

Linguae &

Rivista di lingue e culture moderne

2

2020

Nota sugli Autori	7
Roberta Mullini	11
Editoriale	
Fabio Ciambella	13
Danza, lingua e potere: (s)cortesia ne <i>La dodicesima notte</i> di Shakespeare	
Daniela Francesca Viridis	35
“Lay down branch roads, provide town sites, build barracks”: A Practical Stylistic Investigation of Hyde Clarke’s <i>Colonization, Defence, and Railways in Our Indian Empire</i> (1857)	
Alessandra Calanchi	59
Quando manca il detective. La presa in carico dell’investigazione in due racconti americani di fine Ottocento (When the Detective is Missing: Taking Charge of the Investigation in Two Late Nineteenth-Century American Short Stories)	
Beatrice Nori	71
Dreadful Dolls: Female Power in Carol Ann Duffy	

Linguae & – 2/2020

<https://www.ledonline.it/linguae/> - Online ISSN 1724-8698 - Print ISSN 2281-8952 - ISBN 978-88-7916-961-5

Cristina Matteucci	87
Lo <i>jurodivjy</i> in <i>Nostalghia</i> . Genesi ed evoluzione di Domenico nella sceneggiatura di Tarkovskij e Guerra (The <i>jurodivjy</i> in <i>Nostalghia</i> : The Character of Domenico in Andrej Tarkovskij and Tonino Guerra's Script Writing)	
Alessandra Pettinelli, Chiara Sola, Monique Carbone Cintra, Luca Avellini	105
<i>E-learning</i> e futuri studenti in mobilità internazionale. Riflessioni su aspetti e potenzialità di un corso di lingua italiana (E-Learning and Future Students in International Mobility: Considerations about Aspects and Makings of an Italian Language Course)	
Cecilia Lazzeretti	133
Communicating Sustainable Tourism in English and Italian: A Contrastive Analysis	
Cristina Solimando	155
Linguistic Interference and Religious Identity: The Case of a Lebanese Speech Community	
RECENSIONI	171

E-learning e futuri studenti in mobilità internazionale. Riflessioni su aspetti e potenzialità di un corso di lingua italiana *

Alessandra Pettinelli

alessandra.pettinelli@unipg.it

Chiara Sola

chiara.sola@unipg.it

Monique Carbone Cintra

moniquecarbonecintra@gmail.com

Luca Avellini

luca.avellini@unipg.it

Università degli Studi di Perugia

DOI: <https://doi.org/10.7358/ling-2020-002-pett>

ABSTRACT – E-LEARNING AND FUTURE STUDENTS IN INTERNATIONAL MOBILITY: CONSIDERATIONS ABOUT ASPECTS AND MAKINGS OF AN ITALIAN LANGUAGE COURSE – The A1 online Italian course offered by the CLA (University Linguistic Centre) of the University of Perugia, is one of the results achieved during various research projects, which has contributed, on the one hand, to the internationalization of the Institution, on the other, to the enhancement of digital technologies providing future university mobility students with the opportunity to acquire linguistic-cultural knowledge, even before the beginning of their mobility exchange programme in Italy. The experience reported in this article reflects on an evolving work, describing its design phase – course structure, selection and creation of linguistic and didactic materials, tools available in the Moodle open-source learning platform – and its subsequent phases of course activation and verification. Throughout the entire project, we focused on two fundamental aspects: inspiring and maintaining student motivation in addition to constructing an assisted, and above all, interactive self-learning path.

* Il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università degli Studi di Perugia ha recentemente attivato in piattaforma percorsi innovativi di insegnamento di Lingua italiana e inglese, affiancando alla sperimentazione di tale formazione linguistica un'importante e necessaria fase di ricerca in ambito glottodidattico. Il Direttore del CLA, Prof. Luca Avellini, ha promosso e dato avvio a diversi progetti di ricerca relativi a tale ambito che hanno aperto una profonda riflessione sui più recenti approcci alla didattica delle Lingue LS e L2. Benché il contributo rappresenti il risultato di una riflessione comune, è di Luca Avellini il paragrafo 1, mentre sono di Chiara Sola i paragrafi 2, 2.1, 2.2 e 2.3, di Alessandra Pettinelli i paragrafi 3, 3.1, 3.4, 3.4.1, 3.4.2, 3.4.3 e 3.5, di Monique Carbone Cintra i paragrafi 3.2, 3.3. e, in qualità di portavoce del pensiero di tutti gli autori, anche le Conclusioni.

KEYWORDS – assisted self-learning; Italian as a foreign language / Italian as a second language; online language course; Moodle; automatic feedback.

1. PREMESSE

Quando iniziò a farsi spazio l'idea di poter aprire le aule del Centro Linguistico di Ateneo (CLA) dell'Università degli Studi di Perugia in maniera sempre più "virtuale", non potevamo pensare che, di lì a qualche anno, un'emergenza di sanità pubblica mondiale avrebbe imposto anche una rivoluzione nella trasmissione del sapere e ridefinito i modi, gli spazi e le figure del binomio docente-discente. La vera esigenza era di uscire dalla evidente, annosa e frustrante insufficienza di quanto era possibile offrire, rispetto alla richiesta legittima degli studenti di attivare un maggior numero di corsi. Abbiamo impiegato anche un po' di tempo prima di capire che avevamo a disposizione uno strumento dalle potenzialità enormi, da non usare solo come contenitore di materiali sempre disponibili per gli studenti. Infatti, pensare di utilizzare il canale informatico in modo trasmissivo, semplicemente per riversare contenuti, può risultare riduttivo, inefficace e, talvolta, sterile. È necessario porre al centro dell'intero percorso il complesso 'ecosistema' in cui è immersa la vita dello studente, nonché riversare le enormi potenzialità delle tecnologie digitali a servizio dell'insegnamento e dell'apprendimento, tenendo sempre presenti le diverse dimensioni di spazio, di cultura, di tempo, di capacità e di personalità. In tal modo si riesce ad avere una visione più ampia – il cui unico limite è rappresentato dalla fantasia di chi la pensa – e che riesca ad abbattere in larga parte le difficoltà comunicative e di interazione, privilegiando gli aspetti dell'inclusione, la formazione continua, le capacità di relazione, maturando così un sentimento di sicurezza nello studente e imponendo, alla fine, una corretta declinazione del concetto di innovazione tecnologica.

Verrà quindi riportata, analizzata e discussa l'esperienza del gruppo di ricerca sulla didattica delle lingue del CLA di Perugia che ha progettato, elaborato e attivato il corso *online* di lingua italiana, di livello A1, a disposizione degli studenti e utenti coinvolti in progetti di mobilità internazionale, erogando diverse edizioni durante i semestri e valutandone risultati ed efficacia.

2. IL CLA E L'OFFERTA E-LEARNING

L'utilizzo di piattaforme didattiche elettroniche e di materiali educativi e formativi accessibili *online* è in grado di rispondere alla richiesta sempre maggiore di percorsi formativi a distanza e, contestualmente, alla necessità di progressione e innovazione degli approcci strategici, metodologici e tecnici nell'insegnamento delle lingue.

Il Centro Linguistico di Perugia sta da tempo investendo molte energie per garantire un livello di efficienza ed efficacia al passo con le sempre crescenti aspettative in termini di internazionalizzazione, pur trovandosi nella contingenza di una contrazione del corpo docente, nello specifico dei Collaboratori ed Esperti Linguistici (CEL) in servizio.

2.1. La piattaforma e-learning di Ateneo

L'Università di Perugia si avvale dell'ambiente virtuale offerto dalla piattaforma Unistudium, in cui vengono offerti servizi e attività didattiche *online*, solitamente parallele a quelle impartite in presenza e utilizzate dagli studenti in modalità prevalentemente asincrona.

