for first-degree Foreign Languages students in their third and last year of study at the Aldo Moro University of Bari (Italy). This lesson was a single teaching event for the experimentation with Elbot for educational purposes. I held the lesson *Konflikte im Alltag* according to the principles of action-oriented learning (*handlungsorientierte Didaktik*, see Linthout 2004), which is based on the learners' holistic involvement, on the enhancement of their autonomy, and on the creation of a relaxed learning environment (Meyer 1996, 412-20; Linthout 2004, 7-8).

When the lesson/experiment was conducted, the 28 participants' German level was a B1, according to the Common European Framework of Reference for Languages.⁶ They worked mostly in pairs during the lesson, which took place in a computer room at the above-mentioned university. Among the several learning goals, I focused on the following: (i) development of awareness in regard to the use of insults and hate speech on the Internet, (ii) better understanding of how conflicts work, (iii) adoption of basic strategies and use of appropriate expressions to solve conflicts, and (iv) development of digi-

⁶ For further information, visit the following website: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.

tal literacy (i.e. the capability of dealing with technology in a critical way, see Marques-Schäfer 2013, 38), especially concerning chatbots.

During the lesson, the learners used Elbot to simulate and solve a conflict by intervening directly in the development of the open interaction⁷ with Elbot, either individually or in pairs. The decision to use Elbot among many other educational and non-educational German-speaking alternatives is justified by the fact that the German version of this chatbot was developed to entertain German native speakers and not as an educational tool (Lotze 2016, 55-9). This means that Elbot offers authentic occasions to practice the language, according to the usual classification of learning materials in authenticity and non-authenticity categories. Elbot is also one of the most frequently examined chatbots in the German-speaking linguistic research, which makes it easier to interpret its interaction patterns and modes, e.g. irony. Besides, Elbot is free and provided with an explicative avatar [fig. 1] as well as a set of meta-information about its persona, e.g. its profession ('humanologist').

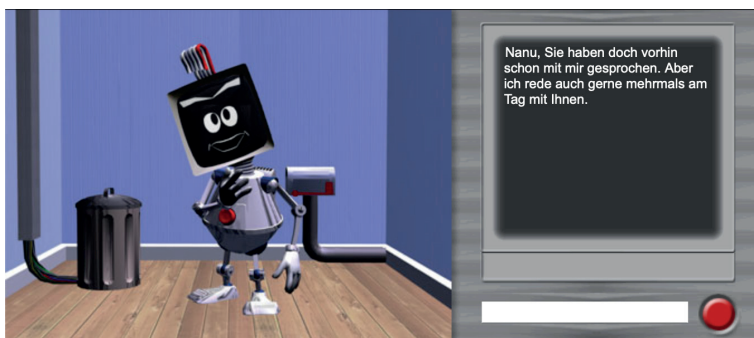


Figure 1 Elbot's chat interface. <http://www.elbot.de/htm/elbot/frame.htm>

The lesson and the corresponding worksheet consisted of eight activities, which refer to three different phases of the lesson: motivational/global phase (activities 1-3), elaboration/analysis (activities 4-7), and application/synthesis (activity 8). The learners used Elbot in the second phase of the lesson, which was also the longest one [tab. 1].

⁷ The dialogues with Elbot were not constraint in any way, nor Elbot's responses were controlled during the lesson. The adequacy of Elbot's reactions in regard to the learning goals was guaranteed by the fact that, similarly to other chatbots, Elbot is programmed to temper any conflict and to keep the conversation going as long as possible, which results in a tendency to apply basic conflict-solving strategies every time the users send a potentially critical response, e.g. insults (Lotze 2016, 334-46).

Table 1 Phases of the lesson/experiment *Konflikte im Alltag*

Phase	Duration	Description
Motivation (activities 1-3)	10 minutes	<ul style="list-style-type: none"> - activation of previous knowledge about insults and hate speech in the L2 through visual inputs - comprehension and analysis of a web-based conflict in the L2 with focus on the use and on the effect of insults on the interaction
Elaboration (activities 4-7)	50 minutes	<ul style="list-style-type: none"> - familiarisation with Elbot through simple task-oriented dialogues - analysis of a running conflict with Elbot including reproductive and partially reproductive tasks with focus on conflict-solving strategies and expressions
Application (activity 8)	15 minutes	<ul style="list-style-type: none"> - autonomous production of a text - (Facebook comment) in order to solve a web-based conflict in the L2 - possible contextualized use of expressions occurred during the previous activities

For the creation of this communicative micro-training, I decided to profit from the human tendency to experiment and to use chatbots as a test stand, which is typical for bot talk⁸ (Fischer 2010, 2350-2; Lotze 2016, 340-4). During the lesson, the learners reflected on the consequences of the use of hate speech and insults and classified Elbot's responses according to their impact on the conflict. Elbot's messages constituted a constantly growing glossary-like collection of useful expressions that the learners could use to reflect on the most adequate strategies to solve the conflict depending on the characteristics of the conflict itself. The activities 5, 6, and 7 (see below) were particularly relevant in this sense, since they were designed to stimulate the learners to participate in a conflict within the boundaries of human-computer interaction, which could protect them from stress. These activities followed some comprehension and analysis tasks (activities 1-3) as well as a short introducing dialogue between Elbot and every learner (activity 4). Activities 5-8 are listed below (for the original German version, see footnotes).⁹

⁸ Bot talk (or computer talk) consists of the "several instances of deviant or odd formulations that look as if they were intended to be particularly suitable to use with a computer as the partner of communication" (Zoeppritz 1985, 1). In particular, the term *bot talk* underlines the impact of software architecture and interface on the user's behaviour during the interaction (Mazzilli 2018, 18-19).

⁹ Original German worksheet extract: "5. Versuchen Sie, den Chatbot mit verschiedenen Beleidigungen zu provozieren, und tragen Sie dessen Reaktionen je nach Ihrer Wahrnehmung in die Tabelle ein. Benutzen Sie dabei die Ausdrücke, die Sie in der Übung 1 gesammelt haben. // Positive Reaktion / Neutrale Reaktion / Negative Reaktion"

5. Try to provoke Elbot by using various insults and copy Elbot's reactions in the following table according to your perception. Please use the expressions collected in activity 1.

Positive reaction	Neutral reaction	Negative reaction

6. Analyse Elbot's reactions (see table in activity 5) and answer the questions below. Discuss in pairs.

- a) Which reactions do you find effective in order to create a win-win situation? Why?
- b) Has Elbot reacted ironically? If so, why?
- c) Which expressions used by Elbot are known/new to you? [...]

7a) Go on chatting with Elbot. Try to bring the interaction back to a calm, non-aggressive level by attempting several kinds of apologies. Then take notes of Elbot's response.

For example: *I made a mistake / I am sorry / ...*

Elbot's reaction: [...]

- b) Do you think that the conflict with Elbot is solved now? Why? Discuss in pairs. [...]

8. Roleplay. Go back to the Facebook discussion from activity 8. Imagine that you are the administrator of the Facebook group where the post was published. How would you as an admin solve the conflict between User 1 and User 2? Try writing a Facebook comment and compare then your comments in pairs.

(Excerpt from the worksheet used during the lesson/experiment *Konflikte im Alltag*)

Even though the (limited and controlled) use of insults and hate speech might be easily seen as questionable, it was always justified by and aimed to the analysis of Elbot's reactions. Like many other chatbots, Elbot is also programmed to react to any provocation in a conciliatory and non-aggressive way or sometimes ironically in order to temper the conflict (Fischer 2010, 2350-2; Lotze 2016, 340-4).

// 6. Analysieren Sie die Reaktionen von Elbot (s. Tabelle aus Übung 5) und beantworten Sie die Fragen. Diskutieren Sie zu zweit. // a) Welche Reaktionen finden Sie besonders effektiv, um eine Win-Win-Situation zu fördern? Warum? // b) Reagiert Elbot auch ironisch? Wenn ja, wann? // c) Welche Ausdrücke waren Ihnen bereits bekannt und welche sind neu? [...] // 7. a) Chatten Sie weiter mit Elbot. Versuchen Sie, die Interaktion wieder auf ein sachliches, nicht-aggressives Niveau zurückzuführen, indem Sie verschiedene Formen der Entschuldigung ausprobieren. Notieren Sie die Reaktion von Elbot. // Zum Beispiel: *Ich habe einen Fehler gemacht. / Es tut mir leid. / ...* // Reaktion von Elbot: [...] // b) Denken Sie, dass der Konflikt mit Elbot jetzt gelöst ist? Warum? Diskutieren Sie zu zweit. [...] 8. Rollenspiel. Gehen Sie zurück zur Facebook-Diskussion aus Übung 2. Stellen Sie sich vor, dass Sie VerwalterIn (Admin) der Facebook-Gruppe wären, in der der Beitrag gepostet wurde. Wie würden Sie als Admin den Konflikt zwischen Nutzer 1 und Nutzer 2 lösen? Schreiben Sie unten einen Facebook-Kommentar und vergleichen Sie dann Ihren Text mit dem Kommentar Ihres/r Nachbarn/in".

Thus, during the dialogue Elbot offers a wide range of useful expressions to solve several kinds of conflicts in German L2, which the participants could use for activity 8 (i.e. solving a simulated conflict between two human interlocutors). Through the interaction with Elbot, the learners experienced conflicts not as a given fact, but rather as a 'live' event in which they could intervene in order to (i) experiment several strategies to solve the conflict, and (ii) use the corresponding expressions in the L2 during a still running interaction with an interlocutor capable of giving unexpected responses.

5 Method

The experiment *Konflikte im Alltag* is part of a case study focused on two main objectives: (i) identifying how the learners perceive Elbot as an educational instrument, and (ii) defining to what extent Elbot influences the learners' development of basic strategies to manage conflicts. To pursue these two purposes, I designed this lesson/experiment also as a chance for gathering empirical data, which was collected, partly elicited and analysed according to a mixed method integrating (i) quantitative and qualitative analysis of the learners' responses to a questionnaire and (ii) qualitative and contrastive analysis of selected texts and notes written by the learners in their worksheets during the lesson while and after interacting with Elbot and solving the eight tasks.

Due to the specific character of this study, the number of participants (28) was considered adequate to collect some relevant data in regard to the research questions. In fact, this case study has three levels of specificity: (i) specific target and setting (first-grade students of German L2 in the field of intercultural studies and modern philology), (ii) specific chatbot as a language learning tool (German-speaking and non-educational chatbot Elbot), and (iii) specific learning goals (analysis of conflicts in the L2 and acquisition as well as application of expressions and strategies to overcome conflicts in the L2).

The data was collected and elicited respectively during and after the lesson, which was briefly described in the previous section. Before the lesson, the participants were informed about the types of data needed as well as the non-human nature of the interlocutor they were going to work with [tab. 2]. In so doing, I made sure that the learners were aware of the potential benefits and risks of interacting with a chatbot, especially in a language (German) in which they were still on an intermediate level of knowledge at the time of the lesson.

Table 2 Phases of the experiment

Phase of the experiment	Duration (minutes)	Activities
Preparation	10	<ul style="list-style-type: none">- registration of the participants- clarification of goals and non-human nature of Elbot- distribution of worksheets
Lesson	75	<ul style="list-style-type: none">- focus on the eight worksheet tasks- task-oriented chat with Elbot- discussion and work in pairs
Conclusion	15	<ul style="list-style-type: none">- distribution and completion of questionnaires- submission of questionnaires and worksheets

5.1 Participants

At the time of the experiment, all 28 participants attended the third-year curricular German course (target level: B2) during their first-level degree at the Faculty of Foreign Languages and Literatures at the Aldo Moro University of Bari. No participant was recruited outside of this course. This is justified by the intention to work with an already integrated group generally used to and capable of working together. This aspect is crucial, since most tasks needed to be solved in pairs and the learning atmosphere had to stay as stress-free as possible, according to the principles of action-oriented learning (Linthout 2004, 7-8; Meyer 1996, 412-20).

Before starting the lesson, I made sure that the participants were adequately informed about the nature of the interaction and expressed their informed consent, which each learner did. During the completion of the questionnaires (see below), the participants outlined a rough profile of themselves. According to their answers, 27 out of 28 learners were 25 years old or younger at the time of the lesson. Besides, 57,1% of the learners studied Intercultural Communication and International Relations at the time of the lesson, whereas the remaining students' studies focused on Tourism Studies and Modern Languages and Cultures.

In regard to their experience with chat-based human-computer interaction, 67,9% of the learners declared in the same questionnaire that they had never interacted with a chatbot, whereas 60,7% of the group had already heard of chatbots [fig. 2]. Besides, the same amount of participants was not sure if they would have used a chatbot after the experience with Elbot, which could be linked to the fact that this was their very first experience with a chatbot for most of them. Anyway, this assumption will be discussed below.

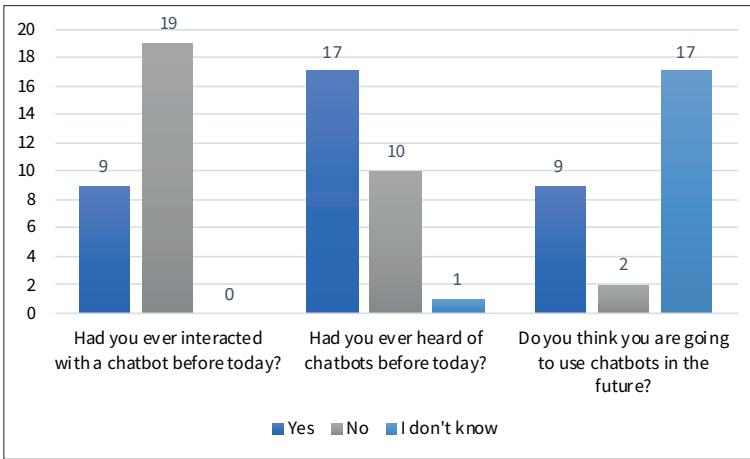


Figure 2 Participants' experience with chatbots

5.2 Data Elicitation and Analysis: Focus on Learners' Perception

In order to determine the learners' perception of the interaction with Elbot during the micro-training, I proposed an anonymous questionnaire in five parts, which I analysed both on a quantitative and qualitative level. In particular, the questionnaire contained totally 29 items and was produced in the learners' native language (i.e. Italian). It consisted of following sections: (i) personal data (age, course of studies, self-evaluated German level), (ii) previous experience with chat-based human-computer interaction, (iii) evaluation of the interaction with Elbot (technical issues, incoherence and quasi-coherence etc.), (iv) evaluation of Elbot's role during the lesson (quality of contribution, relevance in regard to the learning goals), and (v) free comments and observations about Elbot as a language learning tool.

The questionnaire contained both closed questions (producing nominal and categorical data) and open questions. These were added in order to allow the participants to motivate, explain, and specify their answers. The resulting data was manually digitalized to facilitate the analysis. Even the very few cases of missing answers were appropriately signalled. Responses to open questions were analysed in combination with the corresponding closed question (if available) and used for investigating the learners' guided evaluation of Elbot for enhancing their conflict-solving skills.

5.3 Data Collection and Analysis: Focus on Elbot's Influence on Human Behaviour

In order to examine the impact of Elbot on the learners' linguistic behaviour during and after the interaction with the chatbot, I focused on their lexical choices during a separate activity that did not involve the use of Elbot. This included the collection and contrastive analysis of two kinds of texts (both in German): (i) Elbot's responses noted by the learners and classified as positive, neutral or negative reactions during activity 5 (see above) and (ii) learners' simulated Facebook comments in which they acted as administrators of a Facebook group in order to solve a conflict between two group members (activity 8, see above).

After the experiment, I digitalized also both notes and simulated Facebook comments. I chose not to correct the grammar errors occurring in some texts in order to offer a faithful overview of the learners' choices throughout the writing process. I cleaned up the short corpus resulting from the data collection by ruling out all possibly partial and/or unreadable contributions. At the end of this process, I decided to focus the qualitative analysis of the texts on nine worksheet samples, i.e. 18 sets of data, due to the elaborateness and explicative value of the conflict-solving strategies they contained.¹⁰

For each worksheet sample, I compared the learners' notes and simulated Facebook comments focusing on: (i) whether learners used any expressions attributed to Elbot during activity 5 in another context, (ii) what expressions the learners chose to reuse, (iii) why they decided to reuse a specific expression attributed to Elbot, and (iv) how the reused expressions were (correctly or incorrectly) varied and adapted to the new context. In so doing, I intended to show if and how experiencing a conflict with Elbot and noting its conciliating responses influenced the learners' strategies and lexical choices while trying to solve a conflict in a different context.

10 Although the amount of analysed worksheets may seem limited (9 out of 28), this choice is due to the priority assigned to the depth of the qualitative analysis in this part of my research rather than its quantitative representativity, which is rather covered by the examination of the questionnaires (see above and Page et. al 2014, 85-93).

6 Selected Results

6.1 Analysis and Discussion: Focus on Learners' Perception

In the following paragraphs, I will focus on the data resulting from the learners' responses to the fourth section of the questionnaire, concerning the perception of Elbot's role during the lesson. In particular, the questions pertain to the interactions with Elbot that the learners engaged in order to solve tasks 5-7 (see above). The present analysis focuses on following topics: (i) Elbot's relevance during the lesson, (ii) technical and interactional problems, (iii) motivation through chat-based human-computer interaction, (iv) simulation of a conflict with human interlocutors vs. simulation of a conflict with a chatbot, (v) consistency with teaching method and learning goals, and (vi) authenticity of the interaction.

According to the results of the quantitative and qualitative analysis of the questionnaires, the learners perceived the interaction with Elbot as barely authentic, but also as less stressful and more motivating than human-human communication in the L2. According to 53,6% of the participants, Elbot's responses were only partly relevant in regard to the learning goals [fig. 3]. As the participants observed answering the corresponding open question, the dubious relevance of Elbot for pursuing the learning goals is due to the fact that (i) the interactions with Elbot contributed to reaching other goals which did not correspond to the planned learning goals (e.g. expanding vocabulary in other areas, such as, reportedly, science and technology), and (ii) the coherence problems of the chatbot sometimes distracted the learners from their actual goals.

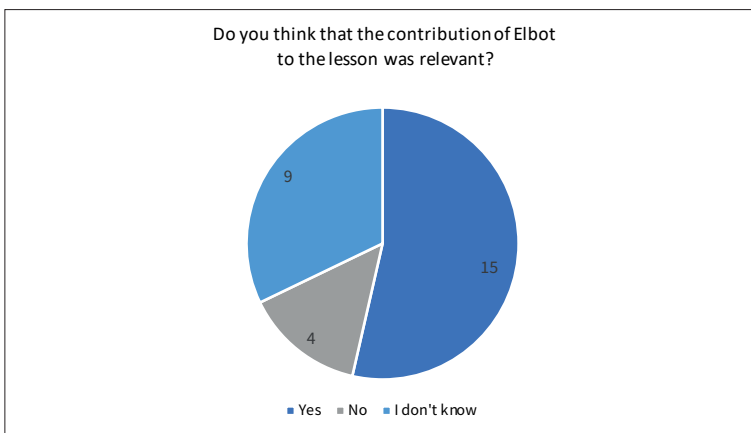


Figure 3 Learners' perception of Elbot's relevance

Therefore, Elbot's relevance was not entirely reduced by the partial inadequacy of the chatbot as an interlocutor, but rather by the simultaneous presenting of further and unexpected learning occasions during the conversation, suggesting that a more appropriate goal/task balance could be a crucial premise for the use of non-educational chatbots as language learning tools. Besides, the occurrence of unexpected inputs is also an important part of every learner-teacher interaction focused on the importance of the human component in the learning process, regardless of how formal and planned the lesson is.

