

GERARDO FALLANI

INSEGNARE L'ITALIANO ONLINE: UN ALTRO MESTIERE?

1. INTRODUZIONE

Questo contributo nasce da un'esperienza di ricerca condotta al Centro FAST dell'Università per Stranieri di Siena e dalle sue applicazioni pratiche. Il contesto riguarda l'*e-learning* applicato all'insegnamento dell'Italiano a stranieri. Intercettiamo la domanda di apprendimento linguistico di persone che per vari motivi sembrano prediligere una didattica da fruire in maniera indipendente e autonoma. I destinatari della nostra azione però non sono solo studenti; sono ancor prima insegnanti di Italiano L2 che si formano all'*e-learning* e che tale domanda di apprendimento sono chiamati a soddisfare. La nostra azione è dunque rivolta a insegnanti in formazione e a studenti di lingua.

I “bacini” di utenza, nel Centro FAST, sono il Master di II livello in E-Learning per l'Insegnamento dell'Italiano A Stranieri (ELIIS) e i Corsi di Lingua Italiana Online (CLIO), ed è appunto da questi ambiti che attingiamo. La ricerca ha carattere teorico e applicativo, e dal punto di vista sperimentale si concretizza nella realizzazione di modelli per la didattica dell'Italiano L2. È all'interno di questa ricerca che ha preso corpo il costruito prima pratico e, per quanto ancora in via di definizione, teorico di

unità didattica digitale (UDD).¹ Da qui siamo stati indotti a chiederci se non siamo in presenza di una modalità di insegnamento/apprendimento dell'Italiano L2 e, corrispondentemente, di una professionalità docente, ancorché solo in parte, comunque altra rispetto al contesto tradizionale della didattica in presenza.

In questo contributo il riferimento al testo è inteso nel duplice significato di fulcro dell'unità didattica e di testo digitale.

Nell'ideazione e realizzazione di materiali didattici occorre notare che il fascino e la seduzione degli artifici tecnologici possono portare a concentrarsi più sulle singole attività che sull'unità nel suo insieme, con il rischio di perdere di vista il concetto di "unità", e ancor prima il testo *input*, che di essa costituisce l'elemento germinale, con il conseguente scadimento nella produzione di mere esercitazioni.² Per questo si sente l'esigenza di ribadire con forza l'ancoraggio dell'unità al testo *input*, sia per la sua sostanza di tessuto, ordito, intreccio ecc., sia per la sua manifestazione nel codice scritto o nei formati audio, immagine o video, giacché è intorno al testo *input* che ogni UD, digitale o meno che sia, trova la sua organizzazione quale microcosmo di sensi e significati da costruire e negoziare nel contesto dell'agire comunicativo.

Il discorso sulla natura del testo – *input* ma non solo – introduce la seconda accezione del termine, ovvero la nozione di testo digitale, un testo cioè che dà vita a un'istanza comunicativa dall'interno di un documento, altrettanto digitale, che è il supporto della scrittura.

2. IL TESTO DIGITALE TRA CONTENITORE E CONTENUTO

Un testo digitale non vive in un vuoto. La natura del supporto che lo ospita non è neutrale rispetto alla forma che esso assume e diviene perciò necessario sottolineare la relazione in cui esso si viene a trovare, che è quella di un contenuto in un contenitore. La questione è densa di conseguenze. Il contenuto, infatti, si manifesta in maniera diversa a seconda del contenitore che lo "ospita" e questa diversità varia proprio in funzione del contenitore. Tale contenuto è fisicamente allocato – *bit su bit* – sul suo supporto, la cosiddetta "pagina web". Il contenitore, d'altra parte, ha una

1 Con questa espressione, di conio personale, si fa riferimento al frutto di una ricerca iniziata diversi anni fa (Fallani 2011) e a un concetto la cui origine risale all'elaborazione di una tesi del Master ELIIAS (Fragai 2015). In quest'ultima occasione, infatti, fu evidente che si aveva a che fare con una unità di apprendimento organizzata in un formato che non si poteva definire altrimenti che *irriducibilmente digitale*. Su questo concetto poco più tardi è stata prodotta una prima comunicazione (Fallani - La Grassa cds). L'UDD ha ricevuto una prima descrizione e definizione in Fallani - Penge - Tettamanti (2019). In proposito si segnala anche il contributo di La Grassa (cds) nel quale l'UDD è trattata ma solo come modello operativo per la didattica dell'Italiano L2.