La piattaforma Unistudium utilizza il sistema Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), un ambiente di apprendimento *open source* di LMS (*Learning Management System*) che, attraverso il web, offre un pacchetto *software* utile per l'elaborazione, l'erogazione e la gestione di corsi *online* e viene utilizzata per la formazione a distanza. Attualmente il sistema Moodle è in uso presso circa cinquanta Atenei italiani e offre un importante supporto all'attività didattica e formativa attraverso un'ampia e complessa gamma di strumenti e risorse, garantendo una gestione ottimale del rapporto con gli studenti. Dal punto di vista tecnico, Moodle risulta uno strumento leggero ed efficiente, compatibile anche con *browser* meno aggiornati.

Attraverso la funzione *Attività*, Moodle consente di configurare una diversificata tipologia di prove e attività didattiche, tra cui compiti, domande, diari, quiz, sondaggi, glossari, ecc., oltre a diversi strumenti a disposizione, quali *Forum*, *Chat*, *Messaggi* e *Wiki*, per sfruttare al meglio le potenzialità di scambio e interazione in ambiente virtuale. La funzione *Risorsa* fa riferimento ai materiali che il docente-referente mette a disposizione degli utenti; tali materiali, di varia tipologia, risultano statici e solamente fruibili (ad esempio testi, audio, video, URL, ecc.) e, a differenza delle *Attività*, non prevedono l'interazione tra i partecipanti.

I corsi realizzati all'interno di Moodle sono in formato multimediale e all'interno di una lezione possono essere inseriti video, audio, testi e immagini a seconda della tipologia di attività proposta. Attraverso l'uso della funzione *Attività*, del tipo *Quiz*, e altre prove di valutazione, il docente è in grado di valutare lo stato di avanzamento nello svolgimento delle attività e la progressione dei singoli utenti e dell'intero gruppo.

Per le creazioni e l'organizzazione dei materiali didattici *online*, nonché per lo sviluppo e la gestione della piattaforma, i docenti dell'Università di Perugia possono avvalersi della collaborazione di un laboratorio informatico di riferimento (LABEL), che rappresenta la struttura di supporto per la progettazione, produzione ed erogazione di materiali didattici digitali professionali, con particolare riferimento all'elaborazione di audio e video, affiancando docenti e ricercatori nelle fasi di analisi dei fabbisogni e progettazione di nuovi prodotti digitali. Il laboratorio, inoltre, supporta le attività di ricerca, allargando la prospettiva verso l'impiego di tecnologie innovative e la sperimentazione di nuove metodologie didattiche.

2.2. Corsi online e tecnologie digitali

Da oltre trent'anni, nel contesto italiano come in quello internazionale, si è assistito ad un rilevante movimento della ricerca relativo allo studio, allo sviluppo e all'implementazione delle tecnologie educative. Negli ultimi anni non sono mancati testi di sintesi e aggiornamento sulle tendenze tecno-pedagogiche in corso, infatti, tra gli anni '90 e la prima decade del 2000, diversi contributi hanno posto l'attenzione sulle implicazioni prodotte dall'uso delle tecnologie nei sistemi di apprendimento, nonché sull'impatto di tali tecnologie in termini di efficacia della formazione (Raffaghelli 2018).

In seguito, la diffusione del Web 2.0 (O'Reilly 2005), una nuova rete più interattiva e dinamica, ha rivoluzionato i modelli, le metodologie e gli strumenti della didattica, generando uno spostamento del focus “sulla nuova cultura digitale, la *media literacy* e la *media education*, in un clima di generale entusiasmo” (Raffaghelli 2018, 85), dove, come sostiene lo stesso O'Reilly, sono gli utilizzatori, più che le tecnologie, ad aggiungere valore ai servizi che il Web propone. Uno degli elementi fondamentali del Web 2.0 è rappresentato dal valore della rete stessa, intesa non solo come tecnologia, ma come insieme di contenuti e servizi, adattabili e flessibili, dove “la valorizzazione della dimensione sociale della rete, attraverso strumenti capaci di facilitare l'intera-

zione tra individui e la trasformazione degli stessi in attivi creatori di servizi, è quindi l'idea caratterizzante la nuova era del Web” (Bonaiuti 2006, 20-21).

Nel contesto sopra descritto si inseriscono gli studi e gli approfondimenti sull'apprendimento *online*, in cui, come sostenuto da Falcinelli nella presentazione del testo di Laici, si coniugano la caratteristica aperta e universale della rete e la teoria dell'apprendimento incentrata sulle attività e sulla partecipazione degli studenti al loro processo di acquisizione (Laici 2007). La base di questo approccio, sempre secondo Falcinelli, è perciò riconducibile alla “teorizzazione del cognitivismo/costruttivismo sociale [...] secondo il quale la conoscenza è il prodotto di una costruzione attiva del soggetto, a carattere ‘situato’ e ‘distribuito’ e si realizza attraverso particolari forme di collaborazione e negoziazione sociale” (Laici 2007, 7).

Nel campo dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue emergono le necessità di una didattica innovativa sempre più collegata allo sviluppo di corsi in autoapprendimento in ambienti virtuali. A tal proposito, Bonaiuti sostiene come le tecnologie possano agevolare e trasformare gli ambienti di apprendimento, indicando tre ambiti di incidenza nei processi formativi: in primo luogo, rendere flessibile, arricchire e potenziare il lavoro in aula; in secondo luogo, organizzare, condividere e gestire risorse utili alla didattica; infine, supportare i processi collaborativi (Bonaiuti 2017). La modalità “a distanza” genera cambiamento e innovazione, oltre ad offrire un percorso alternativo, utile a garantire la continuità della didattica e della formazione in situazioni di necessità o financo di emergenza come quella ancora vivida della pandemia COVID-19. Le tecnologie digitali, costituendo “un valore aggiunto, in grado di modificare l'ambiente di apprendimento e di potenziare l'attività che in esso si svolge” (Zagami 2015), rappresentano un utile strumento per facilitare apprendimenti curriculari, aprendo la via a dinamiche sempre più orizzontali e a logiche relazionali reticolari.

Le nuove tecnologie digitali si fondano sul concetto di fruibilità, economicità, riproducibilità e conservabilità, tratti spiccatamente appartenenti alla sfera dell'interazione mediata, dove si assiste a una dilatazione della dimensione spazio-tempo, mentre l'irripetibilità è propria dell'interazione diretta, vincolata in larga parte all'aspetto spaziale e temporale (Bonaiuti 2017).

D'altra parte, però, “le evidenze scientifiche rendono chiaro che, sui grandi numeri, le tecnologie sono di efficacia scarsa o nulla, quando non diventano addirittura un fattore di intralcio all'apprendimento” (Calvani 2017, 11), infatti, nell'immaginare un corso *online* in autoapprendimento assistito, il momento progettuale più complesso risulta la necessità di adattare lo stile

personale di insegnamento di ciascun docente al *software* e all'ambiente di una piattaforma *online*, come discuteremo più avanti. Infatti, per riprendere le parole di Antonio Calvani, "non sono le tecnologie, ma le metodologie il fattore rilevante da cui dipendono i miglioramenti possibili degli apprendimenti degli allievi" (*ibid.*).

Alla luce di quanto riportato, si evince come l'utilità strategica dei corsi *online* consista nella possibilità di una valutazione costante in termini di efficacia, accessibilità e interattività, grazie all'impiego di forme multimediali diversificate e maggiormente rispondenti agli obiettivi preposti, facilitando al contempo l'afflusso, l'inserimento e il profitto degli studenti, coinvolti sia in progetti di mobilità internazionale, che regolarmente iscritti all'Ateneo di Perugia. Inoltre, l'offerta di corsi *online* prevede un utilizzo agevolato dei servizi per gli studenti con bisogni educativi o organizzativi specifici (DSA, studenti-lavoratori, sedi decentrate, ecc.).

Le esperienze di ricerca e di lavoro ci hanno fatto maturare la consapevolezza che i docenti e i formatori interessati all'uso di tali supporti, ricorrendo alla letteratura glottodidattica, hanno necessità di conoscere, verificare e saper utilizzare adeguatamente i nuovi scenari didattici disponibili, valutandone in ogni momento l'utilità all'interno del processo di insegnamento-apprendimento. Riportiamo di seguito un'interessante riflessione in cui si rispecchiano molte delle nostre percezioni nate durante la progettazione e il lavoro nella didattica *online*.