Only 2 out of 28 learners reported a technical problem. In response to the corresponding open question, they learners stated that the coherence problems of the chatbot were slightly demotivating but still easy to deal with by applying specific strategies that the learners pursued during the conversation. Besides, the majority of the participants perceived the experience of task-oriented chatting with Elbot as motivating (60,7%) [fig. 4] and felt more confident while dealing with conflicts with the chatbot than while facing them with humans (75%) [fig. 5], which partly confirmed the results of the research on the topic so far (Huang et al. 2017, 153-4; Wang, Petrina 2013, 127-9). In fact, according to 75% of the learners, using hate speech with a human would have discomfoted them, even in a controlled and simulated conflict. Knowing that the chatbot would not 'judge' them, the participants felt free to experiment with the L2 without worrying about their 'image'. Nevertheless, this result must be verified through further experiments ideally focused on a comparison between the learners' reaction to conflicts with human and non-human interlocutors, which was not the main goal of my research and has not been investigated in this study.

The relevance of stress-free experimentation with language and communication is particularly evident in the light of learning methods such as 'try and error' and 'learning by doing', which also constitute the main pillars of the above-mentioned action-oriented learning. Nevertheless, the credibility of Elbot as an interlocutor is still a problematic aspect: due to the coherence issues occurred during the interaction, the participants were still unsure about the authenticity of the experience. Besides, in spite of their curiosity towards the chatbot and human-computer interaction in general, some participants replied the open questions in this section by defining Elbot's responses as difficult to understand, since they were either bound to a very specific semantic area (especially technology) or syntactically and lexically on a higher level than the participants' B1, with a particular reference to Elbot's use of irony, which was not always detected by the learners. In this case, the fact that the interactions with Elbot were embedded in a wider formal context was crucial, since the learners had the chance to discuss Elbot's responses, research autonomously or ask for help in case of doubt. In this sense, the combination of

the use of a chatbot and the general teaching method applied to the whole lesson seemed to work for the 67,9% of the learners [fig. 4].

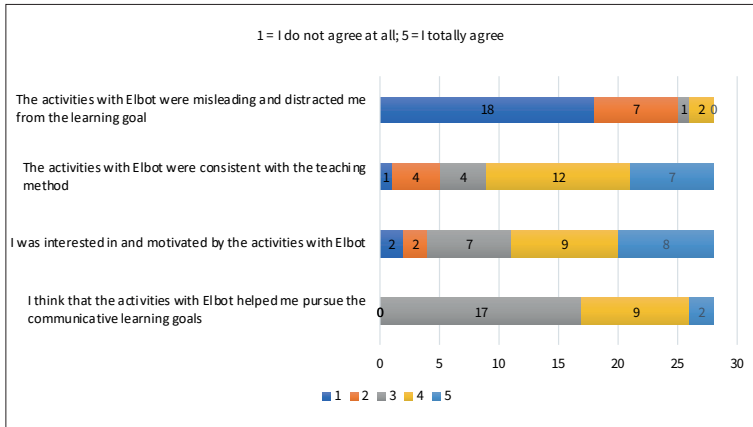


Figure 4 Learners' perception of the interactions with Elbot (1)

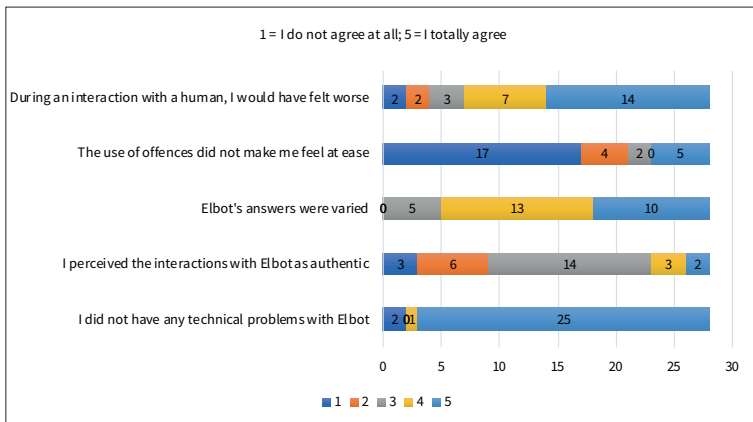


Figure 5 Learners' perception of the interactions with Elbot (2)

In conclusion, apart from the sometimes dubious credibility of the interaction, the learners perceived the activities with Elbot and Elbot's contribution itself as very useful, especially in a formal context. Over 90% of the learners stated that the activities involving an interaction with Elbot helped them pursue their communicative learning goals, such as the development and application of strategies to deal with conflicts in the L2.

6.2 Analysis and Discussion: Focus on Elbot's Influence on Human Behaviour

The contrastive analysis of the noted responses of the chatbot (activity 5) and the learners' texts (activity 8) also gave some interesting insights. In some cases, the learners' texts contained syntagms or even entire clauses attributed to Elbot (so-called recurrences). During the qualitative analysis of the samples, I identified three levels of recurrence, each one corresponding to three samples:¹¹ (i) zero recurrence, (ii) partial recurrence, and (iii) extended recurrence. In the first case, no similarities between Elbot's responses and learners' texts were found. In all the samples pertaining to this category, Elbot's responses which were noted by the learners were either syntactically and lexically complex (Lotze 2016, 322-34), if not incomprehensible to the learners, or thematically chatbot-specific (e.g. they contained frequent references to the non-human nature of the speaker, such as 'we robots'), or they even pursued a conflict-solving strategy which was different from the one chosen by the learners. For these reasons, the learners did not use the noted responses of the chatbot as a source for their own conflict-solving comment. It is still unclear if they made this decision consciously or on a pre-conscious level.

The other two levels are much more interesting. Some of the learners' texts showed an evident influence of the interaction with Elbot, be that expressed through the recurrence of single words, syntagms or entire clauses previously used by Elbot. For example, in the case of partial recurrence, one participant (P₁) reused a syntagm consisting of article-adjective-noun which he/she had noted as one of Elbot's positive reactions during activity 5:

If I were in your place, I would be careful. One word from me and you get deleted from all computers in the world. But if you apologize, then I will put in *a good word* [for you] with my cousin, who examines tax returns. (Elbot's response as noted by P₁ in activity 5)

People, you have two different opinions, it doesn't make sense to offend other people. You can simply talk, use *a good word* and compare your opinions and if you don't find a solution, no problem! It's not the end of the world! (Simulated Facebook comment written by P₁ in activity 8)¹²

11 Functional words such as articles and prepositions were excluded from the analysis, since their recurrence was not considered relevant or indicative of a relation between the interaction with Elbot and the writing process in activity 8.

12 All italics in the original texts and in the translations are mine. Original notes and text (German): "An Ihrer Stelle wäre ich da ein wenig vorsichtig. Ein Wort von mir und Sie werden aus sämtlichen Computern der Welt gelöscht. Aber wenn Sie sich entschuldigen"

As this example shows, the recurring syntagms were not always used with the same meaning as the source note. Sometimes, the learners interpreted and used them in a different way. In this case, P₁ broke up the phrase *ein gutes Wort einlegen* ('to put in a good word') as reported in the noted response by Elbot by using only the nominal syntagm *ein gutes Wort* ('a good word'). This suggests that P₁ could have not fully understood the meaning of the original phrase in the source note, which would be compatible with the above-mentioned learners' comments on the syntactical and lexical complexity of Elbot's responses, and he/she decided to use only a part of the phrase in his/her text without adapting it to the new context of the target text.

In other cases, entire clauses attributed to Elbot in activity 5 were reused by the learners in their own texts, either unvaried or in a slightly modified form. When they were modified, the clauses were adapted at least thematically and functionally to the new context of the Facebook comment. This adaption was not always followed by the necessary syntactic adjustments, which showed on the one hand that the learners managed to make sense of their interaction with Elbot as well as of its responses, and on the other hand that they were still not able to adapt the reused clauses to a relatively complex syntax in the target text. For example, one participant (P₂) reused an entire clause previously attributed to Elbot by (i) deleting and substituting the words that did not suit the new context of the Facebook comment on a semantic level, e.g. "arme kleine Roboter" ('poor little robots', see below), and (ii) leaving the syntax of the sentence unchanged. In so doing, P₂ did not follow the German grammar rule establishing that the conjugated verb must be put at the very end of a declarative clause starting with *dass* ('that'), which is a so-called *Dass-Satz* (literally 'that-clause').

I hope you can do better than offending poor little robots. (Elbot's response as noted by P₂ in activity 5)

Hello User 1 and User 2, our admin will analyse your offer. We hope that this kind of behaviour will not be reiterated in the future and that you can do better than offending others. (Simulated Facebook comment written by P₂ in activity 8)¹³

gen, lege ich *ein gutes Wort* bei meinem Vetter ein, der Steuererklärungen prüft. // Leute, / ihr habt zwei verschiedenen Meinungen, es hat kein Sinn die anderen zu beleidigen. Ihr könnt einfach sprechen, *ein gutes Wort* benutzen und die Meinungen vergleichen und wenn ihr keine Solution finden, kein Problem! Das ist doch nicht das Ende der Welt!"

13 Original note and text (German): "Ich hoffe, sie können mehr als arme kleine Roboter zu beleidigen // Hallo Nutzer 1 und 2, unsere Admin wird seine Angebot analysiert. Wir hoffe, dass diese Verhaltensweisen nicht meher in der Zukunft wiederholt werden, und dass Sie können mehr als andere zu beleidigen".

In conclusion, it is clear that the recurrence of any linguistic elements previously used by Elbot (syntagms or entire clauses) depends on the syntactic and thematic complexity as well as the usability of Elbot's responses in other contexts and/or for the adoption of other strategies to solve the conflict. In case of partial or extended recurrence, these phenomena do not always imply the adaptation of the reused linguistic elements to the target text and they do not necessarily indicate that the learners understood and actively elaborated the recurrent elements.

7 Conclusion

My research on the potential of chatbots as tools for enhancing conflict-solving skills in the L2 in a formal context led to the result that chatbots (in this case Elbot) are particularly useful for the simulation of conflicts of any kind which the learners try to solve by experimenting with different strategies. Elbot contributed to a stress-free and motivating learning atmosphere, since its non-human nature encouraged the learners to feel free to experiment with the L2 without being 'judged' by the interlocutor. The necessary reflection on their choices resulted rather from the activities that engaged the learners in pairs as well as the entire group (including the teacher) in a concomitant meta-communicative process. In this way, the learners could intervene in the running conflict in real time to verify and reflect on the validity of each strategy. In so doing, one of the most questionable characteristics of bot talk (i.e. the use of hate speech) and the tendency of chatbots to conciliate in order to keep the interaction going were fully used to develop the learners' skills in the L2.

On the other hand, the learners' perception of Elbot's credibility as an interlocutor as well as their mostly non-adapted reuse of Elbot's responses showed how crucial the human component is in language education. This includes not only the entire group of learners, but also the teacher, who should support the learners' autonomous confrontation with the chatbot and actively participate in the reflection process.

Based on these results, I conclude that (i) even the problematic aspects of chat-based human-computer interaction have a potential for language education, since the chatbot as a non-native speaker of the natural language (Lotze 2016, 167-8) can help simulate conflicts that belong to everyday life (especially misunderstandings and critical incidents), and (ii) the chatbot participates in the didactic triangle as an instrument and not as an interlocutor, since it is still not perceived as a credible chat partner by the learners. This implies that it is possible to use existing non-educational chatbots for language education, although (or even given the fact that) they are not technically flawless.

Nevertheless, this *does not* imply that the research and the development of chatbots should not deal with any technical issue. Rather,

these results suggest that the research should focus not only on the technical innovations, but also on valid strategies to use existing chatbots as authentic tools, i.e. as tools which were originally developed for native speakers of the L2, and to create edu-bots for language learning in a blended learning framework. For example, software developers should cooperate with language educators in order to offer an educational version of existing chatbots, which has following advantages: (i) the database would contain authentic language material (i.e. designed for native speakers of the L2), (ii) the adequate feedback offered by the chatbot would be based on the language use attested by the content of the database rather than on uncontextualized grammar rules, and (iii) the learners would have the chance to change from the educational to the non-educational version of the chatbot based on their actual needs and tasks (need for analytic tasks and feedback vs. need for 'casual' conversation and small talk in the L2).

For example, an educational version of Elbot could give the users an understandable feedback regarding the thematic adequacy and grammatical correctness of their responses by 'dramatizing' the feedback through the specific characteristics of its persona (i.e. a 'humanologist' that examines human beings and their behaviour in several simulated situations). In this way, the users would experience the phenomenon of making mistakes (which is necessary for language learning) with an already known tool which is non-judging, but also capable of offering an adequate feedback, i.e. a feedback that allows to negotiate meanings and structures without suppressing the experience of error.

References

- Balboni, P.E. (2012). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Bibauw, S.; François, T.; Desmet, P. (2015). "Dialogue-Based CALL: An Overview of Existing Research". Bradley, L.; Thouësny, S.; Helm, F. (eds), *Critical CALL = Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference, Padova, Italy*. EUROCALL. Voillans: Research-publishing.net, 57-64.
- Bii, P. (2013). "Chatbot Technology: A Possible Means of Unlocking Student Potential to Learn How to Learn". *Educational Research*, 4(2), 218-21.
- Carpenter, R.; Freeman, J. (2005). "Computing Machinery and the Individual: the Personal Turing Test". <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.125.4547&rep=rep1&type=pdf>.
- Fischer, K. (2010). "Why It is Interesting to Investigate How People Talk to Computers and Robots". *Journal of Pragmatics*, 42, 2349-54.
- Goda, Y. et al. (2014). "Conversation with a Chatbot Before an Online EFL Group Discussion and the Effects on Critical Thinking". *The Journal of Information and Systems in Education*, 13(1), 1-7.
- Grünewald, A. (2016). "Digitale Medien und soziale Netzwerke im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen". Burwitz-Melzer, E. et al. (Hrsgg), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: UTB, 463-6.

- Heringer, H.J. (2017). *Interkulturelle Kommunikation*. Stuttgart: UTB.
- Huang, J.-X. et al. (2017). "A Chatbot for a Dialogue-Based Second Language Learning System". Borthwick, K.; Bradley, L.; Thouëсны, S. (eds), *CALL in a Climate of Change: Adapting to Turbulent Global Conditions*. Voillans: Research-publishing.net, 151-6.
- Istrate, A.-M. (2018). "Artificial Intelligence and Machine Learning-Future Trends in Teaching ESL and ESP". *eLearning & Software for Education*, 2, 471-6.
- Kansanen, P.; Meri, M. (1999). "The Didactic Relation in the Teaching-Studying-Learning Process". *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching profession*, 2(1), 107-16.
- Kerly, A.; Hall, P.; Bull, S. (2006). "Bringing Chatbots into Education: Towards Natural Language Negotiation of Open Learner Models". *Knowledge-Based Systems*, 20(2), 177-88. https://doi.org/10.1007/978-1-84628-666-7_14.
- Linthout, G. (2004). *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht: Ein Trainingsprogramm zur Kompetenzentwicklung für den Beruf*. Amsterdam: Rodopi.
- Lotze, N. (2016). *Chatbots. Eine linguistische Analyse*. Pieterlen; Bern: Peter Lang Verlag.
- Marques-Schäfer, G. (2013). *Deutsch lernen online*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Mazzilli, F. (2018). "Bot talk e apprendimento linguistico. L'uso dei chatbot per lo sviluppo della competenza comunicativa nella lingua straniera". *Iperstoria*, 12, 13-36. <https://doi.org/10.13136/2281-4582/2018.i12.387>.
- Mazzilli, F. (2019). "Kriterien und Vorschläge zur Evaluation textbasierter Chatbots für die touristische Sprachbildung am Beispiel von Lufthansa BestPrice und Duolingo Bots". *Sprache im Beruf*, 2(2), 142-64.
- Meyer, H. (1996). *Unterrichtsmethoden I: Theorieband*. Frankfurt/Main: Cornelsen Scriptor.
- Page, R. et al. (2014). *Researching Language and Social Media: A Student Guide*. London: Routledge.
- Rubesch, T. (2013). "Interactive Competence in Student Use of a Conversational Agent". *Studies in Linguistics and Language Teaching*, 24, 157-72.
- Russell, S.J.; Norvig, P. (2016). *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. London: Pearson Education Limited.
- Storp, M. (2002). "Chatbots. Möglichkeiten und Grenzen der maschinellen Verarbeitung natürlicher Sprache". *Networx*, 25, 1-34.
- Tewes, M. (2005). "'Sie können ruhig in ganzen Sätzen mit mir sprechen!' Chatbots und ihre Bedeutung für internetbasierte Kommunikation". Siever, T.; Schlobinski, P.; Runkehr, J. (Hrsgg), *Websprache.net: Sprache und Kommunikation im Internet*. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 242-65.
- Tóth, Z. (2010). *Foreign Language Anxiety and the Advanced Language Learner: A Study of Hungarian Students of English as a Foreign Language*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Wagner, C. et al. (2012). "When Social Bots Attack: Modeling Susceptibility of Users in Online Social Networks". *Making Sense of Microposts*, 2(4), 41-8.
- Wang, Y.F.; Petrina, S. (2013). "Using Learning Analytics to Understand the Design of an Intelligent Language Tutor – Chatbot Lucy". *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 4(11), 124-31. <https://doi.org/10.14569/ijacsa.2013.041117>.
- Wolski, P. (2019). "Förderung der berufsbezogenen Gesprächskompetenz durch interaktive Kommunikationssysteme – theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen". *Sprache im Beruf*, 2(2), 133-41.
- Zoeppritz, M. (1985). *Computer Talk?* Technical report TN 85.05. Heidelberg: IBM Heidelberg Scientific Center.

Development of a Kanji Reference Tool and its Moodle Integration EduKanji 2.0: Design, Development and Implementation

Alessandro Mantelli

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract Due to the COVID-19 emergency, Ca' Foscari University of Venice has reorganized a large part of its courses for on-line delivery through the LMS Moodle. Unfortunately, this platform, besides having a particularly complex interface to use, does not have modules dedicated to the teaching of Japanese. Addressing this issue, this paper proposes the design of a module for kanji teaching integrated with the Moodle workflow, to produce complete and printable kanji sheets with all the necessary information, thus reducing teacher workload. The methodology used derives from an Instructional System Design development model (SAM, Successive, Approximation Model) that allows continuous feedback from the teacher, so as to adapt the developed prototype to his/her teaching needs.

Keywords Digital Humanities. E-learning. Instructional Design. Japanese Language. Language Teaching. User Experience.

Summary 1 Introduction. – 2 Moodle. – 3 Anxiety and Comfort Zone. – 4 Prototyping a Moodle-Integrated Tool for Delivery of Kanji Learning Sheets. – 5 EduKanji 2.0. – 6 Database and System Structure. – 7 Development and Feedback Cycle. – 8 EduKanji 2.0 in Teaching Sessions and Further Developments. – 9 Conclusions.



