

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.

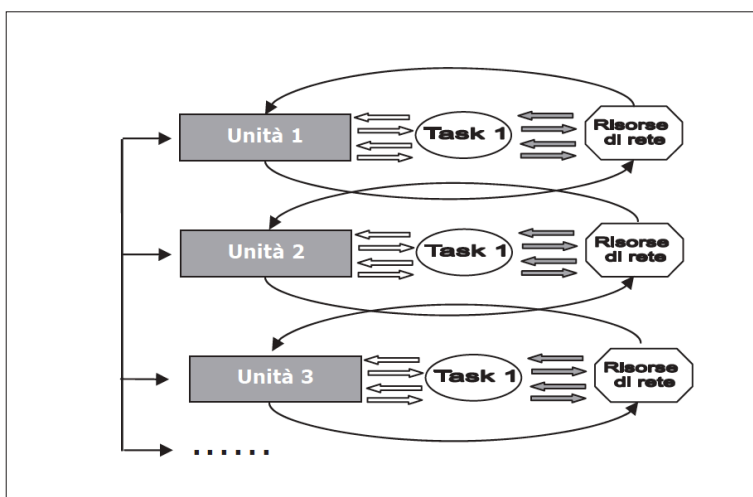


Figura 1 Integrazione tra progettazione per obiettivi e per compiti (Troncarelli 2011)

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 perfettibile 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 obbligatoria, 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.

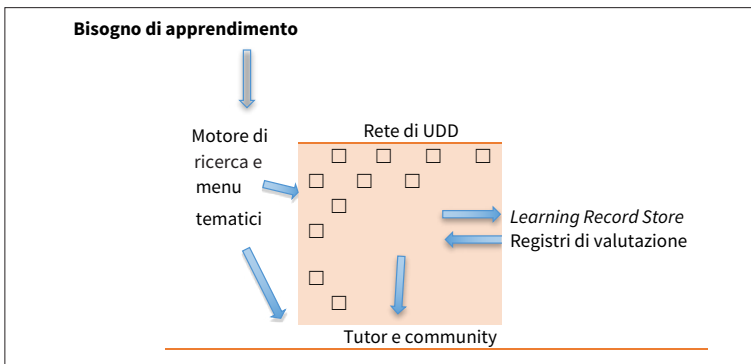


Figura 2 Percorso di apprendimento basato su UDD

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 matematica», 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>.