[...] ci si domanda se il processo di insegnamento-apprendimento può veramente essere *codificato* ed espresso in modo formale, utilizzando un linguaggio standardizzato come se fosse la sceneggiatura di un film. Gli insegnanti e formatori sono in grado di (e ... disposti a) descrivere minuziosamente, e soprattutto, *in anticipo*, tutto il procedimento necessario per la realizzazione di una determinata esperienza di apprendimento (ad esempio un intero corso, una semplice lezione)? Quanto c'è di *pianificazione* e quanto di *improvvisazione* nel lavoro quotidiano di un insegnante? È realmente possibile catturare nel learning design anche gli elementi di conoscenza implicita o tacita? (Alvino, Sarti, e Fini 2007, 62)

2.3. Progetti di ricerca attivati presso il CLA

Nel panorama sopra descritto si inserisce il percorso di ricerca svolto dagli assegnisti del Centro Linguistico di Ateneo. Gli obiettivi individuati hanno consentito di volgere lo sguardo verso nuove prospettive: non più solo didat-

tica, ma anche innovazione e sperimentazione, ponendo l'attenzione alla progettazione, all'implementazione e al miglioramento dei corsi e delle attività di *e-learning* offerti dal CLA nell'ambito dell'italiano come lingua seconda (L2) e delle lingue straniere (LS), attraverso l'utilizzo della piattaforma di Ateneo e di strumenti di didattica *online* in autoapprendimento assistito.

La creazione di un corso di lingua italiana *online* di livello A1 è nata in seno al primo progetto di ricerca, attivato nel 2017, rispondendo in tal modo alla richiesta, sempre più elevata, di erogare corsi di livello elementare rivolti ad utenti coinvolti in progetti di mobilità internazionale attraverso forme multimediali aggiornate ed efficaci. Successivamente alla positiva esperienza del primo progetto di ricerca, ne sono stati attivati altri due a supporto dell'*e-learning* e della formazione. Durante lo svolgimento di tali attività di ricerca è stato ideato ed elaborato il progetto *t_CLA* con il duplice intento di realizzare e offrire da un lato un corso *online* di lingua inglese di livello B1, in modalità *blended learning*, e dall'altro di offrire un percorso di tirocinio formativo rivolto agli studenti iscritti al corso di laurea magistrale in Lingue, Letterature Comparate e Traduzione Interculturale con possibilità di maturare competenze come tutor di corsi *online* di lingua. Dando continuità a quanto è stato fatto precedentemente, ha preso avvio l'elaborazione e attivazione di un corso *online* di livello A2, sempre in lingua inglese, a cui hanno lavorato due CEL.

3. IL CORSO A1 ONLINE DI LINGUA ITALIANA

Il corso è stato progettato e realizzato sulla piattaforma di Ateneo in modalità di autoapprendimento assistito. I destinatari sono studenti, dottorandi, Post-doc, assegnisti e *Visiting Professor* stranieri, non ancora arrivati in Italia, che frequentano quindi il corso a distanza. Dopo una prima offerta a cadenza mensile, si è deciso, sulla base delle esigenze didattiche di Ateneo, di somministrare il corso in tre edizioni:

- settembre (con possibilità di accedere ai corsi in presenza di ottobre-dicembre);
- gennaio (con possibilità di accedere ai corsi in presenza di febbraio);
- febbraio (con possibilità di accedere ai corsi in presenza di marzo-maggio).

3.1. Progettazione del corso

La fase di progettazione e realizzazione, durata circa sei mesi, è stata curata da un assegnista di ricerca, con esperienza pregressa come CEL di lingua italiana presso il CLA, con la consulenza di un assegnista del Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione, esperto in *e-learning* e referente della piattaforma Unistudium. Il supporto tecnico per la realizzazione di testi audio e video, nonché le linee guida per la pubblicazione in piattaforma, sono stati forniti dal personale del laboratorio per l'*e-learning* dell'Ateneo. La progettazione di un corso è un percorso complesso che prevede di considerare una serie di variabili come la durata, il contesto di apprendimento, le risorse a disposizione, le peculiarità degli apprendenti e dei loro specifici bisogni (Diadori; Palermo e Troncarelli 2009, 179). Come suggerisce Ciliberti (1994) si è prestata particolare attenzione all'analisi dei bisogni linguistici dei destinatari al fine di diversificare e personalizzare il processo didattico: si è tenuto conto sia dei bisogni soggettivi, basati sugli stili cognitivi e su specifiche di tipo linguistico-culturale, sia di quelli oggettivi, cioè legati al perché si studia una lingua (Diadori; Palermo e Troncarelli 2009, 196). Il corso descritto nel presente articolo ha come *target* apprendenti mistilingue, con differente e disomogenea formazione di partenza. Si è quindi tenuto conto delle indicazioni del Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER) per la conoscenza delle lingue per quanto riguarda i descrittori delle abilità, mentre il syllabo di riferimento adottato è quello redatto dai CEL di lingua italiana del Centro. È nata così la trama qualitativa del corso:

- brevità (il corso ha la durata di tre settimane);
- trasversalità (fruibile anche da dispositivi mobili);
- a distanza (fruibile anche nel Paese di provenienza – quindi in un contesto di LS);
- sostenibilità (grandi numeri di utenti/unico docente);
- per principianti assoluti (QCER-A1).

In una prima fase del lavoro sono stati esaminati materiali esistenti (manuali e risorse *online*) per il livello di interesse. È stato redatto un syllabo sintetico (*Tab. 1*), sulla base di quello già in uso al CLA, in grado di fornire le indicazioni per lo *storyboard*, un documento utile alla visualizzazione schematica dei contenuti del corso.

Tabella 1. Sillabo sintetico – estratto

SEZIONI	STRUTTURE E ATTI LINGUISTICI	FUNZIONI COMUNICATIVE	AREE LESSICALI	FONETICA
1 CIAO!	Alfabeto italiano Saluti informali e formali Numeri cardinali da 0 a 100 Aggettivi a quattro e a due uscite (Singolare) Forme <i>IO/TU/LEI</i> dei verbi ausiliari Preposizione semplice <i>DI</i> Struttura della frase dichiarativa, interrogativa e negativa Forme <i>IO/TU/LEI del verbo chiamarsi</i>	Pronunciare le parole in modo analitico (<i>spelling</i>) Salutare Presentarsi e fornire informazioni personali	Parole comuni del VdB Saluti Aggettivi di nazionalità Numeri	Pronuncia delle lettere dell'alfabeto
2 PAUSA CAFFÈ	Articoli indeterminativi Nomi a quattro e a due uscite (singolare) Forme <i>NOI/VOI/LORO</i> dei verbi ausiliari al presente indicativo Aggettivi dimostrativi (questo/a) La forma <i>vorrei</i> seguita da nome o infinito Preposizione semplice <i>CON</i>	Nominare oggetti di uso quotidiano Domandare/ chiedere/ordinare al bar Chiedere il prezzo	Al bar, alla macchinetta del caffè Caffè Cibi al bar Gli oggetti della classe	Ca/Co/Cu ⇔ Ci/Ce Ga/Go/Gu ⇔ Gi/Ge
3 DOVE ABITI?	Forme <i>singolari</i> e <i>plurali</i> dei verbi al presente indicativo in <i>-ARE</i> e <i>presentazione dei verbi in -ERE</i> Articoli determinativi Numerali ordinali Plurale dei sostantivi a quattro e a due uscite <i>C'è – ci sono</i>	Descrivere la casa Chiedere e dire <i>come si pronuncia, come si scrive, ecc.?</i>	La casa Frase funzionali per avere informazioni linguistico/ comunicative	Consonanti geminate

Dal punto di vista dell'aspetto del corso è stata privilegiata una presentazione per argomenti (*one topic format*), con le varie unità didattiche (UD) ed i rispettivi titoli, ben visibili nella parte in alto di ogni pagina, come se si trattasse di uno schedario (Fig. 1). Tale modalità consente di poter aprire contemporaneamente più contenuti in nuove pagine web e di mantenere, al tempo stesso, una visione d'insieme.