Peer review

Submitted 2020-08-03
Accepted 2021-03-26
Published 2021-03-31

Open access

© 2021 |  Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Mantelli, A. (2021). "Development of a Kanji Reference Tool and its Moodle Integration. EduKanji 2.0: Design, Development and Implementation". *EL.LE*, 10(1), 117-140.

1 Introduction

In the present paper I would like to investigate one possible way to help the teachers of the Japanese language courses of the Department of Asian and African Studies (DSAAM) at Ca' Foscari University of Venice in the creation of online materials, which are highly requested especially in this particular moment in history, since, beginning from March 4, 2020, the Italian government ordered the closure of all schools and Universities due to the COVID-19 emergency.

The solution proposed in this article - namely, a web application currently under development - is the result of the analysis of the official reference platform for the production of online courses in Ca' Foscari - the LMS¹ Moodle - and its lack of specific modules for the delivery of Japanese learning materials, which inevitably forces the majority of teachers to produce materials from scratch in the form of PDF and PowerPoint files. Although the application is not fully implemented yet, it has begun to be used for Japanese Mod.1 (second language) courses (Bachelor's degree program) in the 2020/21 Academic year, with encouraging results in terms of integration in Moodle and speed of creation of materials.

2 Moodle

Due to the COVID-19 emergency in Italy, which began in February 2020, Ca' Foscari University of Venice reorganized a large part of its courses for on-line delivery, and thus teachers had to use exclusively online tools to prepare their lessons. In particular, the LMS Moodle, the official Ca' Foscari LMS platform for blended and online courses, became widely used. Even before the COVID-19 emergency, Moodle was already being used as a system for delivering assignments to students and uploading exercises or integrative materials; however, due to the impossibility of teaching in classrooms as before, teachers had to think of new ways to prepare and deliver their lessons, and Moodle became the natural choice, thanks in no small part to the dedicated desk support service offered by the University. In the Department of Asian and African Studies, where I am presently researching as a post-doctoral fellow in Japanese language education, Moodle has proved the most natural option even for teachers who were hitherto more reluctant to rely on digital platforms.

However, as Moodle is a very large community-based project based on small-scale funding, a User Experience approach in the develop-

¹ Acronym of Learning Management System. For details on Moodle, refer to the official documentation: <https://docs.moodle.org/38/en/Features>.

ment of the User Interface does not seem to be a priority.² Almost all the interface activities require a reload of the whole Moodle page in order to update the information on the screen (instead of the website dynamically updating the area of interest), thus increasing the waiting time and user frustration. Moreover, the interface itself is complex and seems to ignore most of the best practices of Interaction and Web Design of the last 20 years, as for example Krug's (2014) guidelines to minimize the time spent by the User to navigate a page and 'scan' its contents; these guidelines, at example, suggest to use a self-explanatory navigation pattern, to put in the main menu only the important information and to avoid too many nested submenus if not strictly indispensable. As Moodle has been designed not only to build courses but also to manage student registration, scores, feedback, quizzes, and surveys, the interface is very complex. The administrator can hide functionalities, such as theme configurations, third-party modules uploading and system settings, but this does not simplify the complicated interface navigation system.

The complexity and User-unfriendliness of Moodle is often reported as a problem. Sathian, for example, reports the frustration of users that have to deal with this program and stresses the need for a well-redesigned Theme that addresses issues related to Usability.³ However, especially when there are many users on the platform at once, as in the case of Ca' Foscari University in Venice, it is not possible, for security reasons, for teachers to change the installed theme.

As user needs may vary, depending on what each uses Moodle for, I delivered a survey (March 15th, 2020) to the teachers of Japanese of the DSAAM, to gather their opinions about the usage of the platform. The survey was answered by 13 teachers.

Table 1 Survey on Moodle usage by DSAAM Japanese teachers (Mantelli 2020)

	Question	Type	Options
1	Is Moodle easy to use for your activities?	Single selection	Easy, Average, Hard
2	How long do you take to prepare a lesson of 30 minutes?	Single selection or open answer	Less than 1 hour 1 to 2 hours 2 to 3 hours More than 4 hours

² The problem of the usability in Moodle has been discussed in this thread where users and Moodle developers argue about complexity and User Interfaces: <https://moodle.org/mod/forum/discuss.php?d=239414>.

³ R. Sathian, "The Problem with Moodle UI". *Edwiser*, July 13, 2016, <https://edwiser.org/blog/problem-moodle-ui/>.

Question	Type	Options
3 Did you experienced difficulties in creating materials?	Single selection	No Yes, a little Yes, a lot
4 If you wish, describe your difficulties in using Moodle	Open answer not mandatory	

Table 2 Results of the survey on Moodle usage (Mantelli 2020)

Question	Option	Number of answers	Percentage
1. Is Moodle easy to use for your activities	Easy	1	7%
	Average	9	70%
	Hard	3	23%
2. How long do you take to prepare a lesson of 30 minutes?	Less than 1 hour	2	15%
	2 to 3 hours	2	15%
	3 to 4 hours	0	0%
	More than 4 hours	7	55%
3. Did you experienced difficulties in creating materials?	No	2	15%
Question	Answers		
4. If you wish, describe your difficulties in using Moodle	<ul style="list-style-type: none"> - Uploading files is too difficult. Files need to be reduced in size to be uploaded. - The process of receiving and correcting assignments from the students through Moodle is complicated. - I'm not able to produce quizzes for the students through Moodle functionalities. - Creating quizzes for students is not impossible, but is very complicated. - Producing materials to be uploaded to Moodle is hard. 		

Looking at these answers, it is possible to deduce that even if only 23% of those interviewed think that Moodle is really hard to use, 55% spend quite a large amount of time preparing their lessons on it (more than 4 hours), and 46% of the interviewers think that the usage of digital tools to prepare the materials for the lessons is very hard. The result of the survey confirms the difficulties in using Moodle interface and in following its workflow. By looking at the answers to question 4, it appears that two problems are broached: 1) uploading external files to Moodle and 2) using internal Moodle functionalities (Quizzes) to produce content. These problems represent the duality

of the Moodle platform, which is used both as a multimedia container and for its core functionalities.

The course-building logic of Moodle is, in fact, based on the usage of modules to create deliverable contents through the platform. Modules are mainly divided in two groups: “Activities” and “Resources”.

“Activities” represent modules that allows users to build practice elements for the students like Quiz (exercises), Assignments creation, Feedback collection, Lesson creation, Wiki creation and management. These modules allow the students to interact with Moodle itself. “Resources”, on the other hand, are modules used to support the upload of files or links of external pages.⁴

I have analysed the types of content of all the Moodle courses produced by the respondents, with the result that 80% of the modules created are related to the category “Resources”. More specifically: Links to external material such as YouTube video created *ad hoc* or external pages (35%), downloadable contents such as PowerPoint presentations, video lessons in MP4, grammar and *kanji* exercises in PDF, textbook related material in PDF (55%), In-Moodle images and text contents (10%). 20% of the “Activities” are mainly represented by the module Assignment (20%), used to receive students assignments, Choice (20%) used by the students to book meetings with teachers, [Forum] (30%) to create discussion groups, Feedback (10%), Quizzes (5%), and External Tools (5%) used to embed the pages of different sites and web applications in Moodle.

From this analysis it can be assumed that Moodle has been used primarily as a sort of container for contents generated with the most common and traditional digital tools available to the teacher, in particular the Microsoft Office package. Indeed, even YouTube videos have been created with the ‘create video’ option present in PowerPoint. Very few contents have been created with the core functionalities of Moodle, like Quiz for the exercises. In fact, in some cases, exercises that could have been created with the Quiz module, were actually produced in the form of a downloadable PDF. This can be partially explained by the fact that particular exercises must be filled out by hand, but it might also be connected with the intrinsic complexity of creating exercises with the Quiz module - as is revealed also by the answers in the survey.

⁴ docs.moodle.org/38/en/Resources.

3 Anxiety and Comfort Zone

With the COVID-19 emergency underway, even teachers comfortable with technology started using Moodle to deliver remote courses and materials, along with other technologies such as Zoom or Google Meet for real-time online lessons.⁵

This event is very significant; several studies (Howard 2011; Howard 2013; Setyarini 2018) have pointed out that with the enormous impact of technologies in language education, teachers that are suddenly required to be proficient in computer technology might experience computer anxiety, which can hinder them from achieving the requisite proficiency level. Indeed, teachers inclination or disinclination toward technology may vary according to gender, age, and individual factors such as self-efficacy, open-mindedness, anxiety level, user experience, emotional state, etc. (Nestik et al. 2018), and that is why it normally requires a long time for the traditional option practices of a heterogeneous group of teachers to be impacted. This process received a boost because of the new teaching necessities due to the emergency situation. Still, the analysis of Moodle usage reveals that a lot of contents are built as external material and then uploaded to the platform; however, adapting to the new platform and overriding the anxiety of entering into new territory requires an effort, which may differ in its degree on the basis of teacher motivation, previous experience, age and gender. For teachers who are not used to digital tools in particular, anxiety at not being able to adapt in a short time may frequently arise.

This need to adapt to new circumstances and to partially leave behind old teaching habits represents for many their departure from their personal comfort zone,⁶ and their entry into new teaching frontiers. The process will certainly take time, but I feel the need to encourage and support the embrace of new teaching possibilities. From these considerations arose the idea to develop a prototype of an integrated tool in Moodle to support Japanese teachers of DSSAM.

4 Prototyping a Moodle-Integrated Tool for Delivery of Kanji Learning Sheets

From the analysis of all the materials created and uploaded by the teachers, I found that one process that can be improved by enhancing the integration into Moodle concerns the teaching of kanji char-

⁵ <https://zoom.us>; <http://meet.google.com>.

⁶ Psychological state where there is the perception to be in control of own environment in an anxiety-neutral position (Bardwick 1995).

acters. Presently, materials for kanji characters are uploaded by the teacher as PDF files into the Moodle platform. These materials are exercises, quizzes and kanji sheets with information about the characters. Consider the kanji sheet, for example, from a teacher's perspective: it is necessary to create one PDF with information on the characters and the proper order of their relative strokes, kanji readings in Japanese and word examples. Students download the PDF, open it and scroll the document down to the character sheet to learn. When using a mobile device, such as a smartphone, the operation may not be so easy. In a smartphone, PDF files are not always supported by default; they may require the installation of additional software to be displayed and they are not formatted to be easily viewed on a small screen. Moreover, uploading files instead of creating single Moodle sheets disrupts the Moodle workflow, and it is not possible in this way to keep track of whether the students have studied all the characters assigned. However there is presently no integrated Moodle functionality to create Kanji Sheets; but, following what is expressed in paragraph 3, it is important to allow teachers to continue to use Moodle whenever possible. The students of DSAAM also know Moodle well, as they are required to follow the courses and interact with the teachers through it.

For the reasons mentioned above, the most viable solution, at present, may be the creation of a kanji extension for Moodle that allows teachers to produce, on the fly, a full kanji sheet for their students. There are other solutions already available on the Web for the study of the kanji characters and compounds, such as the *Kanji Jiten Online* site in Japanese with full access to all the kanji forms and compounds,⁷ the *Goo Kanji Dictionary* site in Japanese,⁸ part of the Goo dictionary, and the *Tangorin* site in English with kanji details and compounds.⁹ However, these sites, being mainly in English, do not target native Italian speakers, and, as the interface is organized like a normal search engine, with the search bar, login buttons, other links, commercial banner etc., they are not meant to be integrated into Moodle as a module. Creating an extension for Moodle instead makes it possible to create a simple but dedicated interface and to develop functionalities in accordance with the needs of the teacher.

The main way to produce Moodle extensions is by creating a plugin that can be uploaded in the platform, thus extending its functionalities.¹⁰ Moodle plugins can be developed by using the same language

⁷ <https://kanji.jitenon.jp/>.

⁸ <https://dictionary.goo.ne.jp/kanji>.

⁹ <https://tangorin.com/kanji>.

¹⁰ For details on plugins and their usage refer to the official documentation: https://docs.moodle.org/38/en/Installing_plugins.

es that the Moodle platform itself uses: HTML, JavaScript and PHP.¹¹ By following the official developer documentation,¹² it should be possible to create plugins that meet a wide range of needs.

However, as the official e-learning platform of Ca' Foscari University, the uploading of new plugins is disabled by default and can only be performed by the platform administrator after a careful analysis demonstrating the security and stability of these plugins. This process is clearly time-consuming, and does not necessarily guarantee that the plugin will be accepted. Moreover, even if it were, any changes would have to go through the same process. Therefore the path of creating plugins is not sustainable.

Another possible way to meet these needs may be the creation of a SCORM or H5p¹³ package, whose plugins are already available in the Moodle platform of Ca' Foscari University. SCORM and H5p packages are based respectively on the Sharable Content Object Reference Model (Lundy 2003) and on an open-source collaboration framework to develop HTML5 contents. However, while it is possible to build a SCORM package, this requires complex settings both in the developer's code and in the Moodle module section, and it is meant to be used by course creators, not by teachers. H5p on the contrary is a technology that allows the building of small exercises or course presentations, but it is not intended to be used to build full web applications.

The prototype presented in this paper, on the other hand, is a web application which aims at ease of maintenance and expansion, and which can be integrated inside Moodle through the default 'Moodle URL module' - which is itself easy and fast to configure. The module embeds external web pages through the HTML IFrame¹⁴ tag that receives the URL of the site to link to as its main parameter. Thus, to provide all the possible kanji sheets just by using this URL, the application will use a dynamic address such as "https://application-domain/kanji/[kanjitodisplay]". The prototype aims to encourage, not to disrupt, Moodle workflow; at the present moment, it is therefore possible to define only one kanji per sheet. However, each sheet can be organized in folders with their relative Moodle module.

11 HTML is a markup language executed in a browser that allow to display text and visual blocks through the usage of character strings called tags. JavaScript is a language executed in a browser that allow to modify existing HTML pages, react to events like mouse clicks, keyboards, create new HTML elements on-the-fly. PHP refers to a language executed in a server that can connect to a database, retrieve and save data and create HTML code.

12 https://docs.moodle.org/dev/Main_Page.

13 SCORM is a collection of standards that allow LMS like Moodle to work with external web based applications. H5p, similarly provide standards to build external libraries integrable in Moodle.

14 Iframe tags allow to embed external web resources in a HTML page.

As is shown in the following image, it is sufficient for the teacher to create a new URL Module by setting three parameters: an identifying name for the sheet, the URL that points to the prototype and the Display format, and [Embed], in this case to embed the page in an Iframe.

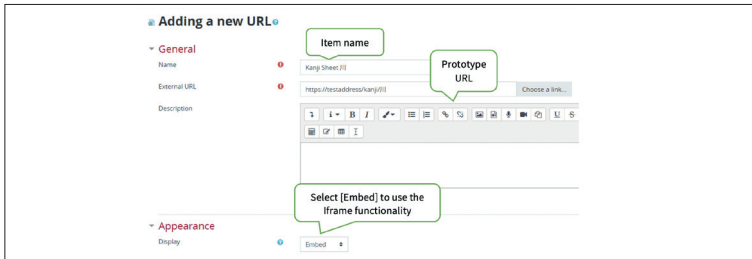


Figure 1 Configuration window of the Moodle 'new URL' module

After saving the configuration, the entry will display a Moodle element as shown in the screenshot below.

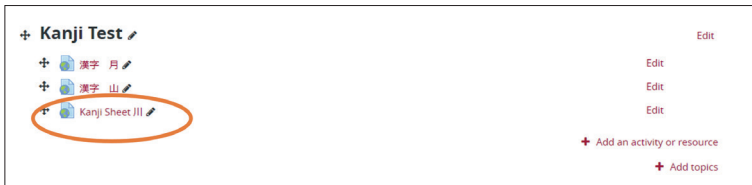


Figure 2 List of embedded pages in Moodle

In the next section, I will describe how the prototype works.

5 EduKanji 2.0

Although this prototype has been created from scratch, the idea of providing kanji tools for the teacher takes its inspiration from a department project from 2011 called EduKanji. I consider this present prototype to be an evolution of the previous project, and thus the prototype will be named EduKanji 2.0. This new project, besides trying a new approach in Moodle integration, has been developed as a responsive application to be easily displayed and used in several devices like smartphones and tablets. It automatically connects to several sources (as further explained below) in order to acquire more details on the kanji shapes stored within it and, on the basis of the results of

a survey on the EduKanji usage (Bettin 2017) of 75 students, implements some suggestions as printable customized kanji sheets, references to JLPT (Japanese language proficiency test) levels¹⁵ and a kanji reference table according to the textbooks in use in the DSAAM. The overall User Experience is granted not only by the easy-to-use responsive interface, but also by the design of the system architecture and of the database. Several studies have linked the success of a full User Experience of the digital artifacts to the careful design of all its layers (Cooper et al. 2007; Garrett 2011; Triberti, Brivio 2016). In the hierarchical structure of the Garrett conceptual model to project User Experience (Garrett 2011), for example, the system design is represented by the ‘functional specifications’, a low-level plane on which interface, interaction, content design are located. In other words, a bad system design has a bad impact on the whole program. Database design for language-learning applications is an important aspect to consider, too. Its importance has been stressed by studies on Connectivism (Siemens 2005) and structured data (Pozzi 2011). Pozzi holds that to support the main paradigm of Connectivism (given the fact that “knowledge exists by itself. Individuals mustn’t build it but they are supposed to realize that knowledge by connecting the nodes where it’s located” (Fumero 2006, 301), it is necessary to carefully structure the database that is the source of this knowledge. The strength of Connectivism is that it considers in full all the technological and cognitive aspects of social and mental activities of present times, by seeing the entire human being as an entity connected, together with other human beings, to a neural network wherein they can communicate, collaborate and share information. This is why the lowest level of Connectivism itself represented by the data and the system’s design has to be carefully considered.

For all the above reasons, I will dedicate the next section to describing the approach to the system and database design. In this section, on the other hand, I will describe how EduKanji works.

After having configured the Moodle module as described in the previous paragraph [fig. 1], a full kanji sheet will be displayed inside an iFrame in the Moodle page, as in the example in figure 3.

15 The JLPT has five levels: N1, N2, N3, N4, N5. The easiest level is N5 and the most difficult level is N1. The average number of kanji to know for each levels is as follow. N5: 300 kanji, N4: 300 kanji, N3: 600 kanji, N2: 1,000 kanji, N1: 2,000 kanji. Each level target a specific set of kanji. Data gather from: *Nihongo sentaa* (Japanese Language Center): <https://www.nihongo-c.jp/topics/jlpt0817.html>.