BENVENUTI	Unità 1 - CIAO!	Unità 2 - PAUSA CAFFE'	Unità 3 - CASA DOLCE CASA
Unità 4 - CHE TIPO SEI?	Unità 5 - LA COLAZIONE E' INCLUSA?	TEST INTERMEDIO	
Unità 6 - SCUSI, IL DUOMO E' QUI VICINO?	Unità 7 - L'ITALIANO IN PRATICA	TEST FINALE	Topic 12

Figura 1. Visualizzazione *one topic format*

3.2. Unità didattica e coinvolgimento dello studente-utente

In accordo con Balboni (2002; 2018), il modello operativo che meglio consente di perseguire la complessa rete di mete ed obiettivi di un curriculum di educazione linguistica è l'unità didattica (UD). In tal senso, in questo elaborato, si fa riferimento al concetto di *unità* come blocco autonomo e autosufficiente per parlare della lingua come oggetto di insegnamento. L'UD deve essere un complesso di procedure che non possono escludere nessuno dei quattro elementi basilari dell'insegnamento linguistico, che sono correlati: i modelli culturali, gli elementi pragmatici, le componenti della competenza linguistica e le abilità linguistiche (Balboni 2002). La lingua, come oggetto di insegnamento, deve essere presentata nella sua pienezza comunicativa, il che rappresenta una sfida ancora più grande nel contesto *online*, dove l'interazione docente-studente sembra essere quasi assente, o quantomeno avviene in maniera indiretta.

La struttura dell'UD, oltre a stabilire l'organizzazione dei contenuti da presentare, segue un ordine che favorisce l'apprendimento della LS/L2 secondo alcuni presupposti. Il primo è di carattere psicologico: affinché avvenga l'apprendimento ci deve essere motivazione (Balboni 2002, 2018; Freddi 2006) ed essa non dovrà solo essere presente al primo posto della sequenza dell'UD, ma è necessario che sia "alimentata con opportune operazioni in tutti i successivi momenti dell'UD", come se fosse "un fiume che l'attraversa tutta e la feconda dall'inizio alla fine" (Freddi 2006, 113). In base alle conside-

razioni psicologiche della Teoria della Gestalt, si propone un modello sequenziale del tipo: globalità → analisi → riflessione → sintesi (Balboni 2002, 2018; Freddi 2006). All'interno dell'UD, Freddi (2006) specifica cinque momenti, nel seguente ordine: motivazione, globalità, fissazione, riflessione e controllo, e aggiunge che il momento della globalità è anche comprensivo delle attività di analisi e sintesi descritti dalla psicologia della Gestalt. Per ogni momento dell'UD, ci sono tre aspetti da prendere in esame (114):

- a. i materiali linguistici da mettere in gioco;
- b. le operazioni glottodidattiche da effettuare;
- c. i sussidi e le glottotecnologie da impiegare.

Per favorire la motivazione, si possono seguire varie strategie, come per esempio far leva sulla curiosità per il mondo straniero e sui bisogni comunicativi; oppure si può fare intuire un piacere, che può essere quello di superare una sfida, di scoprire cose nuove, di sistematizzare conoscenze pregresse tra i vari aspetti (Balboni 2002). Tuttavia, è fondamentale considerare che la motivazione non può essere sempre soltanto sospinta dall'insegnante, e questo è ancora più evidente nel contesto di autoapprendimento *online*, in cui la maggior parte degli studenti – che inizia un percorso di studio e lo porta a termine – manifesta di essere stata personalmente motivata e interessata al contenuto del corso.

Le metodologie didattiche, nell'ambito dell'insegnamento delle LS/L2 pongono lo studente al centro del processo formativo. Tuttavia, in particolare modo in un contesto di autoapprendimento, l'eccessiva autonomia può condurre alla demotivazione dello studente e, conseguentemente, al rischio di abbandono del corso. Al fine di evitare questa situazione, spetta al docente pianificare e prevedere un percorso coinvolgente e stimolante, nonché dinamico, ricco di sfide e scoperte che saranno guidate anche grazie alle diverse possibilità di impostazioni automatiche. Si vuole sottolineare che la motivazione personale dello studente in contesto di autoapprendimento è un requisito fondamentale unitamente al raggiungimento di un alto grado di autonomia nello svolgimento delle attività proposte.

Il ruolo del docente è vincolato alla messa in scena di tutti gli aspetti sottolineati precedentemente, cercando di mantenere sempre alta la motivazione dello studente proporzionalmente alla complessità degli argomenti presentati. In questo senso, le strategie vincenti sono prevalentemente due: conoscere i bisogni specifici degli studenti destinatari del corso e offrire loro degli strumenti di autovalutazione dedicati che possano favorire la consapevolezza dei progressi ottenuti.

3.3. Feedback automatico come strategia di autoapprendimento assistito

Sono tre le componenti fondamentali nell'atto didattico delle lingue straniere: studente, docente e lingua-oggetto (Freddi 2006; Balboni 2018). Nel momento in cui si parla di autoapprendimento, la componente “docente” non è assente, come è facile pensare: è nascosta/presente nell'intera organizzazione del corso *online*, ovvero, nella scelta attenta del materiale autentico e autoprodotta, nella sequenza dei contenuti proposti, nel livello di difficoltà di ogni singola attività e, infine, nel *feedback* automatico, da somministrare sia durante che alla fine dello svolgimento di ciascuna attività. Il *feedback* automatico impostato per ogni attività funge da elemento motivante nonché rappresenta la figura del docente, sia come “giudice di correttezza formale”, sia come “regista che guida l'elaborazione della ‘regola’ [...] e il completamento dello schema grammaticale” (Balboni 2018, 63).

In un corso *e-learning* l'interazione più frequente è quella uomo-macchina; quest'ultima, tuttavia, viene programmata/impostata da un uomo: “il feedback è il carburante dell'interazione in qualsiasi contesto, anche se l'interazione avviene tra l'uomo e la macchina” (de Oliveira e Paiva 2003, 220; TdA). In tal senso, il sistema Moodle offre al docente la possibilità di impostare – tra le altre cose – la funzione e il momento del *feedback* automatico a seconda dei suoi scopi (Fig. 2).

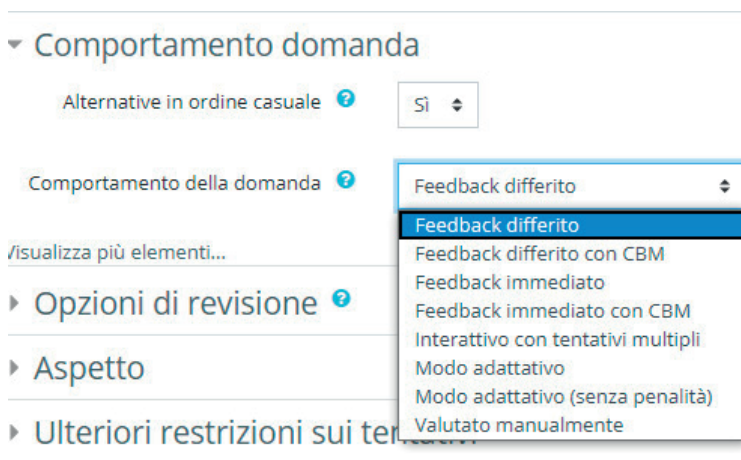


Figura 2. Impostazioni del feedback automatico

Ad esempio, il *feedback* automatico può contenere dei messaggi incoraggianti preimpostati, che guidano lo studente verso la risposta giusta, anche con l'ausilio di un promemoria, come: *Controlla meglio e riprova!* (Fig. 3). In questo modo, la componente “docente” viene percepita come presente nell'autoapprendimento e nel contempo alimenta la motivazione: lo studente si sente guidato e in grado di autovalutarsi perché viene spinto a riflettere sui propri errori in tempo reale. Ovviamente la scelta dell'impostazione del *feedback* automatico deve tener conto della specificità del momento dell'UD, ad esempio, quello dell'analisi e della riflessione si presta bene all'utilizzo del *feedback* del tipo immediato. Per quanto riguarda il momento del controllo, è preferibile un *feedback* finale in grado di evidenziare progressi o lacune dell'apprendente e che rafforzi il senso di autostima per i risultati raggiunti in autonomia.

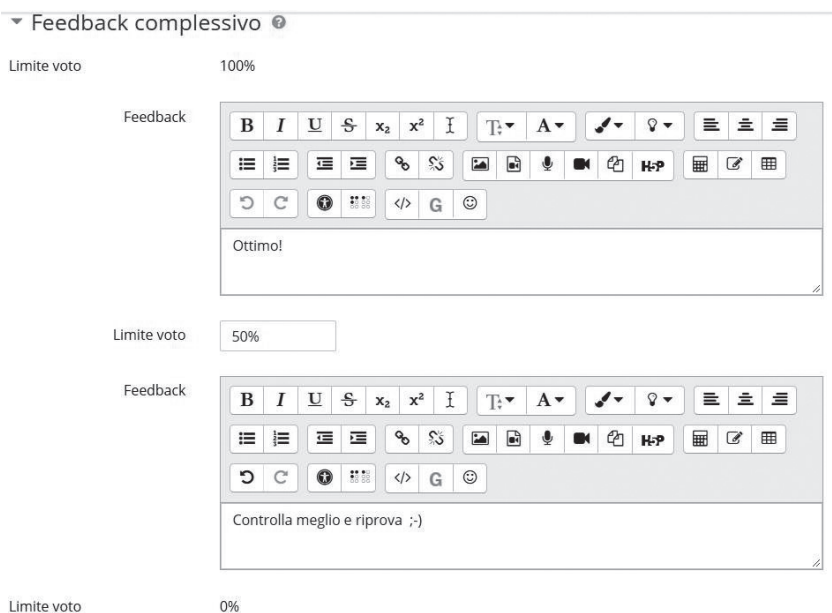


Figura 3. Feedback complessivo: impostazioni e inserimento di messaggi di feedback

Schwartz e White (2000, 167) distinguono due tipi di *feedback*: formativo e sommativo. Il *feedback* formativo cambia il pensiero o il comportamento di uno studente a favore del processo di apprendimento: il suo scopo è quello

di mantenere la motivazione dell'apprendente e impedirgli di sentirsi isolato, interrompere la partecipazione o abbandonare il corso. D'altro canto, il *feedback* sommativo offre la valutazione globale al termine di un compito oppure ha lo scopo di verificare quanto è stato appreso e solitamente viene espresso tramite l'assegnazione di un voto. Gli autori sottolineano come nel contesto *online* gli studenti abbiano bisogno di un *feedback* adeguato alle loro prestazioni, poiché l'apprendimento nell'ambiente virtuale ha come fattore complicante l'assenza di dati contestuali che invece sono presenti nell'interazione *face-to-face*: mancano i segnali non verbali che garantiscono un'interazione efficace – dai segnali para- ed extra-linguistici dello studente il docente può intuire eventuali dubbi e se sia avvenuta o meno la ricezione dei contenuti, potendo quindi intervenire prontamente (Schwartz and White 2000; Paiva 2003). Sosteniamo così, in accordo con Schwartz e White, che il *feedback* automatico e adeguato possa ridurre al minimo la mancanza degli elementi non verbali nell'interazione dello studente con il contenuto del corso, nonché ridurre anche la sensazione di isolamento nel processo di autoapprendimento.

Risulta pertanto del tutto evidente il ruolo del docente che, con la sua competenza ed esperienza e sulla base di una chiara e puntuale analisi dei bisogni, dei dubbi e delle difficoltà degli studenti, dovrà impostare il *feedback* in modo adeguato.

3.4. Struttura del corso

Ogni UD è strutturata in blocchi unitari dedicati a specifiche tematiche, definite da Balboni “unità di acquisizione” (Balboni 2018). Tali brevi sessioni di lavoro sono a loro volta ripartite ed evidenziate graficamente mediante l'*Etichetta* di Moodle, pensata proprio per introdurre nuovi temi e separare visivamente le pagine in sottosezioni.

Ogni unità di acquisizione (UA) è stata organizzata nelle fasi di globalità, analisi e sintesi, con il testo posto al centro del percorso e tenendo sempre lo studente in una posizione attiva, centrale e con il *feedback* automatico impostato. Si è quindi tentato di riproporre in piattaforma le fasi sopra citate con il problema, non da poco, dell'asincronia della relazione tra insegnante e apprendente. In un contesto classico di apprendimento formale e sincrono, sia nella fase iniziale di motivazione, sia nella fase di approccio globale al testo è prevista l'interazione insegnante-apprendenti e singolo apprendente-gruppo

classe. Apprendere ed insegnare *online*, invece, ci ha portato ad immaginare una situazione temporalmente alterata e a prevedere quindi le possibili reazioni dell'insegnante e dell'apprendente. Si è scelto di usare ad esempio, oltre alla creazione del *feedback* automatico nell'impostazione del comportamento della domanda e come *feedback* complessivo, l'attività *Quiz* anche nella fase di avvicinamento per favorire la formulazione di inferenze sul testo (suggerendo possibili alternative con la scelta multipla).

Sempre in questa fase iniziale, si è cercato anche di arricchire l'*input*, aumentandone la ridondanza con brevi testi audio o scritti (ad esempio all'interno delle *Etichette*) o con la creazione collaborativa di *Glossari* che portassero all'elicitazione delle conoscenze pregresse. Nella guida alla comprensione dei testi, dato il livello pre-elementare del corso, sono state usate prevalentemente scelta multipla e vero/falso. Nella fase di analisi, non abbiamo riscontrato differenze rilevanti fra il lavorare in piattaforma o in presenza poiché le funzionalità di Moodle riproducono quasi totalmente le tecniche didattiche normalmente usate in tale fase (completamento, incastro di parole, riordino, dettato, ecc.). Nella fase di controllo e recupero delle nozioni e funzioni acquisite abbiamo inserito uno spazio con *Chat* e *Forum*. In sintesi quindi le attività proposte si possono suddividere in:

- attività studente - piattaforma;
- attività studente - insegnante - piattaforma.

Nelle attività studente-piattaforma rientrano i seguenti moduli e strumenti di Moodle:

- *Quiz* (risposta breve, risposta multipla, scelta delle parole mancanti, vero/falso e componimento, quest'ultimo usato esclusivamente nelle unità di verifica);
- *Glossari* collaborativi (gestiti autonomamente dagli studenti);
- *Pagina* (letture e contenuti grammaticali e/o lessicali);
- *Libro* (letture e contenuti grammaticali e/o lessicali);
- *Link* (suggerimenti per approfondimenti nel web e per attività *online* aperte a supporto della didattica in piattaforma: ad esempio *Quizlet* o *Crosswordlabs*);
- *File* (attività lessicali e grammaticali, anche di tipo ludico).

Per le attività studente-insegnante-piattaforma abbiamo dato la preferenza a:

- *Chat* (docente - studenti);
- *Forum* con interventi scritti e registrazioni audio e video (insegnante - studenti).

Le *Chat*, in numero più limitato, soprattutto in edizioni del corso con un alto numero di iscritti, sono state proposte su argomenti specifici delle UD o come momento di ricevimento *online* dell'insegnante, comunicato attraverso la funzione Calendario. I Forum, incentrati su un argomento specifico, legato all'UD di riferimento, sono stati gestiti primariamente dall'insegnante-moderatore. Entrambi, *Chat* e Forum, sono strumenti intesi a favorire il miglioramento della competenza comunicativa e relazionale nonché a gratificare gli studenti con la consapevolezza della loro abilità di produzione scritta.