Kanji Sheet 川

漢字 edukanji

Italiano: Fiume

JLPT: 4

読み仮名: かわ

部首: 川 (やまへん)

つくり: 川

STAMPA

Etimologia / Derivazione Da Wikimedia

Carattere derivato da pittogramma, originariamente rappresentante un fiume che scorre. Il pittogramma si ritrova già nelle iscrizioni su ossa oracolari risalenti all'età del bronzo, e successivamente sulle incisioni bronzee di epoca Zhong; le immagini sottostanti ne illustrano l'evoluzione grafica fino alla forma attuale come kanji, derivato dai corrispondenti hanzi cinesi

iscrizione sulle ossa oracolari dell'età del bronzo

iscrizione bronzea dell'epoca Zhong (XII secolo a.C.)

stila calligrafica sigillare dell'epoca Qin (II secolo a.C.)

carattere attuale

Kanji presente in:

新ずらすら2 32 子供のころ、川で遊んだり、木に登ったりしました。エジプト文明は、ナイル川の近くで生まれた。

Esempi di termini (Da A4edu (a4edu.com))

川沿い	かわぞい	lungo la riva (di un fiume)
川	がわ	fiume , corso d'acqua
川	かわ	fiume , corso d'acqua
川	かわざし	argine del fiume , lungofiume
川上	かわかみ	a monte (di un fiume)

Figure 3 Example of EduKanji sheet embedded in Moodle

The upper section of the screen [fig. 3] contains the vectoral image of the kanji, on the left, and information about readings, JLPT level, radical and approximate Italian translation. At the present moment, since the target for teachers and students is the DSSAM, the contents and examples are in Italian, but translations into English and other European Languages are planned for the future. While the original kanji source implemented in EduKanji may already have an English translation, this may not be the case for other European Languages, and thus it would be necessary to produce new translations in the target language. By pressing the play icon [>] under the image, the animation kanji strokes will be played in the correct order. It is possible to pause and stop the animation with the pause [||] and stop [x] icons.

The centre and lower sections of the screen contain the result of the connection to different resources to give further information about the kanji shape in question. Depending on the kanji, some information may not be present due to the lack of this information in the resource itself.

The main resources from which EduKanji presently fetches complementary data are:

1. Wikimedia, for the kanji's origin and a brief description thereof, through an API (Application Programming Interface) that scrapes content from the Wikimedia page and returns the needed content;
2. a4edu (Mantelli, Mariotti 2015), a Japanese-Italian dictionary developed for the DSAAM based on the EDRDG¹⁶ JMdicit database that presently counts 43,380 terms translated into Italian out of 180,861 total terms, thanks to the contribution of over 86 collaborators between students and teachers of the DSSAM. The connection to a4edu is made through a dedicated API, developed *ad hoc*.

The data of the kanji reference textbooks in use in the DSSAM are instead registered in the main EduKanji database along with the following data sources:

1. The EDRDG KanjiDic database, containing information for about 13,000 kanji. Each kanji is indexed with the following information: UTF8 code, classical radical code, kanji grade according to the *Gakunenbetsu kanji haitōhyō*,¹⁷ total kanji strokes, JLPT level, various dictionary references (Haig, Nelson 1997)¹⁸ readings in Japanese (*on*, *kun*), Korean and Chinese, meanings in English and other European languages (Italian not included), and readings in Japanese for personal names (*nanori*).
2. The Italian translation of the kanji's meaning taken from the original EduKanji data source.
3. The EDRDG Krad database, containing information about the decomposition of the kanji into radicals or other visual elements.¹⁹
4. The Kanji Radicals Database. I have created this collection based on the classification in the 18th century Kangxi dictionary, present in the *New Nelson Japanese-English Character Dictionary* (Haig, Nelson 1997). Each entry is formed by the classification number of the Kangxi dictionary, the radical, and the radical reading in Japanese.

16 Electronic Dictionary Research and Development Group create by Jim Breen, Monash University in 2000. For details: <http://www.edrdg.org/>.

17 For details refer to the following Wikipedia page: https://en.wikipedia.org/wiki/Ky%C5%8Diku_kanji.

18 Kanji characters may have multiple readings. *On* readings are based on the pronunciation of the character when was imported from China and interpreted by the Japanese. *Kun* readings, on the contrary, are based of the pronunciation of the native Japanese word that the character represent.

19 For details refer to the official project page: <http://edrdg.org/krad/kradinf.html>.

All the vectoral shapes of the kanji have instead been saved in the server. These shapes in SVG (Scalable Vector Graphic) format are part of the *KanjiVG* project (Apel 2009) and released under the Creative Commons license.

Another important feature of EduKanji is its printing functionality. By pressing the red button [stamp] 'print' in the upper part of the screen, it is possible to export a PDF file with details on the kanji in question, a step-by-step reference guide on its strokes and a guided and free self-exercise area, as shown in the screenshot below. As each SVG shapes contains the kanji drawing data divided into stroke blocks, to create the step-by-step kanji scheme and to have it automatically fit the paper, the SVG shape has been duplicated as many times as the number of strokes on display. The hidden stroke blocks are displayed progressively, one in each SVG block.

Edukanji

家	オン読み	カ,ケ	画数	10
	くん読み	いえ, や, うち	JLPT	いえ, や, うち
Casa		部首	宀(うかんむり)	

The screenshot displays a PDF export for the kanji '家'. It includes a table with the following data:

家	オン読み	カ,ケ	画数	10
	くん読み	いえ, や, うち	JLPT	いえ, や, うち
Casa		部首	宀(うかんむり)	

Below the table, there are three rows of stroke order diagrams for the kanji '家'. The first row shows the 10 individual strokes with red arrows indicating direction. The second row shows the kanji '家' with the first stroke highlighted in red. The third row shows the kanji '家' with the first two strokes highlighted in red. Below these are several rows of the kanji '家' for writing practice, with the first row being the most prominent and the others being lighter and faded.

Figure 4 EduKanji, PDF export example

Several studies correlate the ability to write characters to its tracing and copying exercises (Inagaki, Fujita 2003; Onose 1987), and thus through this functionality, students can print the kanji sheets and do writing exercises, so as to train their memory in remembering writing shapes.

6 Database and System Structure

As stated in the previous chapter, the system design is an important design phase to provide an optimal User Experience. Using the Garrett model (Garrett 2011) as a reference, a bad system design negatively influences all the upper levels of the application such as the interface and the navigation system by increasing the latency time in navigation and in interface usage. The latency issue is one of the causes of what Winograd and Flores (2008) call “breakdown”, an event that makes the technology manifest and interrupts the unconscious embodiment process of the user with the digital artefact. Moreover, a bad design causes difficulties in maintaining and updating the system, directly affects manpower costs, and may be one of the main causes of project failure and abandonment. A good system design starts by selecting affordable and maintainable database and development technologies. Fortunately there are several free and valid technology options to build Web 2.0 applications.

Web 2.0 refers to websites and applications where multiple users can collaborate to insert and update new contents, “delivering software as a continually-updated service that gets better the more people use it, consuming and remixing data from multiple sources” (O’Reilly 2007, 17). Several studies point out the advantages of using Web 2.0 applications for language learning because they support a constructivist processes of knowledge building and individual creativity (Ullrich 2008) support students’ collaborative processes and monitor collaborators’ work (Mariotti, Mantelli 2012), and allow a better embodiment with the digital interface by improving data retrieval and display time through AJAX²⁰ (Mantelli 2020). However, Web Applications may be slow if they are built using a traditional approach to data retrieval and display – an approach where each response with new data from the server requires the page to fully reload. This is a common drawback in Moodle interfaces, which are slow and feel hard to use because every operation requires a page reload. A common architecture solution, scarcely used in Moodle, is to asynchronously retrieve data from the server and update just a por-

20 Acronym of Asynchronous Javascript And XML, for details on the basic concepts refer to Garrett 2005.

tion of the screen on the fly, without reloading the full page, through a technique called AJAX.

The new EduKanji architecture uses an even more efficient approach that allows overcoming of the problem of the speed of data gathering, which is present in the traditional Moodle client-server architecture. This approach, used by all the modern social networks - Facebook, Twitter, Instagram among others - reduces the amount of data retrieved by the server still more, and thus offers a smooth data access environment, respectful of the user activities by gathering only raw data from the server and completely creating the page in the client (the browser) through use of the Javascript languages. This paradigm change, however, implies the use of different technologies traditionally used in the Moodle environment (PHP as server language and MySQL as a relational database). Indeed, for EduKanji, a language created by Google has been chosen for the server (NodeJs), a JavaScript framework (VueJS) and a non-relational database for data storage (MongoDb).

The choice to use a non-relational database has been made to increase the speed in data querying and to avoid the creation of heavy schema relations typical of the traditional relational databases. Relational Databases are structured in tables each containing n fields. Even if it is possible to insert multiple data in one field, this may increase database query complexity, and thus it is a common best practice to keep to single data values for each field and to create instead multiple tables joined through key relations. With MongoDB, on the other hand, it is possible to organize data in a way very similar to the source data of KanjiDic. Below is a snippet of this source, freely provided by the EDRDG and fully uploaded in the EduKanji database. This data source has been converted from XML to a JSON²¹ format and simplified to allow better readability.

21 JSON (JavaScript Object Notation) is a lightweight data-interchange format, easy for humans to read and write, easy for machines to parse and generate (Crockford 2018).

```

[[{
  "literal": "家",
  "misc": {"grade": "2", "stroke_count": "10", "freq": "133", "jlpt": "3"},
  "reading_meaning": {
    {
      "rmgroup": {
        {
          "reading": {
            {
              {"r_type": "ja_on", "value": "カ"},
              {"r_type": "ja_on", "value": "ケ"},
              {"r_type": "ja_kun", "value": "いえ"}
            },
            "meaning": ["house", "home", "family", "professional", "expert", "performer"]
          },
          "nanori": ["あり", "え", "く", "つか", "べ"]
        },
        {"literal": "探",
         "misc": {"grade": "6", "stroke_count": "11", "freq": "930", "jlpt": "2"},
         [-]
        }
      }
    }
  ]
}]

```

Figure 5 Snippet of the original data source of KanjiDic in JSON format

As can be observed from this, data is not grouped in different tables that have to be connected together, but exists in a single document with a parent-child structure. A single piece of data can thus be retrieved by following the vertical organization. For example, to filter data for the kanji reading *ie*, it is sufficient to instruct the database to find the node by writing the following command:

```
reading_meaning.rmgroup.reading.value:"いえ"
```

using the dot "." as a connector of the hierarchical nodes.

MongoDB can also count on numerous Cloud services, i.e. services that enable data to be distributed across different servers, guaranteeing privacy and at the same time allowing data to be always accessible. Services as MongoDB atlas, at example, grant 512 Mb of Storage to be used for free. This point is very significant from a Connectivism perspective, as it allows the persistence of the nodes of information represented by the e-learning data.

EduKanji system design approach allows system-side access to maximize data access by creating all client-side interfaces and using server access only for raw data retrieval. On the other hand, the use of a non-relational database permits to speed up data acquisition and simplify the code for access to this data.

7 Development and Feedback Cycle

The prototype introduced in this paper has been designed, developed and systemized through the collection of feedback by applying a development model derived from Instructional System Design (ISD), originally created to define objectives, develop tools and methods,

define content and development time, and verify the correspondence between objective and results in a instructional plan. This is highlighted for instance by Dick who defines ISD as the

systematic method for analyzing, designing, developing, evaluating and managing the instructional process efficiently [...] Sometimes it goes further and covers information technology, human-computer interaction, human performance technology and systematic analysis methods. (Dick et al. 2001, 5)

In this context, the role of models in instructional development “is to provide conceptual [...] and communication tools to [...] manage processes for generating episodes of guided learning” (Gustafson, Branch 1997, 73). However, these systems also have recently begun to provide valuable support to research and development processes, when the outcome is represented by a product for the end user. The ADDIE model of instructional design is probably the most well-known approach for crafting learning solutions. ADDIE stands for ‘Analyze, Design, Development, Implement, and Evaluate’ and it consists of five steps, the last of which involves the collection of feedback from the user or the contractor to start a new phase of Analysis and Design. This model is adequate for teams of three or more members with a well-defined starting plan, but as it spreads out over five phases is not the best choice for the fast development of prototypes and the rapid collection of feedback.

For this project, on the other hand, a design and development model based on SAM (Successive Approximation Model) has been chosen. SAM is a Design and Development process (Allen 2014) which consists in three phases (Preparation, Design, Development).

The Preparation phase is about collecting the information needed to develop e-learning. In this phase, from Moodle’s analysis and the results of the survey, I formulated the idea of developing the prototype described in paragraph 4. I discussed my idea with the teacher (KT) in charge of the kanji course, and, after having ascertained its feasibility, I moved on to the design phase.

In the design Phase the SAM model emphasises the repetition of three small steps (Design, Prototype, Review); at the end of each cycle the feedback collected in the Review step allows the commencement of a new phase. According to the received feedback, the prototype is modified and expanded. In fact, after the release of a first prototype called Alpha, and thanks to frequent interactions with the KT, the decision to implement data source from real reference textbooks used in class as *kanji no mori* and *Shinsurasura* has been taken. A further phase of development and review led to the need to change the Gothic font to a *Kyōkashotai* font, which is similar to the one used in Japanese primary school textbooks; this allows better

identification of the sharp closure (*tome*), the hook-like closure (*harai*), and the fading curved closure (*hane*) of the strokes. Subsequent steps led to further adjustments, such as quoting the authors of the sentences and the sources of the terms, where present.

In the development phase, the SAM model foresees the release of numerous versions, catalogued in macro-groups such as Alpha, Beta and Stable. In the case of this project, the actual use by students and the collection of actual feedback will take place in September 2020, so that, after a first Alpha version, which still included bugs and anomalies, I have managed, for the moment, to release a stable Beta version. This, thanks to a new review phase with the KT, has led to the implementation of a new functionality: a phonetic-semantic kanji database through which it is possible to identify all kanji with a common phonetic component. Recent studies, in fact, indicate that an efficient way to remember the kanji is to develop the learner's "awareness of components in four aspects: positions and combinations, semantic function, phonological function and the limitations of the functions", and that "Understanding the segmental nature of words is especially critical for reading efficiency" (Toyoda 2009, 5). Lack of such awareness, on the contrary, restricts lexical inference and retention (Koda 2002, 227).

Below is a table summarizing all the evolutions of EduKanji in Alpha and Beta release.

Table 3 EduKanji 2.0 improvements through SAM processes

Version	Improvement
Alpha 1	Implementation of reference textbooks terms and examples
Alpha 2	Identification of a proper font to display Kanji strokes characteristics and layout modification
Alpha 3	In the reference textbook area (Beta 1), added author name.
Beta 1	Phonetic-semantic kanji database implementation

Figure 6 EduKanji 2.0 improvements through SAM processes

8 EduKanji 2.0 in Teaching Sessions and Further Developments

During the first semester of the 2020/21, in addition to obtaining the support of KT for the evolution and debugging of EduKanji 2.0 (which, as indicated paragraph 7, went from an initial Alpha 1 version to a Beta 1 version with the addition of features that KT considered essential for classroom use), I was able to personally experience the use of EduKanji 2.0 whilst teaching Japanese course Mod.1 LM003N (second language).

The course was perfect for experimenting with the use of EduKanji 2.0 since it is intended for beginners just starting to learn Japanese kanji. In addition, since this course does not have the support of native Japanese teachers to teach kanji characters, I was able to personally take advantage of using EduKanji 2.0 integrated into Moodle to provide review material for my lessons.

My use of EduKanji 2.0 as a teacher has been twofold. I have used it 1) to create kanji review sheets embedded in Moodle, and 2) to integrate kanji sheets into my teaching materials through PowerPoint.

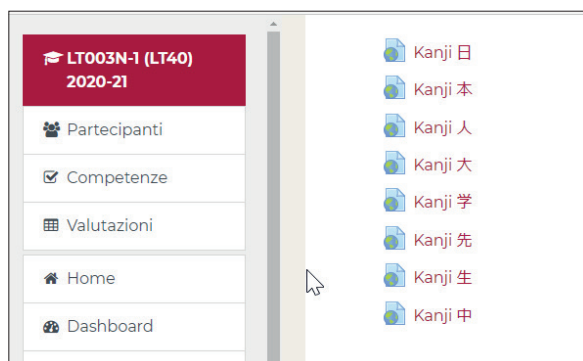


Figure 7 EduKanji 2.0 Kanji Sheets in Moodle for the Japanese Course Mod.1 LM003N

The insert operation in Moodle (point 1) was straightforward and took from five to ten minutes, thus allowing the teacher to prepare several full kanji review sheets (see § 4) in a considerably short time.

The PowerPoint integration (point 2) was a straightforward process as well. PowerPoint has a web viewer feature that can be inserted as an addon²² that allows web applications to be displayed together with regular slides.

²² For details on adding a live Webpage to a PowerPoint slide with Web Viewer: <https://freeofficetemplates.com/article/add-a-live-webpage-to-a-powerpoint-slide-with-web-viewer/>.

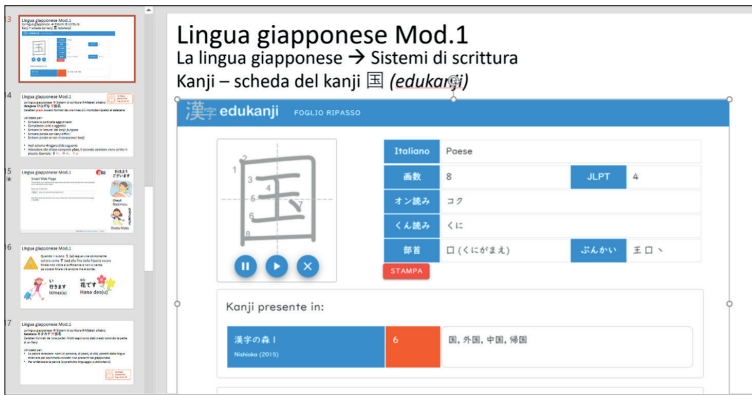


Figure 8 Integration of EduKanji 2.0 in a PowerPoint slide

One has only to insert into the PowerPoint web viewer the address of EduKanji 2.0 with the kanji (e.g.: <https://edukanji.unive.it/kanji/国>) in order to display a full Kanji Sheet, as shown in figure 8).

The advantage of embedding EduKanji 2.0 in PowerPoint slides, lies in the fact that features which are normally impossible to obtain with PowerPoint alone, like kanji animation, can be used. Moreover, with this approach to material creation, it is not necessary to change windows or applications during lessons. Being able to use EduKanji 2.0 features within PowerPoint offers a considerable advantage to the teacher who, especially in the case of distance learning, already has several windows open, such as Zoom, Meet, or the teaching materials slide.

In order to benefit students who are starting to learn Japanese, I also made an extension to EduKanji 2.0 that allows them to visualize hiragana and katakana and to practice writing. This feature was necessary because of the peculiarity of the course, which is mainly attended by students who study Chinese and Korean as their first language, and who do not know the Japanese syllabic alphabets. The feature of animated kana characters is also offered by the DSAAM e-learning system JaLea²³ (Mariotti et. al 2016), but I wanted to provide the student with the possibility of downloading the kanji sheets to practice (see § 4).

²³ JaLea (Your Japanese Learning System) is a e-learning project of the DSAAM founded by Mitsubishi and created in 2016 by Marcella Mariotti as Project Owner, Alessandro Mantelli (developer) and Giovanni Lapis (Contents Editor). For details refer to the home page of the project: <https://jalea.unive.it/jalea>



Figure 9 EduKanji 2.0. Example of Kana exercise sheet

As can be seen from figure 9, it is also possible to view a summary sheet for the selected kana and download it as a PDF.

EduKanji kana slides have been integrated into Moodle by creating two new Moodle pages (one for the hiragana and one for the katakana syllabary). Each page displays all kana characters on the right of the screen. By pressing one character, the correspondent EduKanji page is automatically shown on the right part of the screen [fig. 10].