3.4.1. Relazione tra fattori culturali e partecipazione al corso

L'inserimento di momenti di interazione con l'insegnante aumenta la motivazione intrinseca all'apprendimento, favorisce la costruzione autonoma delle conoscenze e contribuisce alla riduzione del tasso di abbandono (Danelon 2012). È da evidenziare che la partecipazione a tali momenti è molto legata al fattore cross-culturale, allo stile cognitivo e alle abitudini di apprendimento dello studente. Abbiamo inoltre riscontrato come la partecipazione sia stata più elevata proporzionalmente alla vicinanza tipologica delle L1 degli studenti con l'italiano. L'attrattiva di partecipare ad un programma di studi all'estero, che possa portare crediti formativi e al contempo migliorare il proprio curriculum, ha favorito una sempre più globalizzata partecipazione a corsi di lingua *online*, senza però tenere in grande considerazione il *background* formativo dello studente con tutte le implicazioni di tipo pedagogico ed interculturale (Bawa 2016). In alcuni contesti formativi, infatti, l'insegnamento delle lingue è ancora fortemente strutturalistico e gli studenti provenienti da tali contesti, se posti di fronte ad un approccio induttivo che prevede un ruolo maggiormente attivo dell'apprendente nell'esplorazione del processo di autoapprendimento assistito, si sentono disorientati.

In aggiunta a questo, sembra che il *digital native* non corrisponda necessariamente ad un *digital learner* poiché gli studenti tendono a preferire strumenti formali di tipo tradizionale quali manuali e corsi in presenza. Questo soprattutto per la mancanza della dimensione dell'oralità, carente nei corsi in modalità *e-learning* e naturalmente dominante nei corsi in presenza (Fratte e Altinier 2015).

In essence, a large segment of today's online learners know how to use technology and are familiar with the digital environment; however, it does not necessarily mean that they are equally conversant with educational technology and

e-learning environments as envisioned by institutions that offer online courses and programs. [...] This causes many of them to drop the course well before they get the opportunity to become comfortable in the courses' cyber zones and also after they have made it several weeks into the semester. (Bawa 2016, 5)

3.4.2. Creazione di materiali didattici autentici

Per quanto riguarda i testi usati nelle varie unità si tratta esclusivamente di materiale autentico ed autoprodotta, creato coerentemente con il syllabo di riferimento. Grazie alla disponibilità dei CEL e di alcuni studenti dell'Ateneo, è stato possibile registrare dei *file* audio cercando di tenere una velocità del parlato molto vicina agli scambi comunicativi autentici, nel rispetto del livello pre-elementare dell'apprendente. Solo nel caso di *file* audio proposti come materiale supplementare (ad esempio come versione audio di un testo scritto) è stata tenuta una velocità del parlato di tipo nativo: tale scelta è motivata dal fatto che il *file* audio era solo un'ulteriore possibilità offerta allo studente di esposizione all'oralità, anche in UA focalizzate su una semplice lettura (Balboni 2002).

Il corso prevede anche video del tipo *tutorial* – utile alla familiarizzazione con la piattaforma – e didattico-situazionali, registrati presso il laboratorio specializzato dell'Ateneo nella didattica a distanza con attrezzature e *software* professionali per l'elaborazione video. Nei materiali multimediali, la figura dell'insegnante è sempre stata centrale, per abbattere lo schermo come barriera, richiamando così l'atmosfera di un corso formale in presenza e, al contempo, promuovere il miglioramento dell'abilità di comprensione orale.

3.4.3. Presentazione di una unità del corso

Nello strutturare le differenti UD si è tenuto conto della progressione morfologica e lessicale degli apprendenti, delle competenze comunicative maturate e dei contesti interattivi e situazionali. In questo paragrafo descriviamo nello specifico la terza unità del corso, successiva a “presentare se stessi” e “domandare al bar”. L'unità è stata suddivisa tramite *Etichette* nelle seguenti sezioni:

- Lessico (avvicinamento ai testi);
- Lingua e Grammatica;
- Lessico (ampliamento e reimpiego);
- Attività di ascolto e scrittura;

- Fonetica;
- Lingua e Grammatica (cartella con le sintesi grammaticali);
- Siti web e Risorse *online*;
- Spazio interattivo con il docente.

L'unità si apre sempre con un'Etichetta contenente un breve cenno ai suoi contenuti comunicativi completato da immagini. Come avvicinamento al testo, sono proposte due attività: un Quiz (lessicale), sulle possibili tipologie di case, e un Glossario da completare in forma collaborativa, sempre relativo al campo lessicale oggetto del corso (Fig. 4).

Come si chiamano i differenti tipi di casa? ←

ETICHETTA

3.1.1 Casa dolce casa ← QUIZ - avvicinamento lessicale

Not attempted

3.1.2 Nomi per descrivere una CASA. ← GLOSSARIO

AIUTO, PER FAVORE!

Per domandare cose difficili o informazioni è necessario conoscere queste frasi.

COME SI SCRIVE? How do you write it?	COME SI DICE? How do you say it?
COME SI PRONUNCIA? How do you pronounce it?	PUOI RIPETERE PER FAVORE...NON HO CAPITO! Can you repeat please. I do not understand!
PUOI PARLARE PIU' PIANO, PER FAVORE? Can you speak slower please?	

Figura 4. Unità 3 – parte introduttiva

Nella cornice tratteggiata in (Fig. 4) si incontra un'altra *Etichetta* la cui funzione è presentare ed evidenziare le frasi funzionali utili a domandare il significato di nuove parole. Successivamente (Fig. 5) si richiede l'ascolto del dialogo

“Dove abiti?” – di cui si fornisce anche la trascrizione – e il completamento della relativa attività di comprensione – *Quiz* – con risposta vero/falso.

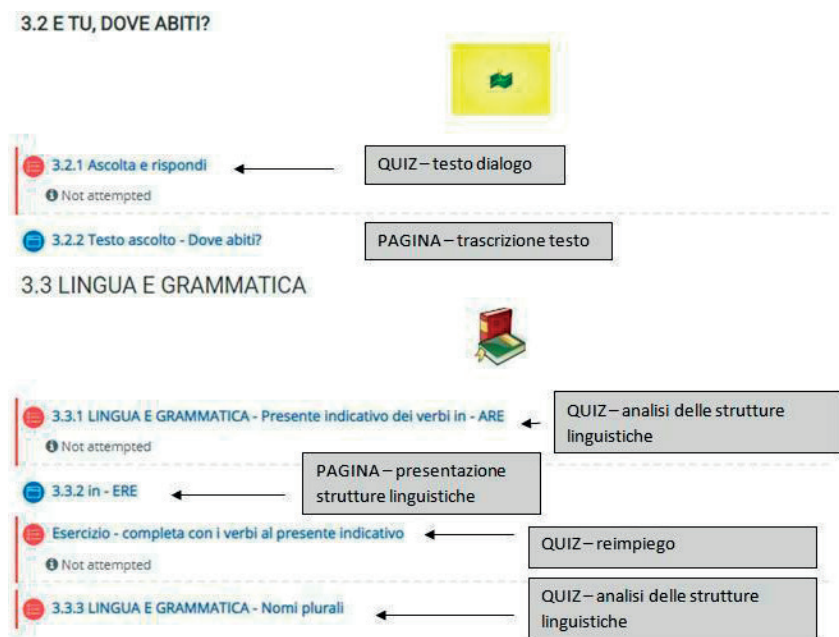


Figura 5. Unità 3 – parte analisi

Alcune parti del testo sono riproposte in un *Quiz* successivo (3.3.1 *Lingua e Grammatica*), con evidenziate le forme dei verbi “trovare” e “abitare” usati per introdurre la coniugazione del presente indicativo dei verbi in *-are*. Sempre all’interno dello stesso *Quiz*, lo studente vede prima la coniugazione mancante di alcune forme, che dovrà completare con *domande a risposta breve*, e dopo una sintesi grammaticale. L’intento è di ricreare virtualmente un avvicinamento induttivo alle strutture, con lo studente partecipe e attivo nella scoperta linguistica. Si è inoltre deciso di inserire una risorsa – *Pagina* – per presentare anche le forme del presente indicativo del gruppo in *-ere*, al fine di fornire allo studente i prerequisiti per affrontare la successiva attività (*Quiz* del tipo *Cloze*) di reimpiego (3.3.2 *Completa con verbi al presente indicativo*).