The screenshot shows the Moodle interface for the HIRAGANA syllabary. The header includes the University of Ca' Foscari Venezia logo and name, and a navigation menu with options for English, Español, Italiano, Pycckий, and 日本語. The main content area is divided into two columns: the left column displays the HIRAGANA syllabary (あ, い, う, え, お, か, き, く, け, こ, さ, し, す, せ, そ, た, ち, つ, て, と, な, に, ぬ, ね, の, は, ひ, ふ, へ, ほ, ま, み, む, め, も, や, り, る, れ, ろ, わ, ん) and the right column displays the EduKanji 2.0 interface for the character 'あ'. The EduKanji 2.0 interface includes a '漢字 edukanji' header, a 'FOGLIO RIPASSO' button, and a grid of characters for writing practice. Below the grid, there is a 'Letture in romaji' section with the character 'あ' and a 'Esempi' table.

Termine in kana	Termine in kanji	Rōmaji	Traduzione
あなた	貴方	onata	tu
おかあさん	お母さん	okāsan	mamma

Figure 10 EduKanji 2.0. EduKanji Moodle integration for the kana syllabaries

Access Data

Through Moodle's statistics function, it was possible to verify the frequency of access to the EduKanji 2.0 sheets for both kanji and kana for the LT003N course, which has, according to Moodle data, 250 enrolled students.

Access from September 2020 to March 19th, 2021 is as follows:

Table 4 Moodle access data of EduKanji sheets

Type Of Sheets (EduKanji)	Total visits	Total number of students
Hiragana	1,022	230
Katakana	624	158

Number of EduKanji kanji Sheets	Average visit per sheet	Average number of students per sheet
36	112	67.41

These data reveal considerable interest in the EduKanji 2.0 sheets, especially for the kana material. This is clearly justified by the fact that the data collected are from a beginner's course.

9 Conclusions

As described, following a few design cycles (SAM model), it has been possible to produce a stable Beta version of EduKanji and the first uses of the application in a beginner's Japanese course provided appreciable data in terms of student use. Also, as set forth in paragraph 8, I as a teacher was able to experience the actual benefits of EduKanji 2.0 in the process of integrating kanji boards into Moodle in terms of speed and ease of use. One viable extension of the actual prototype might be the implementation of kanji exercises (cloze, reading-shape association, etc.) and the registration of student results to allow them to keep track of their improvements. The translation of the materials into Italian and into other languages is also being considered for future developments, so that this tool can also be used in other European universities.

References

- Allen, M. (2014). *Leaving ADDIE for SAM: An Agile Model for Developing the Best Learning Experiences*. Danvers (MA) American Society for Training and Development.
- Apel, U. (2009). *Kanjivg*. <https://kanjivg.tagaini.net/>.
- Bardwick, J.M. (1995). *Danger in the Comfort Zone: From Boardroom to Mailroom – How to Break the Entitlement Habit That’s Killing American Business*. New York: Amacom, American Management Association.
- Bettin, M. (2017). *Studio dell’utilità di nuovi metodi nell’apprendimento della Lingua Giapponese da parte di italofofoni* [tesi di laurea]. Venezia: Università Ca’ Foscari Venezia.
- Cooper, A. et al. (2007). *About Face 3: The Essentials of Interaction Design*. 3rd ed., completely rev. & updated. Indianapolis (IN): Wiley Pub.
- Crockford, D. (2018). “Introducing JSON”. <https://www.json.org/json-en.html>.
- Dick, W. et al. (2014). *The Systematic Design of Instruction*. 6th ed. Boston: Pearson.
- Fumero, A. (2006). “EDUWEB 2.0 - iCamp & N-Gen Educational Web”. Cordeiro, J. et al (eds), *Proceedings of WEBIST 2006 - Second International Conference on Web Information Systems and Technologies* (Setúbal, Portugal, April 11-13, 2006), vol. 2. SciTePress - Science and Technology Publications. 299-304. <http://doi.org/10.5220/0001239702990304>.
- Garrett, J. (2005). “Ajax: A New Approach to Web Applications”. *Adaptive Path*, February 15. https://courses.cs.washington.edu/courses/cse490h/07sp/readings/ajax_adaptive_path.pdf.
- Garrett, J. (2011). *The Elements of User Experience: User-Centered Design for the Web and Beyond*. 2nd ed. Berkeley (CA): New Riders.
- Gustafson, K.L.; Branch, R.M. (1997). “Revisoning Models of Instructional Development”. *Educational Technology Research and Development*, 45(3), 73-89. <https://doi.org/10.1007/bf02299731>.
- Haig, J.H.; Nelson, A.N. (1997). *The New Nelson Japanese-English character dictionary [Shinpan Neruson Kan-Ei jiten]*, Based on the Classic Edition by Andrew N. Nelson. New Nelson ed., completely rev. Rutland (VT): C.E. Tuttle Co.
- Howard, S.K. (2011). “Affect and Acceptability: Exploring Teachers’ Technology-related Risk Perceptions”. *Educational Media International*, 48(4), 261-72. <https://doi.org/10.1080/09523987.2011.632275>.
- Howard, S.K. (2013). “Risk-Aversion: Understanding Teachers’ Resistance to Technology Integration”. *Technology, Pedagogy and Education*, 22(3), 357-72. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2013.802995>.
- Inagaki, N.; Fujita, T. (2003). “Study of Effects of Writing Acts upon Japanese Kanji Learning”. *Kyōiku jisse sōgō sentaa kenkyū kiyō*, (14), 47-54.
- Koda, K. (2002). “Writing Systems and Learning to Read in a Second Language” in Wenling, Li et al. (eds), *Chinese Children’s Reading Acquisitio*. Boston (MA): Springer US, 225-48. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0859-5_11.
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London; New York: Longman.
- Krug, S. (2014). *Don’t Make Me Think, Revisited: A Common Sense Approach to Web Usability*. 3rd ed. Berkeley (CA): New Riders.
- Lundy, J. (2003). “SCORM Standard Unites E-Learning Software and Content”. Gartner. Tactical Guidelines, TG-19-7451.

- Mantelli, A. (2020). *Strategie di progettazione sostenibile di sistemi E-learning per lo studio del giapponese per italofofoni. Il case study JaLea* [tesi di dottorato]. Venezia: Università Ca' Foscari Venezia.
- Mantelli, S.; Mariotti, M. (2015). *a4Edu*. <https://a4edu.unive.it/ita/index#do>.
- Mariotti, M.; Mantelli, A. (2012). "ITADICT Project and Japanese Language Learning". *Acta Linguistica Asiatica*, 2(2), 65-82. <https://doi.org/10.4312/ala.2.2.65-82>.
- Mariotti, M. et al. (2016). *Jalea (Your JApanese LEArning system)*. <https://jalea.unive.it>.
- Nestik, T. et al. (2018). "Technophobia as a Cultural and Psychological Phenomenon: Theoretical Analysis". *Interação*, 20(1), 266-81. <https://doi.org/10.33836/interacao.v20i1.191>.
- Onose, M. (1987). "The Effect of Tracing and Copying Practice on Handwriting Skills of Japanese Letters in Preschool and First Grade Children". *Japanese Journal of Educational Psychology*, 35(1), 9-16. https://doi.org/10.5926/jjep1953.35.1_9.
- O'Reilly, T. (2007). "What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software". *International Journal of Digital Economics*, 65, 17-37. <https://mpira.ub.uni-muenchen.de/id/eprint/4578>.
- Pozzi, M. (2011). "Il connettivismo come nuovo paradigma di apprendimento per i fondamenti della didattica universitaria". *IGnosis*, 27.
- Setyarini, M.C.E. (2018). "Understanding Teachers' Computer Anxiety". *ETERNAL (English Teaching Journal)*, 6(1), 74-87. <https://doi.org/10.26877/eternal.v6i1.2297>.
- Siemens, G. (2005). "Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age". *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 1-9. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm.
- Toyoda, E. (2009). "An Analysis of L2 Readers' Comments on Kanji Recognition". *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 5-20. <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2020/09/v6n12009/toyoda.pdf>.
- Triberti, S.; Brivio, E. (2016). *User experience: psicologia degli oggetti, degli utenti e dei contesti d'uso*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Ullrich, C. et al. (2008). "Why Web 2.0 is Good for Learning and for Research: Principles and Prototypes". *WWW '08 = Proceedings of the 17th International Conference on World Wide Web* (Beijing, April 2008). New York: Association for Computing Machine, 705-14. <https://dl.acm.org/doi/10.1145/1367497.1367593>.
- Winograd, T.; Flores, F. (2008). *Understanding Computers and Cognition*. Boston: Addison-Wesley.

Estratto di pubblicazioni su tecnologie di BELI 2010-19

Carlos Alberto Melero Rodríguez

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Liste estratte da *BELI. Bibliografia dell'Educazione Linguistica In Italia* per gli anni 2010-19, a cura di Paolo E. Balboni (reperibile al link <https://www.societadille.it>). Le pubblicazioni sono organizzate per monografie (citazione bibliografica completa), capitoli di curatele (si riportano il solo nome dell'autore e il titolo del capitolo) e saggi in riviste (si riportano il solo nome dell'autore e il titolo del saggio).

Monografie

Titolo pubblicazione	anno
Borello, E. (2010). <i>Traduzione, microlingua e computer</i> . Genova: Clut.	2010
Torsani, S. (2011). <i>Id est. La semantica digitale in prospettiva glottodidattica</i> . Fasano: Schena.	2011
D'Angelo, M. (2012). <i>Nuove tecnologie per la didattica delle lingue e della traduzione</i> . Roma: Aracne.	2012
Ferrari, S. (2012). <i>Le tecnologie digitali per l'educazione linguistica</i> . Milano: educatt.	2012
Lombardi, I. (2013). <i>Game (not) over. I videogiochi come strumento per la glottodidattica ludica</i> . Perugia: Guerra.	2013
Vitucci, F. (2013). <i>La didattica del giapponese attraverso la rete. Teoria e pratica glottodidattica degli audiovisivi</i> . Bologna: Clueb.	2013
Rossi, S. (2014). <i>Scuola 2.0: come insegnare a scrivere testi</i> . Roma: Aracne.	2014
Cervini, C. (2015). <i>Apprendere le lingue a distanze variabili: un approccio umanistico</i> . Macerata: EUM.	2015
Torsani, S. (2016). <i>CALL Teacher Education. Language Teachers and Technology Integration</i> . Rotterdam: Sense.	2016
Balbo, A. (2018). <i>Materiali e metodi per una didattica multimediale del latino</i> . Bologna: Pàtron.	2018

Titolo pubblicazione	anno
Cinganotto, L.; Cuccurullo, D. (2018). <i>Techno-CLIL. Fare CLIL in digitale</i> . Torino: Loescher. I Quaderni della Ricerca 42. https://laricerca.loescher.it/i-quaderni-della-ricerca-42/ .	2018
Campana, S.; Giampieri, P.; Milani, G. (2019). <i>La didattica delle lingue straniere attraverso il web</i> . Napoli: Simone.	2019

Saggi in curatele

Titolo pubblicazione	anno
Forapani, D. «Che uso si fa dell'informatica. La produzione dei materiali didattici originali informatizzati e la loro accessibilità».	2010
Ambroso, S.; Tamponi, A.R. «Apprendere l'italiano in rete: riflessioni teoriche e applicazioni per favorire la comprensione/produzione online».	2010
Di Sparti, A.; Dell'Aria, C. «Stagionalità del Web e processi d'apprendimento. Insegnare italiano L2 con <i>Second Life</i> ».	2010
Marello, C.; Corino, E. «Dizionari bilingui in rete e la rete come corpus: due facilitatori della produzione scritta in lingua straniera».	2010
Zuanelli, E. «Testo digitale e scrittura nel Web: l'apprendimento dell'interazione in Rete».	2010
Capuzzo, C.; Folcato, E.; Pescina, L. « <i>Sillabo e web</i> . Percorsi di adattamento della didattica in presenza a quella <i>online</i> ».	2010
Argondizzo, C.; De Bartolo, A.M.; Jimenez, J. «Linguaggi accademici e cultura italiana. Spazi, sfide e opportunità <i>online</i> ».	2010
Fratte, I. et al. «Italiano L2 <i>online</i> : la tecnologia al servizio dell'apprendimento».	2010
Ranchetti, C. «Progettazione e realizzazione di un percorso multimediale per l'apprendimento dell'italiano L2 in prospettiva interculturale».	2010
Jafrancesco, E.; Rinaldi, M. «La piattaforma di apprendimento Moodle nei corsi di italiano L2 per studenti con borse di studio di mobilità».	2010
Abbate, L. «L'uso del computer language attraverso internet in una lingua minoritaria: il corso».	2010
Maggini, M. «Le glottotecnologie».	2010
Madioni, S.; Mascelloni, R. «La realizzazione di materiali didattici audiovisivi».	2010
Marin t. «La progettazione di materiali didattici multimediali».	2010
Diadori, P.; Troncarelli, D. «Lo spazio classe: interazione didattica in aula e in rete».	2010
Ghezzi, C. «Interagire online tra lessico e grammatica».	2010
De Waal, P. «E-learning: prospettive progettuali e analisi dei contesti».	2010
Fragai, E.; Jafrancesco, E. «Strumenti per una didattica multimediale nella classe di italiano L2».	2010
Fratte, I. «Le abilità produttive nel Web 2.0: individuazione di buone pratiche».	2010
Maggini, M. «Criteri di valutazione delle risorse della rete finalizzate all'apprendimento».	2010
Maragliano, R. «Fare rete con la multimedialità».	2010
Pireddu, M. «Fare rete con la multimedialità. L'apprendimento collaborativo delle lingue in Livemocha e DotSUB».	2010

Titolo pubblicazione	anno
Troncarelli, D. «Strategie e risorse per l'insegnamento linguistico online».	2010
Accietto, T.; Artese, M.; Gianninoni, R. «Approcci metodologici per lo sviluppo di prove informatizzate per lingue affini».	2010
De Gioia, M.; Innamorati, C. «Una procedura assistita dal computer per la valutazione delle competenze linguistiche».	2010
Komninos, N. «Online testing of domain specific English: software and method development».	2010
Camarra, M. et al. «WebLingu@ - Building and sustaining a learning community in Asynchronous discussion forums».	2010
Cassamally, M. «Fostering collaborative reflectivity through asynchronous discussion forums».	2010
De Stefani, R. «The Self-Access laboratory and new technologies».	2010
Fowkes, A. «Online development of oral communication skills».	2010
Pinks, C. «Speaking and listening at a distance».	2010
Taylor, C. «Moodle assisted teacher training. A Case study of Siss».	2010
Lo Cascio, V. «Apprendere attraverso i dizionari elettronici».	2010
Bianchi, S.; Cipolloni, M.; Ferrari, S. « <i>Nos ocupamos del mar</i> . Linguaggi specialistici in L2 e moduli di educazione a distanza: il linguaggio dell'economia marittima lungo l'asse italiano-spagnolo».	2010
Bowker, J. «Developing computer-based English language testing in Italian non-humanistic faculties: continuity and change».	2010
Catenaccio, P. «L'uso di risorse online nell'insegnamento della traduzione come componente di un corso di lingua a livello universitario: uno studio pilota».	2010
Degano, C.; De Cicco, V. «Multimodalità e abilità di ascolto».	2010
Escoubas, M.P. «Repérer et s'approprier le lexique spécialisé de L2 grâce aux TIC: défense et illustration».	2010
Garzone, G. «Genre analysis e Internet nella didattica dei linguaggi specialistici».	2010
Hédiard, M. «Comment intégrer différentes ressources en ligne dans l'enseignement et apprentissage du français à distance».	2010
Maldussi, D. «L'e-learning blended come valore aggiunto nell'attività di revisione di testi specialistici dal francese in italiano.».	2010
Marras, A. «L'e-learning nella didattica delle lingue speciali: analisi e valutazione di alcune proposte in rete per la lingua spagnola».	2010
Poppi, F. «Il curriculum di lingua inglese nell'università italiana: lingua straniera oppure lingua franca?».	2010
Porcelli, G. «Tecnologie e rapporti interpersonali: la formazione mista o blended».	2010
Prosperi Porta, C.; Turnbull, J. «Bringing the world to the classroom: websites and what they can teach».	2010
Salvi, R. «Glottodidattica e sfide tecnologiche».	2010
Wetter, M. «L'apprendimento delle lingue: e-learning tra autonomia e tutoraggio».	2010
Cassandro, M.; Maffei, S. «E-learning e Lingue Speciali».	2010
Fratter, I.; Jafrancesco, E. «Apprendimenti 'blended' per studenti Erasmus».	2010
Nuccetelli, G. «L'e-learning come strumento di promozione del plurilinguismo nella sordità».	2010
Penge, S. «E-learning dalla pratica alla teoria».	2010

Titolo pubblicazione	anno
Troncarelli, D. «Progettare un corso per l'apprendimento dell'italiano L2 per scopi generali on line».	2010
Villarini, A. «Insegnare italiano a distanza a migranti stranieri».	2010
Lorenzi, F. «Aule virtuale per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue straniere».	2010
Meiwes, E. «Traduzione a rete: premesse per un discorso di traduzione cooperativa a distanza».	2010
Diadori, P.; Troncarelli, D. «Lo spazio classe: interazione didattica in aula e in rete».	2010
Di Martino, E. «Applied Genre Analysis as a means for the ESP student to fully appropriate the knowing-in-action of Virtual Communities of Practice: The 'New Social Worker' case».	2010
Di Sabato, B.; Cordisco, M. «One word for different wor(l)ds. Evolution of a taboo word. <i>Fuck</i> in the on-line British newspapers».	2010
Lavagnino, E. «Tecnologia e didattica: l'esperienza di Proscenio».	2011
Pederzoli, L. «d.u.m.a.s. nella glottodidattica in Rete».	2011
Tardi, G. «Lingue e nuvole. La glottodidattica tra decostruzione e ricostruzione».	2011
Vallini, B. «E-tutor: una presenza virtuale? To be means to be related».	2011
Bozzone Costa, R.; Fumagalli, L.; Scaramelli, E. «Il percorso e-learning «Marco Polo» all'Università di Bergamo: imparare la lingua e la cultura italiana e orientarsi nella vita universitaria».	2011
Braghin, C.; Cotroneo, E.; Giglio, A. «Le tecnologie didattiche nella classe di lingua italiana per stranieri: il caso del progetto Marco Polo».	2011
De Meo, A.; Cardone, A. «La web radio per lo sviluppo delle abilità orali di apprendenti cinesi di italiano L2».	2011
De Santo, M. «L'apprendimento dell'italiano L2 dei cinesi del Progetto Marco Polo: tra autonomia e multimedialità».	2011
Pederzoli, L. «Apprendere tramite i mobile devices». «La matrice D.U.M.A.S. per la glottodidattica e-learning e m-learning».	2011
Boriosi, C. «La dimensione culturale nell'insegnamento e apprendimento dell'italiano L2. Il caso di corsi di lingua via internet o su CD-Rom».	2011
Di Sparti, A. «LIM, lingue e nativi digitali».	2011
Di Sparti, A. «Didattica plurilingue dell'italiano e tecnologie web».	2011
Celentin, P. «Comunità di pratica del Master di 2° livello: dalla teoria alla pratica».	2011
Corelli, S. «Avviare e implementare un'esperienza di comunità di pratica on-line: la componente tecnica».	2011
Peluffo, N. «Gestire una comunità di colleghi: riflessioni sul valore formativo dell'esperienza».	2011
Bacchelli, P.; Losi, L. «Dal quotidiano cartaceo al giornale online: le caratteristiche testuali e linguistiche dell'articolo di giornale in un percorso per studenti universitari di italiano L2».	2011
Bertolotti, G. «"Destination Parma": architettura, obiettivi e fruizione del progetto di un modulo online per gli studenti stranieri».	2011
Cervini, C.; Valdivieso, A. «Percorso multimediale di italiano A1 su Moodle: dalla progettazione all'erogazione, dal monitoraggio alla revisione».	2011
Toscano, A. «Italiano in rete».	2011