Segue poi un *Quiz* (3.3.3 *Lingua e Grammatica*) per l'analisi grammaticale delle espressioni del dialogo al fine di stimolare la riflessione e costruire ipotesi come *vero/falso* e *risposta breve* (Fig. 6), sulla flessione dei sostantivi, riportata anche in una tabella grammaticale riassuntiva che conclude l'attività.

Domanda 1
Risposta non ancora data
Punteggio max.: 1,00
Contrassegna domanda

I nomi maschili al plurale finiscono in

Scegli una risposta:

Vero

Falso

Domanda 2
Risposta non ancora data
Punteggio max.: 1,00
Contrassegna domanda

I nomi femminili plurali finiscono in

Figura 6. Quiz – approccio induttivo alla regola grammaticale

Si apre dunque una nuova UA nella forma di *Quiz*, nel quale si trova l'audio (con trascrizione) di un'intervista di una radio universitaria a due studenti sui differenti tipi di abitazione. Nel dialogo, lo studente trova in rosso le parole principalmente legate dell'area lessicale “la casa”, con l'articolo determinativo corrispondente. Prima lo studente deve guardare un'immagine e trovare il sostantivo corrispondente nel dialogo (Fig. 7), poi deve osservare le forme in rosso e, infine, rispondere *vero/falso* o con *risposta breve* sulle possibili forme degli articoli determinativi singolari, poi riportati anche nella sintesi grammaticale (Fig. 8). Per il reimpiego delle parole nuove, lo studente deve completare un dialogo nella forma di un *Quiz* (Fig. 9).

<p>Domanda 1</p> <p>Risposta non ancora data</p> <p>Punteggio max.: 1,00</p> <p>☐ Contrassegna domanda</p>	<p>Trova nel testo la parola per questa immagine (solo una parola: es. casa).</p>  <p>Risposta: <input type="text"/></p>
<p>Domanda 2</p> <p>Risposta non ancora data</p> <p>Punteggio max.: 1,00</p> <p>☐ Contrassegna domanda</p>	<p>Trova nel testo la parola per l'immagine (solo una parola: es. casa).</p>  <p>Risposta: <input type="text"/></p>

Figura 7. Quiz – verifica comprensione parole nuove

<p>Informazione</p> <p>☐ Contrassegna domanda</p>	<p>OSSERVA le parole colorate in rosso</p> <p>[...] ti piace la tua camera? [...]</p> <p>[...] La stanza è grande e ho tutte le cose necessarie [...]</p> <p>[...] Il letto è grande e confortevole, la scrivania è spaziosa e la posizione luminosa, per i libri ho una libreria e ho anche la connessione a Internet. [...]</p> <p>[...] ho l'autobus [...]</p> <p>Sono ARTICOLI DETERMINATIVI + NOMI :-)</p> <p>Gli articoli determinativi sono specifici e indicano una cosa/persona precisa.</p>
<p>Domanda 4</p> <p>Risposta non ancora data</p> <p>Punteggio max.: 1,00</p> <p>☐ Contrassegna domanda</p>	<p>Di' la verità... ti piace la tua camera?</p> <p>LA CAMERA</p> <p>LA è un articolo femminile singolare.</p> <p>Scegli una risposta:</p> <p><input type="radio"/> Vero</p> <p><input type="radio"/> Falso</p>

Figura 8. Scoperta della regola grammaticale con vero/falso

<p>Informazione</p> <p>1</p> <p>Contrassegna domanda</p> <p>Modifica domanda</p>	<p>Completa il dialogo con queste parole:</p> <p>camera - vivo - casa - abiti</p>
<p>Domanda 1</p> <p>Risposta non ancora data</p> <p>Punteggio max.: 1,00</p> <p>1</p> <p>Contrassegna domanda</p> <p>Modifica domanda</p>	<p>Studente A - Ciao Laura, come stai?</p> <p>Studente B - Sto bene, grazie. E tu?</p> <p>Studente A - Abbastanza bene, grazie.</p> <p>Studente B - Dove <input type="text"/> quest'anno?</p>
<p>Domanda 2</p> <p>Risposta non ancora data</p> <p>Punteggio max.: 1,00</p>	<p>Studente A - In via Innamorati e tu, invece? Sei sempre alla casa dello studente?</p> <p>Studente B - No, non più. <input type="text"/> con un'altri due studenti della mia facoltà in un appartamento in centro, vicino a piazza Morlacchi.</p>

Figura 9. Quiz per il reimpiego di parole nuove

Successivamente troviamo un esercizio per il reimpiego dei pronomi interrogativi nelle frasi funzionali. Si prosegue con la sezione “Lessico (ampliamento e reimpiego)”, dove viene proposto un cruciverba, da compilare *online* collegandosi a un *link*, sulle parole per descrivere l’abitazione. La sezione “Attività di ascolto e scrittura” prevede una comprensione dell’ascolto sulla “casa” con risposta *vero/falso* che presenta anche le forme “c’è – ci sono” riprese nelle unità successive secondo un’ottica di apprendimento “a spirale”. Dopo l’attività si fornisce anche la trascrizione del testo audio. Tale sezione si conclude con una proposta ludica creata mediante *Quizlet*, strumento gratuito per creare *flashcard online*, utile ad esercitare il nuovo vocabolario e un’*Etichetta* con immagini e testo sui numerali ordinali collegati all’area lessicale trattata (ad esempio primo piano, secondo piano, ecc.).

Nella sezione “Fonetica”, si propone allo studente di ascoltare e contemporaneamente di leggere e ripetere alcune parole del lessico di base contenenti consonanti geminate. Infine, la sezione “Siti web e Risorse *online*” offre risorse disponibili in rete sui temi trattati dall’UD e nello “Spazio interattivo con il docente” è proposto un *Forum* (in cui gli studenti possono solo rispondere, ma non iniziare un nuovo argomento di discussione) per descrivere la propria casa.

3.5. Modalità di verifica

Il corso prevede due momenti di verifica: una *in itinere* e una finale. Entrambe le verifiche si compongono delle seguenti parti:

- Produzione Scritta;
- Comprensione Orale;
- Competenza Linguistica;
- Comprensione Scritta.

Sia nella verifica *in itinere*, che in quella finale, non è prevista una verifica dell'abilità di produzione orale; tale scelta è motivata dalla tipologia di corso, caratterizzato da dimensioni di alta massificazione (Pozzi e Conole 2014) – potenzialmente rivolto a decine, ma anche a centinaia di partecipanti – e da notevole disomogeneità dei destinatari per *background* e abitudini formative.

Abbiamo considerato sufficiente, vista la propedeuticità del corso A1 alla frequenza del livello successivo (erogato in presenza presso il CLA), far esercitare gli apprendenti nella produzione orale con incontri *online* e sincroni con studenti dell'Ateneo di madrelingua italiana.

Le verifiche sono state realizzate utilizzando la funzione *Quiz* della piattaforma e la seguente tipologia di domande:

- *Compito* (verifica della produzione scritta);
- *Scelta multipla e vero/falso* (verifica della comprensione orale);
- *Vero/falso* (verifica della comprensione scritta);
- *Risposta breve e scelta multipla* (verifica delle competenze linguistiche).

Entrambe le verifiche prevedono una valutazione espressa in trentesimi, unitamente alla possibilità, una volta chiuso il proprio tentativo, di vedere le risposte corrette, i commenti dell'insegnante e il *feedback* personalizzato per ogni singolo studente.

Nell'edizione del corso descritta nel presente articolo, dei ventisette studenti frequentanti che hanno sostenuto l'esame finale, tutti hanno superato la prova con una votazione media di 26/30 (con punteggio compreso tra 21/30 e 29/30). Presso il CLA del nostro Ateneo, per gli studenti stranieri in mobilità, principianti assoluti, la frequenza del corso A1 *online* e il superamento del relativo test di fine corso costituiscono il requisito per essere ammessi ai corsi di livello A2 *blended* una volta arrivati a Perugia, senza dover subire ulteriori test di piazzamento.