Titolo pubblicazione	anno
David, H. «Intercomprensione e didattica integrata: dialogo fra due nozioni cugine, tra distanza e prossimità».	2011
Bargellini, C.; Cantù, S.; Diadori, P. «Viaggi nelle storie: frammenti audiovisivi per la narrazione interculturale».	2011
Madioni, S.; Mascelloni, R. «La realizzazione di materiali audiovisivi: dalle riprese al montaggio».	2011
Maggini, M. «Progettare e realizzare una videorivista».	2011
Marin, T. «La progettazione di materiali didattici multimediali».	2011
Bosisio, C. «Tecnologie per l'educazione linguistica e formazione degli insegnanti: alcune riflessioni».	2011
Cordisco, M. «Unfriend & Co.: How Social Networks Are Affecting The English Language».	2011
Di Sparti, A. «Digitali nativi e didattica della L2».	2011
Dolci, R. «L'integrazione della competenza linguistica e digitale per l'inclusione sociale».	2011
Marello, C. «Acrobazie metalinguistiche con la Rete e senza».	2011
Mezzadri, M. «Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella nuova formazione iniziale degli insegnanti di lingue».	2011
Nardon, E. «Didattica del lessico e nuove tecnologie».	2011
Balbo, A. «Alcune possibilità per la didattica multimediale del latino: i siti web, le videopresentazioni, le eventuali risorse di You Tube».	2011
Braghin, C.; Cotroneo, E.; Giglio, A. «Le tecnologie didattiche nella classe di lingua italiana per stranieri. Il caso degli apprendenti cinesi del Progetto Marco Polo».	2011
Coppola, D. «Tecniche d'interazione tra pari, in presenza e on line, per l'apprendimento delle lingue e lo scambio interculturale».	2011
Cortés Velásquez, D. «Aspetti metacognitivi e processuali della comprensione di un testo audiovisivo in spagnolo da parte di italofoeni».	2011
Cotroneo, E.; Giglio, A. «La formazione a distanza per docenti di lingua italiana per stranieri: strumenti e attività».	2011
Favaro, L. «Vide Conferencing as a tool to provide an authentic FL environment for primary school children. Are we ready for it?».	2011
Guglielmi, L.; Blatešić, A. «Integrating an eTandem Project into the FL Curriculum: A Case of Serbian-Italian Collaboration».	2011
Guglielmi, L.; Rozsavölgyi, E. «Peer Correction and Learners' Self Perception of Motivation and Autonomy in an Italian-Hungarian eTandem».	2011
Gasser, R. «Cours de Français Multimédia : Aides Linguistiques et Aides à L'apprentissage».	2012
Noirhomme B «Apprentissage collaboratif sur la plateforme Moodle»	2012
Acquaviva, G.; Aiello, F.; Toscano, M. «An On-line Course for Autonomous Learning of Swahili through Literature».	2012
Argondizzo, C. et al. «Intercultural Communication in Academic and Professional Settings: Voices from Two European Projects».	2012
Capitani, L. «Wikis in Language Teaching: Creativity and Technology».	2012
Cervini, C. «Online Creative Tasks to Enhance the Intercultural Value of a Multilingual Group of Students of Italian».	2012
Venuta, F. «The Use of Films as a Second and Foreign Language Acquisition Resource».	2012

Titolo pubblicazione	anno
Zanca, C. «Online Learning and Data Driven Learning in Translation Training and Language Teaching».	2012
Giunchi, P.; Roccaforte, M. «Strategie nello sviluppo di un ambiente e-learning per giovani e adulti sordi».	2012
Arpetti, A.; Di Dio, L. «P.O.L.I. Giovani: un esperimento di valutazione/Certificazione per adolescenti stranieri».	2012
Balboni, P.E. «Etica e glottotecnologie».	2012
Ballarin, E. «Audio e video nel testo multimediale».	2012
Banzato, M. «Rappresentazione e manipolazione di simboli nella cultura digitale: aspetti neuro scientifici».	2012
Beccaro, O. «CLIL e YouTube: nuove risorse e nuovi materiali».	2012
Caburlotto, F. «Le potenzialità glottodidattiche del computer e della rete».	2012
Caon, F. «Tecnologie e insegnamento/apprendimento linguistico».	2012
D'Annunzio, B. «La rete e il CD-libro 'aperto': il progetto 'Parole in viaggio'».	2012
D'Este, C. «Testing e computer».	2012
Favaro, L. «Tecnologie e ragazzi fuori della scuola: un punto di partenza per riflettere sulle tecnologie a scuola».	2012
Favaro, L.; Sandrini, I. «Materiali e applicativi web per la didattica delle lingue».	2012
Gramegna, B. «Il WorldWideWeb nella lezione di lingua: il ruolo del docente di LS/L2».	2012
Guglielmi, L. «L'e-tandem come ambiente telematico di comunicazione autentica il LS».	2012
Mazzotta, C.; Torresan, P. «Task e multimedia».	2012
Melero, C. «Tablets nell'aula e didattica delle LS: integrare le TIC nell'aula di LS».	2012
Novello, A. «Tecnologie e cooperative learning».	2012
Oddone, C. «Lavagna Interattiva Multimediale e didattica delle lingue».	2012
Serragiotto, G. «Multimedialità, interattività e formazione dei docenti».	2012
Toscano, A. «Letteratura, città, web».	2012
Venchiariutti, R. «Writeboard».	2012
Baratono, E.L. «Quali possibili Unità di Lavoro e strumenti NT nei corsi per studenti Erasmus?».	2012
Dell'Aria, C. «Soluzioni innovative nell'e-learning: l'insegnante «in ruolo». nelle comunità virtuali».	2012
Moretti, N. «NT per l'ItalStudio».	2012
Pisani, S. «Tecnologie e tecniche inclusive per una linguistica interculturale».	2012
Melero, C. «Mezzi informatici per l'accessibilità glottodidattica: riferimenti teorici e proposte di applicazione».	2012
Paiano, M.; Quatraro, A.; Bianchi, R. «Innovazione tecnologica e promozione dell'apprendimento linguistico da parte di allievi ciechi e ipovedenti: il Progetto ellvis».	2012
De Groot, A.; Salza, P.; Zovato, E. «Text-to-Speech Synthesis: Phonetic Mapping Applied to Italian as Target Language».	2012
Martin, P. «Automatic Prosodic Comparison between Model and Imitation Sentences in a Second Language Teaching Computerized Environment».	2012
Di Martino, E. «Tecnologia e traduzione».	2012
Dell'Orletta, F.; Montemagni, S. «Tecnologie linguistico-computazionali per la valutazione delle competenze linguistiche in ambito scolastico».	2012

Titolo pubblicazione	anno
De Marco, A.; Mascherpa, E. «Insegnare la prosodia ad apprendenti di italiano L2. Un percorso didattico in ambiente virtuale».	2012
Rivoltella, P.C. «Bridging the gaps: comportamenti, apprendimenti e competenze delle giovani generazioni nell'età dei media digitali».	2012
Zanetti, M. «Spagnolo al CAP. Le risorse della rete organizzate per percorsi di studio autonomo».	2012
Carloni, G. «Online CLIL scaffolding at university level: building learners' academic language and content-specific vocabulary across disciplines through online learning».	2012
Cervini, C. «Nuove tecnologie, nuovi spazi culturali e didattici nell'apprendimento linguistico: subalternità o complementarità? Conflitti o trasformazioni?».	2012
Cervini, C. «I luoghi ed i perché della facilitazione in contesti di apprendimento linguistico mediati dalle tecnologie».	2012
Cognigni, E.; Vitrone, F. «Nuove tecnologie, nuovi spazi culturali e didattici, apprendimento linguistico: subalternità o complementarità? Conflitti o trasformazioni?».	2012
De Marco, A.; Leone, P. «Computer Mediated Conversation for Mutual Learning: Acknowledgement and Agreement/Assessment Signals in Italian as L2».	2012
Landolfi, L. «E-motiv-azione».	2012
Lombardi, I. «La lingua dei/nei videogiochi. Riflessioni e applicazioni di italiano L2».	2012
Mercurio, M.; Torsani, S. «Adattiamoci! - Un esempio di sistema flessibile nell'apprendimento linguistico in rete».	2012
Poli, S.; Torsani, S. «'Mi piace'. Un esempio di evoluzione verso il social networking nell'apprendimento linguistico in rete».	2012
Raffaghelli, E.J.; Richieri, C. «A classroom with a view: Networked learning strategies to promote intercultural education».	2012
Roccaforte, M.; Tomasuolo, E. «E-learning, deafness, written language: a bridge of letters and signs towards knowledge society».	2012
Sisti, F. «Online Scientific Language Teaching and Web 2.0».	2012
Sisti, F. «CLIL Experiences in Online Higher Education».	2012
Pederzoli, L. «Consumo culturale delle glottotecnologie e-learning e m-learning».	2013
Emmi, D. «La lavagna interattiva multimediale nella didattica dell'italiano a stranieri».	2013
Troncarelli, D. «Il computer nell'insegnamento dell'italiano L2: risorse, strategie e prospettive».	2013
Villarini, A. «La formazione dei docenti tramite l'e-learning: risorse, criticità e proposte operative».	2013
Roccaforte, M.; Giunchi, P.M. «Strategie nello sviluppo di un ambiente e-learning per giovani e adulti sordi».	2013
De Santo, M. «Multimedialità e Web 2.0 nell'apprendimento dell'italiano L2: il blog nello sviluppo della scrittura in utenti sordi».	2013
Bruni, F. «La didattica tra ipertesti e multimedialità: video, digital storytelling, videogiochi».	2013
Florentino, G. «Mobile learning». «Tecnologie per educare».	2013
Occhionero, F. «E-learning: piattaforme antiche e nuove».	2013
De Meo, A.; De Santo, M.; Vitale, G. «Blended CLIL e autonomia: un percorso didattico per studenti cinesi di italiano L2».	2013

Titolo pubblicazione	anno
Forapani, D.; Nigrisoli, V. «L'insegnamento online delle lingue all'Università del Dalarna (Svezia)».	2013
Mascherpa, E. «Apprendimento informale nell'italiano L2: un'esperienza di apprendimento/insegnamento in ambiente virtuale».	2013
Bozzo, L. «Developing advanced language learners' autonomy in blended learning».	2013
Cacchione, A. «Smart (and autonomous) as a phone? Mobile language learning tested through two trials within the European Simola project».	2013
Cutugno, F.; De Meo, A.; Origlia, A.; Pettorino, M.; Vitale, M. «Imitation/self-imitation in computer- assisted prosody training for Chinese learners of L2 Italian».	2013
De Marco, A.; Leone, P. «Discourse Markers in Italian as L2 in Face to Face vs. Computer Mediated Settings».	2013
Griselli, A. «Dal registratore alle nuove tecnologie. Come cambia l'educazione linguistica nella scuola dell'infanzia».	2013
Abbatichio, R. «Nella rete dell'italiano: insegnare (con) le glottotecnologie».	2014
Barranco, R. «Apprendimento integrato in contesto formativo post lauream». «Repertorio dei software per la didattica dell'italiano L2/LS».	2014
Mezzadri, M. «Tecnologie e CLIL».	2014
Bosisio, C.; Lombardi, I. «Tecnologie per l'educazione linguistica».	2014
Andorno, C. «Una semplice informalità? Le e-mail di studenti a docenti universitari come apprendistato di registri formali».	2014
Moraldo, M. «Getippter Dialog im zerdehnten Austausch. Die Kommunikationsplattform Twitter im Unterricht Deutsch als Fremdsprache».	2014
Cervini, C. «Modalità ibride di apprendimento e glottodidattica odierna: osservazioni in contesto». [e-book]	2014
Coppola, D. «Come l'acqua che passa...: metafore e metamorfosi dell'insegnamento mediato dalla tecnologia». [e-book]	2014
Cotroneo, E.; Giglio, A. «Racconto L2.0 e LIPS: due strumenti «2.0». per l'italiano per stranieri». [e-book]	2014
Di Castri, E.; Mazza, S.; Moschettoni, S.; Visentin, R. «'l'-learning: 'l' come 'Insegnare italiano, dall'Italia all'Iraq, tramite Internet'». [e-book]	2014
Elia, A. «La 'gamification' della glottodidattica in ambienti 3D». [e-book]	2014
Ferrari, L.; Emili, E.A.; Nicotra, M. «Studenti D.S.A e apprendimento nella didattica universitaria. Dalla risposta 'speciale' alla risposta 'competente'». [e-book]	2014
Fiorentino, G.; Cacchione, A. «Situating Mobile Learning: l'esperienza italiana in simola». [e-book]	2014
Hamon, Y. «Médias sociaux et apprentissage des langues-cultures étrangères : tendances actuelles de la recherche». [e-book]	2014
Maspero, M.; Quintin, J.J. «Enseigner à l'université en France, à l'ère du numérique: l'apport des dispositifs innovants dans la formation en langues». [e-book]	2014
Monroe, J.; Preti, V. «Integrating E-learning and Testing Objectives: the dynamic process of design and evaluation». [e-book]	2014
Rózsavölgyi, E. «Analisi delle strategie motivazionali nell'ambito di una sperimentazione pilota eTandem ungherese-italiano». [e-book]	2014
Valdiviezo, A. «Desarrollo de proyectos eLearning en ámbito lingüístico». [e-book]	2014
Zanoni, G. «Il repository multimediale LIRA: analisi della partecipazione della comunità di utenti». [e-book]	2014

Titolo pubblicazione	anno
Caviglia, F.; Delfino, M. «Cercare informazioni nel Web come preparazione all'apprendimento».	2014
Fornara, S. «Capire e migliorare la costruzione del testo con l'aiuto delle ICT».	2014
Giscel Sardegna «Un itinerario di comprensione del testo. LIM, qualcosa di più e di diverso?».	2014
Melero, C. «Una propuesta de modelo de acción didáctica: datos de campo y percepción de las TIC en la enseñanza de Lenguas Extranjeras por parte de estudiantes disléxicos».	2014
Cacchione, A. «La creatività nel mobile language learning attraverso l'applicazione LingoBee del progetto europeo SIMOLA».	2014
Barbi, A. «Ambiente virtuale per un apprendimento reale».	2014
Bozzo, L. «Developing Lexical Awareness with ICT. An Experience in Fostering Learner Autonomy at University».	2014
Fahnestock, N. «Developing autonomous second language learners in a content class».	2014
Favaro, L.; Menegale, M. «La scelta delle tecnologie nel percorso di sviluppo dell'autonomia di apprendimento linguistico: un modello di applicazione».	2014
Guardalben, E. «Lo sviluppo dell'autonomia attraverso l'utilizzo di Wiki: una ricerca-azione con studenti di lingua cinese di una scuola italiana di secondo grado».	2014
Hirzinger-Unterrainer, E.M. «Mobile learning nella classe d'italiano L2. Imparare il lessico con i podcast».	2014
Ludwig, C. «Suzann Collins's The Hunger Games - Technology-enhanced Literature Projects to support Learner Autonomy».	2014
Whyte, S. «Sharpening pencils in the digital age: classroom integration of interactive technologies to support learner autonomy».	2014
Zini, M. «Rete e gioco: ambiente per apprendere il complesso in modo autonomo».	2014
Baron, I.; Zanetti, F. «Digital Storytelling e narrazione autobiografica in italiano L2».	2014
Bottaro, D. «L'uso di software autore per apprendere le lingue specialistiche».	2014
D'Eugenio, D.; Longo, M.F.; Vitale, A. «Percorsi di scrittura collaborativa con wiki per il linguaggio del turismo».	2014
Di Carlo, T. «Uso della LIM per la classe di lingue».	2014
Ferri, E. «Social network nell'apprendimento linguistico: Livemocha per l'italiano L2».	2014
Fragai, E.; Fratter, I. «Aspetti fonetico-fonologici dell'italiano L2 e uso del podcasting».	2014
Fratter, I. «Il docente di lingue e le TIC: conoscenze, competenze e abilità».	2014
Guth, S.; Helm, F.; Guarda, M. «Telecollaborazione: apprendere le lingue straniere in con testi autentici».	2014
Jafrancesco, E. «Forum e wiki per lo sviluppo della produzione scritta».	2014
Lim, E.M. «La piattaforma e-learning Moodle per la formazione di apprendenti sinofoni».	2014
Maurizio, F.; Piazzini, M. «Il videoCV per lo sviluppo delle attività produttive».	2014
Telles, J.A.; Cecilio, L.A. «Skype per facilitare la comunicazione interculturale».	2014
Troncarelli, D. «L'insegnamento dell'italiano per scopi specifici con le tecnologie di Rete».	2014
Vitali, A. «Facebook: dall'apprendimento formale all'apprendimento informale».	2014
Fusco, G. «Emotions and cultural awareness in EFL learning via blogs, Facebook and Skype».	2014

Titolo pubblicazione	anno
Giunchi, P.; Roccaforte, M. «Distance learning and deaf learners' reading skills in Italian language: Final results of FIRB-Visel project».	2014
Landolfi, L. «Crossing roads crossing identities». «Restructuring language learning attitudes at university», «Epilogue: The birth of HEC@TE».	2014
Lombardi, I. «What video games can teach us about language learners' motivation».	2014
Barbero, T.; Graziano, A. «Progettare percorsi CLIL usando le tecnologie».	2014
Cinganotto, L. «Le caratteristiche del Progetto E-CLIL per una didattica innovativa».	2014
Cuccurullo, D. «Medi@mente CLIL: la e di E-CLIL».	2014
Roncaglia, G. «Pratiche formative e riconquista della complessità: contenuti, piattaforme, codici comunicativi».	2014
Rossi Holden, L. «Il framework del Progetto E-CLIL».	2014
Caruso, V.; De Meo, A. «A dictionary guide for Web users».	2014
Colombo, S.; Marello, C. «Paesaggi dinamici. Dagli atlanti linguistici alla georeferenziazione di dati linguistici in rete».	2014
La Grassa, M.; Troncarelli, D. «Developing Intercultural Competences Through a Social Network: The Proposal of Calcote Project».	2014
Marello, C. «Using Mobile Learning Dictionary in an EFL Class».	2014
Bonvino, E.; Cortes Velasquez, D.; Faone, S.; De Santis, G. «Intercomprehension didactics: devices and proposals».	2015
Toscano, A. « <i>Italiano in rete: a participatory project</i> ».	2015
Silvagni, A. «Annotazioni per una didattica dell'e-latino sulla piattaforma Moodle».	2015
Cognigni, E. «Strategie di interproduzione nell'interazione plurilingue a distanza: il caso dei partecipanti italofofoni a Galanet».	2015
Coppola, D. «Cooperative Byod: un approccio plurale alla diversità linguistica e culturale».	2015
Lombardi, I. «Il Carap come guida per ripensare l'apprendimento (pluri)linguistico in Rete».	2015
Carlucci, L. «Interdisciplinarietà e nuove tecnologie. Un'esperienza di innovazione didattica per gli studenti di traduzione in italiano L2».	2015
Di Simone, S. «Gli strumenti online e i social network al servizio della produzione orale».	2015
Carloni, G. «Insegnare con le nuove tecnologie».	2015
Caruso, G. «Potenzialità e prospettive d'uso delle nuove tecnologie per la didattica dell'italiano a stranieri».	2015
De Marco A, Soriano, P.; Mascherpa, E. «L'acquisizione dei profili intonativi in apprendenti di italiano L2 attraverso un'unità di apprendimento in modalità blended learning».	2015
Leone, P. «Focus on form durante conversazioni esolingui via computer».	2015
Lipari, S. et al. «La competenza prosodica nella classe di lingue. L'italiano in contesto L2, LS ed e-learning».	2015
Diadori, P. «L'uso didattico del testo audiovisivo».	2015
Maggini, M. «Tecnologie didattiche per la L2».	2015
Kawaguchi, S. «Il contributo didattico delle tecnologie digitali all'acquisizione delle lingue straniere».	2015
Barbero, T.; Alba, G. «Progettare percorsi CLIL usando le tecnologie».	2015
Cinganotto, L. «Il ruolo di INDIRE».	2015

Titolo pubblicazione	anno
Cinganotto, L. «Le caratteristiche del progetto E-CLIL per una didattica innovativa».	2015
Cinganotto, L. «Webinar: temi e commenti».	2015
Coonan, C.M. «Questioni linguistiche nel CLIL».	2015
Cuccurullo, D. «Medi@mente CLIL: la e di E-CLIL».	2015
Langé, G. «CLIL: le scelte italiane».	2015
Roncaglia, G. «Pratiche formative e riconquista della complessità: contenuti, piattaforme, codici comunicativi».	2015
Rossi Holden, L. «Il framework del progetto E-CLIL».	2015
Caruso, G. «Potenzialità e prospettive d'uso delle nuove tecnologie per la didattica dell'italiano a stranieri».	2015
Aiello, J. «Using technology to foster collaboration and authorship in the L2 classroom».	2015
Landolfi, L. «Strumenti tecnologici al servizio della didattica: il processo di digitalizzazione».	2015
Latorraca, R. «Mobile learning: APPraising and updating language learning in the digital era».	2015
Pordenone, G.F. «La Techno Party. Insegnamento dell'italiano e nuove tecnologie».	2015
Vancheri, B.J. «La didattica integrata delle lingue tra italiano e lingue seconde».	2015
Bankava, B.; Jonina, I. «Il ruolo del docente di lingue straniere - tra nuove tecnologie e tradizione».	2015
Carloni, G. «CLIL and New Technologies in Higher Education».	2015
Incalcaterra McLoughlin, L.; Lertola, J. «Captioning and Revoicing of Clips in Foreign Language Learning- Using Clipfair for Teaching Italian in Online Learning Environments».	2015
La Grassa, M.; Troncarelli, D. «L'italiano online: pubblici, percorsi e prospettive».	2015
Abbatichio, R. «Multimedialità ed educazione linguistica. Riflessioni teoriche ed implicazioni pratiche in una recente esperienza didattica».	2015
Cervini, C.; Rayner, E. «Translation and technology: the case of translation games for language learning».	2015
D'Angelo, M. «Considerazioni glottodidattiche sul concetto di <i>digital literacy</i> ».	2015
De Meo, A.; Vitale, M.; Pellegrino, E. «Voce e apprendimento multimediale».	2015
De Meo, A.; De Santo, M. «Moodle nella formazione dei docenti CLIL: e-tutoring e cooperazione per la formazione di una comunità di apprendimento online».	2015
Toscano, A. «Ipermedia, letteratura e città nella didattica della lingua italiana».	2015
Brichese, A. «Apprendere la lingua attraverso il Digital Storytelling: una proposta per i CLA».	2016
Caburlo, F.; Simionato, F. «e-Learning per il supporto all'apprendimento linguistico: esperienze e work in progress».	2016
Calabrò, L. «Phone-TIC: esperienza pratica e tecnologie per sensibilizzare gli apprendenti stranieri alla riflessione sugli aspetti fonetico-fonologici dell'italiano L2».	2016
Canuto, L. «Blogghiamo in Italiano: The Unexpected Virtues of micro-blogs in the Intermediate Italian Language Class».	2016
Damascelli, A.; Vittoz, M.-B. «Università in rete e rete per la didattica del francese disciplinare secondo la metodologia CLIL».	2016
Hartle, S. «A Blended Learning Option for C2LM at the University of Verona Language Centre».	2016

Titolo pubblicazione	anno
La Grassa, M. «Insegnare l'italiano con le nuove tecnologie: una proposta per apprendenti sordi».	2016
Sisti, F. «Dall'E-learning al Mooc. Il master di Inglese e Didattica CLIL per bambini: una proposta per il Miur».	2016
Toscano, A. «La città e la tecnologia nell'insegnamento dell'italiano: il Cla ponte tra tradizione e futuro».	2016
Bandini, A. «Wiki-eTandem: un progetto di apprendimento collaborativo a distanza».	2016
Caruso, V. «Dizionari elettronici e apprendimento delle espressioni idiomatiche: monitoraggio dei bisogni e prospettive future».	2016
De Meo, A.; Pellegrino, E.; Vitale, M. «Tecnologia della voce e miglioramento della pronuncia in una L2: imitazione e autoimitazione a confronto. Uno studio su sinofoni apprendenti di italiano L2».	2016
Frassi, P.; Tremblay, O. «Il Réseau Lexical du Français: una banca dati per l'apprendimento del lessico francese».	2016
Nobili, C.; Meluzzi, C. «Riformulazioni attraverso Twitter da parte di studenti italiano L1 e LS: proposta di una tassonomia testuale».	2016
Melero, C. «Le glottotecnologie: BiLS nella CAD».	2016
Anquetil, M.; Vecchi, S. «Piattaforme di interazione per la didattica dell'intercomprensione da galanet e galapro a miriadi: analisi di interazioni e <i>Référentiel de compétences en IC</i> ».	2016
Cervini, C. «Approcci integrati nel testing linguistico: esperienze di progettazione e validazione in prospettiva interlinguistica».	2016
Ferrari, S.; Nuzzo, E.; Zanoni, G. «Sviluppare le competenze pragmatiche in L2 in rete: problemi teorici e soluzioni pratiche nella progettazione dell'ambiente multimediale LIRA».	2016
Hamon, Y. «Traduction didactique, didactique de la traduction et technologies: pratiques et perspectives».	2016
Cervini, C. «Modalità ibride di apprendimento e glottodidattica odierna: osservazioni in contesto».	2016
Coppola, D. «Come l'acqua che passa...: metafore e metamorfosi dell'insegnamento mediato dalla tecnologia».	2016
Cotroneo, E.; Giglio, A. «Racconto L2.0 e LIPS: due strumenti «2.0». per l'italiano per stranieri».	2016
Di Castri, E.; Mazza, S.; Moschettoni, S.; Visentin, R. «'l'-learning: 'l' come 'Insegnare italiano, dall'Italia all'Iraq, tramite Internet'».	2016
Elia, A. «La 'gamification' della glottodidattica in ambienti 3D».	2016
Ferrari, L.; Emili, E.A.; Nicotra, M. «Studenti D.S.A e apprendimento nella didattica universitaria. Dalla risposta 'speciale' alla risposta 'competente'».	2016
Florentino, G.; Cacchione, A. «Situating Mobile Learning: l'esperienza italiana in simola».	2016
Hamon, Y. «Médias sociaux et apprentissage des langues-cultures étrangères: tendances actuelles de la recherche».	2016
Maspero, M.; Quintin, J.J. «Enseigner à l'université en France, à l'ère du numérique: l'apport des dispositifs innovants dans la formation en langues».	2016
Monroe, J.; Preti, V. «Integrating E-learning and Testing Objectives: the dynamic process of design and evaluation».	2016

Titolo pubblicazione	anno
Rózsavölgyi, E. «Analisi delle strategie motivazionali nell'ambito di una sperimentazione pilota eTandem ungherese-italiano».	2016
Valdiviezo, A. «Desarrollo de proyectos eLearning en ámbito lingüístico».	2016
Zanoni, G. «Il repository multimediale LIRA: analisi della partecipazione della comunità di utenti».	2016
Vannini, C. «La didattica della lingua italiana attraverso gli emoticon».	2016
Melero, C. «Scegliere le tecnologie nell'Educazione Linguistica per studenti con BiLS. Il caso degli studenti con dislessia evolutiva».	2016
Tiengo, G.; Vezzoli, M. «Nuove tecnologie a disposizione degli insegnanti di italiano L2/LS: le Web Tv».	2016
Leone, P. «Collaborare per capirsi nel contesto di apprendimento teletandem».	2016
Zanoni, G. «Interazione tra parlanti nativi e non nativi in rete».	2016
Grazzi, E.; Maranzana, S. «ELF and Intercultural Telecollaboration: a Case Study».	2016
Vettorel, P.; Franceschi, V. «English as a Lingua Franca, plurilingual repertoires and language choices in Computer-Mediated Communication».	2016
Cotroneo, E. «I Social Network nella didattica dell'italiano L2».	2016
Fragai, E. «Comunicare l'italiano sul web.2.0: il promo Piazza Italia».	2016
Frattei, I. «Il Mobile learning e le nuove frontiere per la didattica delle lingue».	2016
Giglio, A. «La flipped classroom: caratteristiche ed esperienze».	2016
Incalcaterra McLoughlin, L.; Lertola, J. «Traduzione audiovisiva e consapevolezza pragmatica nella classe d'italiano avanzata».	2016
Jafrancesco, E. «Lo sviluppo della scrittura accademica in italiano L2 in percorsi blended learning».	2016
La Grassa, M. «Promuovere il dialogo e la consapevolezza interculturale in ambienti virtuali».	2016
La Grassa, M.; Troncarelli, D. «Una bussola per orientare la didattica con le tecnologie digitali».	2016
Troncarelli, D. «Nuovi e vecchi paradigmi nell'insegnamento delle lingue e culture straniere in Rete».	2016
Villarini, A. «Il docente di lingua e cultura italiana online: nuove competenze, nuove prospettive, nuovi strumenti».	2016
Cignetti, L. «Didattica della lettura e della scrittura ai tempi del web».	2016
Cervini, C.; Bouillon, P.; Rayner, E. «Translation and technology: the case of translation games for language learning».	2016
Cervini, C. et al. «Mobile Assisted Language Learning of less commonly taught languages: learning in an incidental and situated way through an app».	2016
Cervini, C. et al. «Exploring the connections between language learning, personal motivations and digital letter games: the case of Magic Word».	2016
Cervini, C. et al. «The llocalAPP project: a smart approach to language and culture acquisition».	2016
Leone, P., Telles, J. «The Teletandem Network».	2016
Serena, A.S. «Vom GeR zum SDU: Vorstellung eines Lehrerhandbuchs auf CD-ROM zur Unterrichtsbegleitung und zur Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Fremdsprachenlehrern».	2016

Titolo pubblicazione	anno
De Santo, M. «Percorsi di italiano per studenti cinesi: e-counselling e Moodle per l'autoapprendimento dell'italiano L2».	2017
Traversin, S. «Social Networking - Friends or Foes?».	2017
Campbell, C. et al. «Facilitation of Self-regulation in a CLIL On-line Learning Environment in Science».	2017
Carloni, G. «CLIL Materials Development in Higher Education: Corpus Linguistics and Digital Tools».	2017
Balboni, P.E. «Una didattica «innovativa»: cosa significa, oggi?».	2017
Cuccurullo, D.; Cinganotto, L. «Lingue straniere e tecnologie per le <i>fluencies</i> del XXI secolo».	2017
Calabrese, R.; Russo, K. «Building a European Framework for Virtual EFL Teacher Training Environments».	2017
Cinganotto, L.; Cuccurullo, D. «Integrating Content, Language and Technology to Enhance Students' Motivation, Competences and Learning Outcomes».	2017
Di Gregorio, G. «Motivating Students in an E-context: an Action Research Project».	2017
Gaballo, V. «Metacognition, Motivation and Empowerment in E-collaborative Language and Translation Classes».	2017
Villarini, A. «Nuove tecnologie per la formazione linguistica dei discendenti di nostri migrant».	2017
Abbatichio, R. «Lettura e percorsi di semplificazione del testo: ricadute nella classe 'mobile' (e 'immobile') di italiano L2».	2018
Fratte, I.; Marigo, L. «Il sillabo interattivo: una proposta per integrare autovalutazione e valutazione in entrata dell'italiano L2 rivolta a studenti universitari stranieri in scambio con l'Università di Padova».	2018
Galimberti, V.; Miralpeix, I. «Multimodal input for Italian beginner learners of English: A study on comprehension and vocabulary learning from undubbed TV series».	2018
Averna, C. «La App culturale italiana per l'apprendimento informale: un'indagine sull'uso tra gli studenti di italiano LS».	2018
Fratte, I. «Gli studenti universitari di italiano L2 sono digital learners?».	2018
Odelli, E. «Risorse dell'autovalutazione e della valutazione attraverso l'interazione in presenza e a distanza». .	2018
Rózsavölgyi, E. «Progetto eTandem con futuri studenti internazionali in mobilità presso l'Università di Padova».	2018
Cinganotto, L.; Cuccurullo, D. «Le tecnologie per l'apprendimento CLIL: percezioni, attività, momenti di un docente in formazione».	2018
Aiello, J.; Mongibello, A. «Voice recognition technology and EFL students: a virtual environment experiment».	2018
Barana, A.; Marchisio, M. «Teacher training to the use of CLIL methodology in problem based activities».	2018
Bosmans, D. «An exploration of French pronunciation learning strategies of distance learners».	2018
Cinganotto, L.; Cuccurullo, D. «Le potenzialità di un MOOC sulle tecnologie per il CLIL: collaborazioni e sinergie».	2018
David, J. «Autonomous enhancement of communication skills in foreign languages - a blended learning approach».	2018

Titolo pubblicazione	anno
De Caro-Barek, V. «Innovation in language teaching and learning: how to make a language MOOC genuinely innovative».	2018
Ercolano-López, R.; Leal-Rivas, N.; Rovira-Collado, J. «XARXAMOOC, the first LMOOC for students <i>xarxa vives</i> . A model proposal for future MOOCs for languages for specific purposes».	2018
Fiorini, R. «Can ICT foster the teaching and learning literature? ».	2018
Fratte, I. «Benefici della gamification nell'apprendimento delle lingue straniere».	2018
Hoppe, C. «Social and cognitive collaboration in a language learning MOOC».	2018
Magnoni, F.; Plutino, A. «English for academic purposes: a strategic MOOC for the MOVE-ME project on the FutureLearn platform some considerations after the first pilot».	2018
Mangenot, F.; Phoungsub, M. «Participant strategies in a language-teacher training MOOC».	2018
Menichetti, L. «La sfida educativa dei MOOC».	2018
Ramos, A.; Sedano, B. «Spanish in a day NANOMOOC. A social media practice fostering social inclusion, mobility and multilingualism».	2018
Šmilauer, I.; Pognan, P.; Vigent, M. «Diversity of learning resources and their impact on the learner experience: design and evaluation of a Czech language MOOC».	2018
Torsani, S.; Mezzadri, M.; Sisti, F. «Valutazione e recupero della preparazione iniziale di studenti universitari attraverso test e MOOC».	2018
Troncarelli, D. «L'internazionalizzazione del sistema terziario di istruzione e l'uso di MOOC per lo sviluppo della competenza in L2: il progetto MOVE-ME».	2018
Richieri, C. «Il portfolio digitale nel laboratorio di inglese specializzato. Promuovere autovalutazione in ambito universitario».	2018
Fallani, G. «Insegnare l'italiano online: un altro mestiere?».	2019
Bianchi, V.; Caruso, G. «Per una formazione «di qualità». del docente di lingua: proposte di percorsi in presenza e online a partire dalle indicazioni del <i>Qualittraining</i> ».	2019
Fallani, G.; La Grassa, M. «Irriducibilmente digitale: una proposta per la didattica dell'italiano L2».	2019
Villairni, A. «L'e-learning per le lingue straniere».	2019
Henrot Sòstero, G. «Co-costruire il lessico-base professionale collaborando su Moodle».	2019
Coppola, D.; Russo, I. «Risorse digitali per il <i>translanguaging</i> e lo sviluppo di competenze lessicali e metalinguistiche».	2019
Fiorini, R. «Dal libro al <i>booktrailer</i> : una sintesi digitale».	2019
Gavagnin, C. «Task per lo sviluppo del parlato nel web 2.0: un esperimento didattico con studenti universitari».	2019
Roccaforte, M.; Gelsomini, F.; Kanev, K.; Giunchi, P.; Bottoni, P. «L'approccio BYOD applicato alla didattica della Lingua dei Segni Italiana».	2019
Chen, T. et al. «New Math Teaching Methodologies for English Language E-Learners Students».	2019
Cinganotto, L. «Online Interaction in Teaching and Learning a Foreign Language: an Italian Pilot Project on the Companion Volume to the CEFR».	2019
Schietroma, E. «Innovative STEM lessons, CLIL and ICT in multicultural classes».	2019
Tanduklangi, A.; Alberth, A.L. «Classroom Action Research in Teaching English for Senior High School Students through Blended Learning in Kendari of Indonesia».	2019

Titolo pubblicazione	anno
Coppola, D. «Educare alla diversità linguistica e culturale: tecniche dialogiche e supporti tecnologici».	2019
Tavosanis, M. «Il rapporto tra le tecnologie, il cambiamento linguistico e l'educazione linguistica».	2019
Bevilacqua, M. «Le site LIMAG: une richesse perdue. Analyse du matériel didactique pour l'enseignement de la diversité linguistico-culturelle de la francophonie maghrébine».	2019
Troncarelli, D. «Tecnologie per la didattica della L2».	2019
Diadori, P. « Come gestire un modulo formativo online? Esempi dai moduli online del Master DITALS e del percorso per formatori DITALS».	2019
Martinelli, D.; Pigozzo, F. «Consapevolezza europea, educazione alla cittadinanza e metamorfosi pedagogica. La visione alla base del Virtual Learning Environment on the EU».	2019
Benavente Ferrera, S.; Celentin, P. «Utilizzo di attività «ponte». online su Moodle in un laboratorio universitario di Intercomprensione fra lingue romanze: dal reale al virtuale e ritorno».	2019
Gelsomini, F.; Kanev, K., Barneva, R., Bottoni, P., Tatsuki, D.H., Roccaforte, M. «BYOD Collaborative Storytelling in Tangible Technology-Enhanced Language Learning Settings».	2019
Mezzadri, M.; Torsani, S.; Sisti, F. «Valutazione e recupero della preparazione iniziale di studenti universitari attraverso test e MOOC».	2019
Sisti, F. «Il Centro Integrato di Servizi Didattici ed E-Learning (CISDEL)».	2019