4. CONCLUSIONI

Con il presente lavoro abbiamo voluto condividere alcune riflessioni sulla progettazione, creazione e attivazione di un corso A1 *online* di lingua italiana, al fine di lasciare un contributo a coloro che fossero interessati a sviluppare un progetto simile. Trattandosi di un corso non vincolato a orari e luoghi specifici, riteniamo che esso abbia risposto in maniera efficace alla necessità di offrire a studenti stranieri in mobilità – ancora prima del loro arrivo in Italia – una base formativa linguistico-culturale fondamentale per il loro piano di studio in generale.

Già da anni ormai, soprattutto nelle Università, si utilizzano piattaforme LMS, come Moodle: tali strumenti rendono possibile la formazione e l'insegnamento a distanza non soltanto in casi di emergenza temporanea, come quello che abbiamo sperimentato negli ultimi mesi a causa della pandemia COVID-19, ma anche in caso di situazioni di impossibilità a seguire le lezioni – personali o previste dagli ordinamenti di studio (studenti lavoratori o fuori sede, sedi universitarie decentrate, seminari di esperti stranieri, ecc.).

Necessariamente, la programmazione di un corso *online* deve partire dalla profonda consapevolezza di applicare dinamiche e scenari diversi rispetto a quelli dell'insegnamento in presenza. Infatti, se da una parte le attività *online* comportano una ridotta percezione del *feedback* da parte degli studenti, e una socializzazione più difficoltosa, dall'altra è importante continuare a considerare l'apprendimento come processo sociale. In tale ottica l'impiego delle tecnologie dovrebbe rendere possibile e sostenere l'interazione conversazionale, la collaborazione come strategia di apprendimento e lo svolgimento cooperativo delle attività proposte.

Nel corso *online* qui presentato si è cercato di costruire delle unità didattiche basate sulle intuizioni della Gestalt, come suggerito dalla letteratura in glottodidattica (Balboni 2002; Freddi 2006), partendo sempre dal momento di motivazione, per poi passare ai successivi momenti di globalità → analisi → riflessione → sintesi. Al fine di ridurre la demotivazione degli studenti e il conseguente rischio di abbandono del corso, è stato strutturato un percorso il più possibile coinvolgente che ha richiesto un ruolo attivo dell'apprendente sulla base delle risorse e delle attività rese disponibili dal sistema Moodle.

Abbiamo cercato di mettere in luce come la motivazione intrinseca dello studente rappresenti un requisito fondamentale, oltre alla necessità della sua autonomia durante tutto l'intero percorso. Tuttavia, spetta anche al docente il compito di mantenere sempre alta questa motivazione, grazie ad un'ade-

guata progettazione e strutturazione del proprio corso. Non è stato semplice, ma abbiamo tentato di ricreare l'ambiente e di riprodurre il meccanismo di curiosità e scoperta che si innesca in un gruppo classe. Nel processo di autoapprendimento la figura del docente autore dei contenuti, a nostro avviso, risulta volutamente nascosta, ma al contempo presente: durante lo svolgimento delle attività abbiamo rilevato che l'impiego del *feedback* automatico viene percepito come manifestarsi del supporto e della presenza dell'insegnante. Inoltre, per la presentazione di nuove strutture linguistiche sono state utilizzate attività interattive del tipo quiz, proprio per la possibilità che offrono di comprendere e manipolare i testi.

Fermo restando il grande impegno profuso e le tante soddisfazioni derivate, insieme all'esito positivo del test finale, vorremmo condividere anche alcune difficoltà che ci hanno spronato a migliorare il corso. Innanzi tutto è stato difficile accettare, in quanto insegnanti, il limite delle piattaforme: la mancanza di spontaneità e di interazione libera, non vincolata quindi a spazi fisici e temporali imposti dalla piattaforma, e la necessità di proporre attività brevi finalizzate al mantenimento della dinamicità e del ritmo del percorso, anche per limitare la permanenza davanti allo schermo.

Al fine di colmare i limiti della modalità di autoapprendimento, relativi all'esercitazione dell'abilità di produzione orale, abbiamo iniziato a sperimentare – in vista del miglioramento delle edizioni future del corso – l'integrazione della figura del tutor *online* come supporto alla didattica. Tale sperimentazione prevede il coinvolgimento di studenti madrelingua in qualità di tutor *online*, il che potrebbe far evolvere questo progetto verso ulteriori scenari in cui sia possibile inserire esperienze sempre più integrate ed efficaci.

BIBLIOGRAFIA

- Alvino, Serena, Luigi Sarti, e Antonio Fini. 2007. "Oltre i Learning Object. Dal modellare i contenuti al modellare i processi didattici". In *Tecnologie per il web learning: realtà e scenari*. A cura di Cristina Delogo, 49-70. Firenze: Firenze University Press.
- Balboni, Paolo (a cura di). 2002. *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica: italiano, lingue straniere, lingue classiche*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, Paolo. 2018. *Fare Educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*, 2^a ed. Torino: UTET Università.

- Bawa, Papia. 2016. "Retention in Online Courses: Exploring Issues and Solutions. A Literature Review". *SAGE Open* January-March: 1-11.
<https://doi.org/10.1177/2158244015621777>.
- Bonaiuti, Giovanni. 2017. "Tecnologie nel contesto di apprendimento. In che modo possono agevolarlo". In Bonaiuti *et al.* 2017, 197-202.
- Bonaiuti, Giovanni, Antonio Calvani, Laura Menichetti, e Giuliano Vivanet. 2017. *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci.
- Bonaiuti, Giovanni (a cura di). 2006. *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*. Trento: Erickson.
- Calvani, Antonio. 2017. "Introduzione". In Bonaiuti *et al.* 2017, 11-14.
- Ciliberti, Anna. 1994. *Manuale di glottodidattica per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Danelon, Arianna. 2012. "La piattaforma Moodle per l'insegnamento-apprendimento dell'italiano L2 all'università". *Mondo Digitale "DIDAMATICA 2012"* 11 (42): 1-5.
- Diadori, Pierangela, Massimo Palermo, e Daniela Troncarelli. 2009. *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Fratte, Ivana, e Micol Altinier. 2015. "Gli apprendenti di italiano L2 all'università e le loro abitudini tecnologiche". In *Critical Call. Proceedings of the 2015 Euro-call Conference*, Padova, Italy. Ed. by Francesca Helm, Linda Bradley, Marta Guarda, and Sylvie Thouësny, 177-80. Dublin: Research-Publishing.net.
- Freddi, Giovanni. 2006. *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: UTET Libreria.
- Laici, Chiara (a cura di). 2007. *Nuovi ambienti di apprendimento per l'e-learning*. Perugia: Morlacchi.
- O'Reilly, Tim. 2005. "What is Web 2.0: Design Patterns and Business Model for the Next Generation of Software".
<https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1>
(03/08/2020).
- Paiva, Vera Lúcia M. de Oliveira. 2003. "Feedback em ambiente virtual". In Vilson Leffa (Org.), *Interação na aprendizagem das línguas*, 219-54. Pelotas: EDUCAT.
- Pozzi, Francesca, e Grainne Conole. 2014. "Quale futuro per i MOOC in Italia". *TD Tecnologie Didattiche* 22 (3): 173-82.
- Raffaghelli, Juliana E. 2018. [Review of A. Calvani, G. Bonaiuti, L. Menichetti, e G. Vivanet (2017). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci]. *Italian Journal of Educational Technology* 26 (2): 85-88.
<https://dx.doi.org/10.17471/2499-4324/1018>.

- Schwartz, Fred, and Ken White. 2000. "Making Sense of it All: Giving and Getting On-Line Course Feedback". In *The On-Line Teaching Guide*. Ed. by Ken White and Bob H. Weight, 167-82. Boston - London: Allyn & Bacon.
- Zagami, Valeria. 2015. "Didattica e tecnologie. Come cambia il processo di apprendimento grazie alle TIC".
<https://it.pearson.com/content/dam/region-core/italy/pearson-italy/pdf/italiano/Folio%20Anno%202%20N.%206/ITALY%20-%20DOCENTI%20-%20FOLIO%20-%202015%20A02%20N06%20-%20Processi%20di%20apprendimento%20TIC%20PDF.pdf> (31/05/2020).