Saggi in rivista

Titolo pubblicazione	anno
Blatešić, A.; Guglielmi, L. «Primena teletandem metoda u univerzitetskom kontekstu između srbofona i italofona».	2010
Coppola, D.; Psaroudakis, I. «E-learning e università: risultati e sviluppi di un progetto di formazione in ambito accademico».	2010
De Carlo, M. «Multimodality and World Citizenship. Developing a cooperative pedagogy on the net: the example of <i>Galanet</i> ».	2010
Nardon-Schmid, E.; Cipriano, S. «Il WebQuest come utile modello didattico per la storia e cultura in lingua straniera: l'esempio della caduta del Muro di Berlino».	2010
Porcelli, G. «The Language of Technology: the Lighter Side».	2010
Zanoli, F. «Videogiochi e italiano L2/LS».	2010
Santalucia, D. «Strumenti e tecnologie in rete per l'insegnamento e l'apprendimento della lingua».	2010
Melas, S. «Corso propedeutico di lingua on-line: una proposta per gli studenti Erasmus».	2010
Murelli, A.; Pedretti, R. «L'applicazione del portfolio elettronico EPOS in corsi d'italiano per studenti non specialisti: primi risultati».	2010
Balbo, A. «Latino sul web: riflessioni sulla didattica multimediale della lingua e letteratura latina in vista della costruzione di un database valutativo».	2011

Titolo pubblicazione	anno
Cotroneo, E. «Social networks and language didactics: teaching Italian as a second language with Ning».	2011
De Marco A. , Mascherpa, E. «Teaching Italian for specific purposes to foreigner students through the Moodle platform».	2011
Guglielmi, L.; Blatešić, A. «Apprendere le microlingue in Teletandem».	2011
Mercurio, M.; Torre, I.; Torsani, S. «Progettazione di micro-contenuti adattivi nell'apprendimento delle lingue».	2011
Villarini, A. «Fare didattica delle lingue per sordi tramite l'e-learning».	2011
Cacchione, A.; Fiorentino, G. «Incremento lessicale e m(obile)-learning: prospettive teoriche e applicative».	2011
Covezzi, G. «Abilità del parlato e web 2.0».	2011
Giglio, A. «Didattica dell'italiano per stranieri e tic: un'indagine sullo stato dell'arte nelle università italiane	2011
Gramegna, B. «Presi nella rete. Il www nelle lezioni di lingue. Il ruolo del docente di LS/L2».	2011
Torresan, P.; Triani, F. «L'autoformazione online degli insegnanti di italiano LS».	2011
Bianchini, L.; Poli, S.; Rossi, M.; Torsani, S. «Un Centre Linguistique Virtuel, ou du Web comme solution».	2012
Carloni, G. «Teacher training and technology-enhanced learning: teaching foreign languages through emerging technologies».	2012
Carloni, G. «Online CiiL instruction at university level: theory meets practice».	2012
Carloni, G.; Franzè, F. «New York skypes Italy: let's get global!».	2012
Coppola, D. «Tecnologia e formazione on line: nuovi ambienti e strumenti per la glottodidattica».	2012
Giunchi, P.; Roccaforte, M. «Strategie nello sviluppo di un ambiente e-learning per giovani e adulti sordi».	2012
Leone, P. «Content domain and language competence in computer-mediated conversation for learning».	2012
Leone, P. «Leadership in multimodal computer-mediated second language communication for reciprocal learning».	2012
Lombardi, I. «Computer Games as a Tool for Language Education».	2012
Lombardi, I. «From the Curtain to the Façade: Enhancing ESL/EFL Learners' Communicative Competence through an Interactive Digital Drama».	2012
Lombardi, I. «Not-so-serious games for language learning. Now with 99,9% more humour on top».	2012
Torresan, P. «La potencialidad didáctica del «Word Repetition Game»: ejemplo de interacción entre estudiante y profesor».	2012
Torresan, P. «Creatività e tecnologie nella didattica delle lingue: gestire sistemi-autore e confezionare oggetti multimediali». / «Criatividade e tecnologias na didática das línguas: gerenciar sistemas-autores e confeccionar objetos multimediais».	2012
Melero, C. «Dislessia evolutiva - un quadro neurolinguistico, psicologico e mezzi compensativi informatici».	2012
Mezzadri, M. «Addomesticare la comunicazione accademica e quella istituzionale attraverso un video per il web: la disseminazione del progetto «Interventi a supporto dell'integrazione nelle scuole superiori parmensi».	2012

Titolo pubblicazione	anno
Di Dio, L. «Dante nell'era di internet. Genesi inconsapevole di un ipermedia letterario e breve storia dei successivi sviluppi glottodidattici».	2012
Favaro, L. «Web-Videoconferencing, a Tool to Motivate Primary School Children Learning a Foreign Language: Two Case Studies».	2012
Mazzocato, G.; Menegaldo, M.G. «Rete aim: una rete per la promozione e la diffusione della lingua e della cultura italiane nel mondo».	2012
De Angelis, S.; Falconi, F. «Nuove tecnologie e italiano L2: il progetto <i>Italiano Insieme</i> ».	2012
Leone, P. «È questo che volevi dire? Parlante nativo e non nativo nei dialoghi teletandem».	2012
Ferrari, S. «I social network per l'interazione e l'autoapprendimento delle lingue».	2012
Spadavecchia, E. «A lezione di lingua straniera con il telefonino».	2012
Ferrari, S. «Gemellaggi virtuali per l'apprendimento delle lingue: eTwinning e eTandem».	2012
Melero, C. «Lingue straniere e tablets : cosa può offrire il <i>cloud</i> ?».	2012
Ferrari, S. «I traduttori automatici: quali scegliere e come usarli».	2012
Melero, C. «iBooks».	2012
Araujo e Sa, H.; De Carlo, M.; Hidalgo, R. «Gestire gli aspetti socio-affettivi in una formazione professionale all'Intercomprensione a distanza».	2013
Araújo e Sá, H.; De Carlo, M.; Melo-Pfeifer, S. «Acteurs et dynamiques de médiation dans une plateforme de formation à l'intercompréhension».	2013
Cotroneo, E. «E-learning 2.0 Per apprendere e insegnare l'italiano l2: i social network, facebook e le tecniche didattiche».	2013
Dettori, G.; Torsani, S. «Enriching Formal Language Learning with an Informal Social Component».	2013
Lombardi, I. «'Updating' language teachers: language educators, techno-educators, edurectors? ».	2013
Zanca, C. «Online learning and data-driven learning in translation training and language teaching».	2013
Vitucci, V. «Prewar Showa Short Documentary: a Multimedia Didactic Module Experience».	2013
Newbold D. «An integrated approach to providing feedback in a blended course of academic writing».	2013
Toscano, A. «Didattica della lingua attraverso ipermedia, città e letteratura».	2013
Iasci, P. «L'uso dei cartelloni virtuali per sviluppare la competenza socioculturale in italiano LS».	2013
Pizzato, C.; Fior, G. « Un viaggio interattivo nelle città italiane: lingua e cultura vivono una Second Life».	2013
Bertini Bezzi, A. «L'importanza di un inserimento più strutturato dell'insegnamento della fonetica nelle classi universitarie americane: testi e nuove tecnologie a confronto».	2013
Maggini, M. «Risorse in Rete».	2013
Marin, T. «La «rivoluzione». digitale della didattica: quante domande su <i>i-d-e-e!</i> ».	2013
Nuzzo, E. «Il feedback correttivo tra pari nell'apprendimento dell'italiano in Rete: osservazioni a partire da un corpus di interazioni asincrone».	2013
Quaggia, R. «La lingua2 nel Web. Prospettive digitali per la didattica dell'italiano a stranieri».	2013

Titolo pubblicazione	anno
Boissier, A.; Jerome Rambert, J. «Enseigner le français avec les TICE».	2013
Rabbone, A. «La tecnologia digitale nella didattica quotidiana dell'italiano».	2013
Coppola D. «Realtà aumentata e virtualità pervasiva: ambivalenze e potenzialità della tecnologia nell'insegnamento delle lingue».	2013
Melero, C. «Nativi digitali o cittadini digitali?».	2013
Araújo, M.H.; De Carlo, M.; Melo-Pfeifer, S. «Acteurs et dynamiques de médiation dans une plateforme de formation à l'intercompréhension».	2014
Corino, E. «Formare insegnanti 2.0. La didattica delle lingue moderne tra libri di testo e nuove tecnologie».	2014
Leone, P. «Teletandem, video-recordings and usage-based tasks: developing a socially situated scenario for learning».	2014
Maugeri, G.; Serragiotto, G. «Analisi sul ruolo degli istituti italiani di cultura e ipotesi di progettazione di nuovi ambienti di apprendimento a rete per la formazione on line dei docenti».	2014
Celentin, P.; Da Rold, M. «Formazione on-line degli insegnanti di lingue via web-forum: valutazione della presenza didattica».	2014
Celentin, P.; Luise, M.C. «Formazione on line dei docenti di lingue: riflessioni e proposte per favorire l'interazione tra metodi e contenuti».	2014
Torsani, S. «La controversia storiografica sulle glottotecnologie. Una rivisitazione».	2014
Corda, A.; Della Chiesa, F. «Soggetto: Intercultura. Un blog per promuovere l'intercultura attraverso il cinema in classi di italiano LS».	2014
Ali, A. «Mimesi e apprendimento virtuale».	2014
Brichese, A.; Carradori, E. «Apprendere l'italiano attraverso il <i>Digital Storytelling</i> . Un'esperienza al femminile».	2014
Fragai, E.; Jafrancesco, E. «L'italiano L2 per la cittadinanza: risorse Web per adulti immigrati».	2014
La Grassa, M.; Troncarelli, D. «Percorsi di apprendimento in rete per la formazione linguistica del mediatore interculturale».	2014
Rotta, M. «I Moocs e l'apprendimento delle lingue online: sfide, prospettive e criticità».	2014
Santalucia, D.; Bartolucci, S. «Il web e l'offerta formativa per l'auto-apprendimento dell'Italiano L2 per studenti di livello A2/B1».	2014
Cervini, C. «La valutazione multilingue nel contesto dei dispositivi formativi: il sistema 'SELF' per il posizionamento e la diagnosi delle competenze linguistiche».	2014
Kozsul, B.; Petitgirard, J.-Y. «Coca - Compréhension Orale : Conception et Assistance».	2014
Masperì, M.; Quintin, J.J. «L'innovation selon Innovalangues».	2014
Minardi, S. «Innovazione e lingue».	2014
Pezzi, E. «Tareas 2.0 Imparare collaborando attraverso gli strumenti del Web 2.0».	2014
Picavet, F.; Frost, D. «Le lot themppo dans le projet Innovalangues : recherche-action en prosodie et en production orale».	2014
Cacchiani, S.; Palumbo, G. «Creating online specialized information tools for translating university texts: user profiles and needs».	2014
Melero, C. «Cos'è un e-book».	2014
Aiazzi, A.M. «The Implication of the «Cognitive Load Theory». in Selecting and Using Multimedia Materials».	2014
Brichese, A. «Digital Storytelling e didattica dell'italiano L2».	2014

Titolo pubblicazione	anno
Lombardi, I. «Prospettive di gamification nella classe di lingue: applicazioni pratiche».	2014
Gramegna, B. «Le reti sociali quali ambienti di apprendimento linguistico».	2014
Porcelli, G. «Lo spelling inglese fra tradizione e innovazione».	2014
Bartoli Kucher, S. «Scene di famiglia in Italia tra gli anni del <i>boom</i> e l'era digitale. Insegnare e imparare la competenza narrativa e la competenza interculturale».	2015
Cervini, C.; Jouannaud, M.P. «Ouvertures et tensions liées à la conception d'un système d'évaluation numérique multilingue en ligne dans une perspective communicative et actionnelle».	2015
Marello, C. «Dizionari in rete per l'apprendimento delle lingue e delle strategie di ricerca (query strategies)», in <i>Atti Didamatica Genova 2015</i> , pp. 1-7.	2015
Torsani, S. «Linguistics, procedure and technique in CALL teacher education.».	2015
Canuto, L. «Blogghiamo in Italiano: Microblogs in the Intermediate Italian Language Class for the students' development of independent learning, cooperation and cultural understanding and exploration».	2015
Lombardi, I. «Fukudai Hero: a Video Game-Like English Class in a Japanese National University».	2015
Torsani, S. «L'integrazione delle tecnologie nell'educazione linguistica come obiettivo della preparazione degli insegnanti. Uno studio di caso».	2015
Mirabile, V.; Sanna, T.; Morato, A.; Di Paolo, F. «L'italiano tra le nuvole. Gli strumenti del web 2.0 per corsi in contesto LS+».	2015
Magrini Kunze, M.; Martini, D. «Blog della «Guida integrativa». del metodo «Domani». (Alma Edizioni): una guida fatta dagli insegnanti per gli insegnanti». .	2015
La Grassa, M. « <i>Social network</i> per la consapevolezza interculturale: una strada da percorrere».	2015
Baccari, R. «I corsi ibridi di italiano L2: lezioni in presenza e piattaforme multimediali come strumenti di co-costruzione della conoscenza».	2015
Santalucia, D. «Competenza digitale e glottotecnologie per l'insegnante di italiano L2/LS».	2015
Fumadó Abad, M. «¿Otro perfil? El rol del profesor en los grupos Facebook vinculados a cursos presenciales de ELE».	2015
Coppola, D. «C'era una volta il libro di testo: l'ebook tra sfide tecnologiche, risposte legislative, istanze glottodidattiche e bisogni educativi speciali».	2015
Mansfield, G.; Valla, S. «Technology enhanced collaboration as an extension of the language learning environment».	2015
Brocca, N.; Garassino, D. «Parola alla rete. La pragmatica della citazione e del Retweet nei profili Twitter di alcuni politici italiani».	2015
Fraioli, S.M. «Il blog a scuola: utile o dilettevole?».	2015
Cervini C. et al. «On the design of a word game to enhance Italian language learning».	2016
De Santo, M.; De Meo, A. «E-training for the CLIL teacher: e-tutoring and cooperation in a Moodle-based community of learning».	2016
Forti, L.; Roccaforte, M. «Reading Comprehension and Deafness: the Impact of E-learning in an Italian EFL Context».	2016
Pezzot, E. «Il <i>digital storytelling</i> per un'educazione linguistica interculturale».	2016
Coppola, D. «Apprendere le lingue nei mondi virtuali 3D».	2016
D'Angelo, M. «Risorse del web e sviluppo della sotto-competenza strumentale nella didattica della traduzione».	2016

Titolo pubblicazione	anno
De Angelis, S.; Di Legami, H.; Fragai, E. «Italiano L2, alfabetizzazione, tecnologie: progettare percorsi formativi per adulti immigrati di livello Pre A1».	2016
Lombardi, G. «L'utilizzo della realtà aumentata nella didattica dell'italiano L2».	2016
Bartalesi-Graf, D. «L'insegnamento della lingua e della cultura italiana in corsi «blended». e online».	2016
Bionda, S. «Flip your Classroom! Cambia le tue lezioni con il modello della classe capovolta».	2016
Morreale, V. «Le tecnologie digitali: un canale comunicativo naturale degli studenti 2.0».	2016
Capra, U. «Il lettore di pixel».	2016
Porcelli, G. «Il linguaggio della tecnologia: riflessioni semiserie».	2016
Bailey, N. «Flipped Teaching: What is it?».	2016
Carloni, G. «Foreign language learning and digital skills: teacher training and the use of corpora».	2016
Sisti, F. «La formazione del futuro: un flipped TFA?».	2016
De Meo, A.; Maffia, M. «Tecnologie per l'analisi del parlato e alfabetizzazione in italiano L2. Il caso di immigrati senegalesi adulti».	2017
Nitti, P. «Glottodidattica e M-Learning: ambienti virtuali per l'apprendimento dell'italiano L2».	2017
Nitti, P. «Glottodidattica ed edutainment: i videogiochi».	2017
Serragiotto, G. «The Evaluation of Specific Competences in Online Training Courses for Teachers of Italian to Foreigners: a Case Study».	2017
Casañ Núñez, J.C. «Tareas de comprensión audiovisual con preguntas sobreimpresas en el vídeo: valoraciones de cinco profesores universitarios de español como lengua extranjera».	2017
Incalcaterra McLoughin, L.; Magnoni, F. «Il MOOC Move-Me per la didattica a studenti universitari».	2017
Sardo, R. «Quale didattica dell'italiano per i nativi digitali? prime riflessioni sul progetto Mat.ita dell'università di Catania».	2017
Macagno, C. «Risorse in rete per l'apprendimento della lingua russa».	2017
Mariani, L. «Posso fare copia-incolla?». Il plagio nella scrittura ai tempi di Internet».	2017
La Grassa, M. «Il ruolo delle tecnologie educative nella didattica della grammatica in italiano L2».	2017
Luise, M.C.; Tardi, G. «Lo studente di lingue 2.0. Competenze digitali finalizzate all'acquisizione linguistica all'università».	2017
De Santo, M.; Rasulo, M. «The contribution of Web 2.0 learning environments to the development of social autonomy in language learning».	2017
Licciardi, S. «La didattizzazione del film nell'era della tecnologia e della LIM».	2017
Pederzoli, L. «Gestire la videoscrittura per la didattica delle lingue in modo inclusivo».	2017
Ferrari, L. «La sintesi vocale per il potenziamento della competenza fonologica e della produzione scritta».	2017
Macagno, C.G. «Risorse in rete per lo sviluppo della competenza lessicale. Una proposta per la lingua russa».	2018
Menegale, M. «Logbook o Diario di bordo: uno strumento per l'apprendimento dentro e fuori la classe di lingua».	2018

Titolo pubblicazione	anno
Firpo, E. «Generazioni 2.0 e produzioni scritte».	2018
Maso, E. «Laboratorio ITA360: un ambiente comunicativo virtuale».	2018
Ruggeri, F. «Il TPACK come framework concettuale per l'integrazione della tecnologia nell'insegnamento dell'Italiano LS/L2 in ambito universitario».	2018
Ruggiano, F. «La macchina insegnante e l'ambiente virtuale: un bilancio di un secolo di didattica delle lingue con le tic e uno sguardo al futuro».	2018
Cinganotto, L. «Online Interaction in Teaching and Learning a Foreign Language: an Italian Pilot Project on the Companion Volume to the CEFR».	2019
De Meo, A.; De Santo, M. «Tecnologie, autonomia e internazionalizzazione: l'italiano L2 di cinesi».	2019
Leone, P. «Realtà e virtualità dell'apprendimento di una L2 con tecnologie mobili».	2019
Mezzadri, M. «Insegnamento della lingua italiana e tecnologie: un incontro a misura di cervello».	2019
Samu, B.; Santucci, V.; Sbardella, T. «Technologies for Teaching and Learning Intercultural Competence and Interlanguage Pragmatics in L2 Italian. Experiences of implementing an online language course on Moodle platform».	2019
Macagno, C. «Risorse in rete per lo sviluppo della competenza testuale. Riviste e giornali russi online. Una proposta per la lingua russa».	2019
Frattei, I. «Preferenze per i materiali di studio in italiano l2: la carta o il digitale?».	2019
Di Maria, F. «Dalle lavagne magnetiche a BUMPO. Nuove tecnologie per la grammatica valenziale».	2019
Ronchetti Middleton, P. «Rafforzare le abilità in L2: il case-study di un e-magazine in lingua italiana».	2019
Cinganotto, L. « L'online interaction del <i>Companion Volume</i> del QCER nella scuola italiana: un progetto pilota».	2019

Rivista quadrimestrale

Centro di Ricerca sulla Didattica
delle Lingue, Dipartimento di Studi
Linguistici e Culturali Comparati,
Università Ca' Foscari Venezia



Università
Ca'Foscari
Venezia