2 Talvolta, un simile atteggiamento non è del tutto privo di motivazioni e di una qualche utilità e valore per la didattica. Infatti, alcuni dei suddetti artifici sono dotati di una notevole complessità e consentono di realizzare contenuti interattivi tali da costituire, per la loro struttura, delle vere e proprie UDD.

struttura rigorosamente definita nell'ambito di un protocollo informatico, quello che definisce la cosiddetta "pagina web" come "modello a oggetti" (*Document Object Model* o DOM).³ È questa, in definitiva, la pagina o supporto del testo digitale.⁴

Si può meglio comprendere come il contenitore determini la forma del contenuto ricorrendo a un confronto. Si pensi dunque all'area principale di un corso in Moodle, dov'è consentito di aggiungere una grande quantità di elementi. Quest'area, pur essendo costitutivamente una pagina web – scritta in HTML, con un indirizzo internet ecc. – non può tuttavia dirsi una pagina nello stesso senso in cui lo è il *post* di un CMS, poniamo WordPress.⁵ La differenza è sostanziale poiché qui ricorre la contrapposizione tra piattaforme chiuse e sistemi aperti.⁶ Mentre un *post* è fatto per scriverci dentro, nell'area principale di Moodle tutto si può fare fuorché scrivere.⁷ Stesso dicasi per l'inserimento di immagini, file audio, video ecc. Come si vede (cfr. fig. 1), se pure è vero che in Moodle si può aggiungere qualunque elemento o risorsa, a rigore un tale elemento può essere aggiunto soltanto come link. Qualche semplice esempio può essere di aiuto.

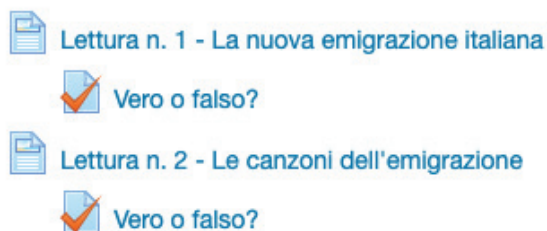


fig. 1. Piccola porzione di corso in ambiente Moodle.

3 Per completezza, la dicitura "a oggetti" ha un senso tecnico e si riferisce all'omonimo paradigma di programmazione *Object Oriented Programming* (OOP). Le specifiche tecniche del DOM sono consultabili all'indirizzo: <https://www.w3.org/TR/html5/dom.html>.

4 Sulle cautele necessarie all'impiego del termine "pagina" a proposito di un documento digitale, così come, sempre in questo contributo, per gli altri riferimenti al DOM e a una più particolareggiata discussione sui media arricchiti, si rimanda a Fallani (2019).

5 I *Content Management System* sono sistemi che consentono di gestire contenuti per il web, cioè creare, modificare ecc. pagine e siti. Da questo punto di vista, le piattaforme didattiche come Moodle, ovvero i *Learning Management Systems* (LMS) sono una derivazione, ottenuta per specializzazione in senso didattico, dei primi. Il più noto dei CMS in circolazione è WordPress.

6 L'argomento è già stato affrontato in Fallani (2018) e forma oggetto precipuo del contributo *Oltre le piattaforme didattiche. E-learning 2.0 e apprendimento nell'open web* (Fallani cds). In estrema sintesi, preme sottolineare come il maggior beneficio, in termini di versatilità e riadattabilità, non si ottenga mediante piattaforme LMS ma con sistemi di tipo aperto, nei quali il gioco delle combinazioni di questi oggetti esprime assai meglio il suo potenziale. Sulla questione si veda anche Giglio (2014).

7 Scrivere va qui inteso in senso lato come editare il documento, cioè non soltanto aggiungervi del testo ma anche intervenire modificando la pagina mediante inserzione di altri tipi di risorse.

Le icone delle letture, e i relativi link testuali, puntano a testi che per essere fruiti richiedono l'apertura di nuove pagine. In maniera analoga funzionano le icone (e i relativi link) attraverso cui si accede alle attività di verifica.

Più in generale, se si aggiunge un file (per es. un'immagine, un PDF ecc.) si avrà, come nel caso appena visto, la sua icona, e solo cliccandoci sopra il file potrà essere aperto. Se poi abbiamo un'attività didattica (es. un'attività di trascinamento, di riempimento, una scelta di risposta ecc.), si potrà cliccare sull'icona di tale attività e aprire la pagina che la contiene.

A questa rigidità, o impossibilità a scrivere liberamente contenuti, vi è in Moodle un'eccezione, ancorché parziale. Per esempio, un testo *input*, anche in formato non scritto (cfr. fig. 2), lo si può inserire mediante lo strumento "Etichetta"⁸, in modo da averlo a disposizione, in piena vista.

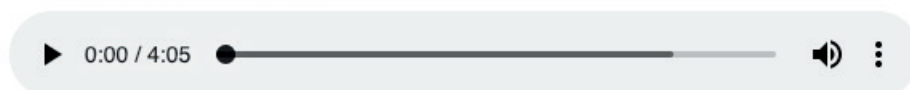
Dopo una visita al museo

La professoressa Urbani ha portato la sua classe al **Museo Nazionale dell'Emigrazione Italiana** che si trova a Roma nel famoso monumento del Vittoriano. Il giorno dopo chiede agli studenti quali siano state le loro impressioni sul Museo e che cosa li ha interessati maggiormente.



Per entrare nel tema di questo ascolto, ti sarà di aiuto la [lettura di questa scheda](#).

Adesso puoi ascoltare il dialogo.



Difficile? Se vuoi puoi leggerne la trascrizione.

> Dopo una visita al Museo Nazionale

Ora puoi svolgere le attività di comprensione.

 Vero o falso?

 Scegli l'alternativa corretta

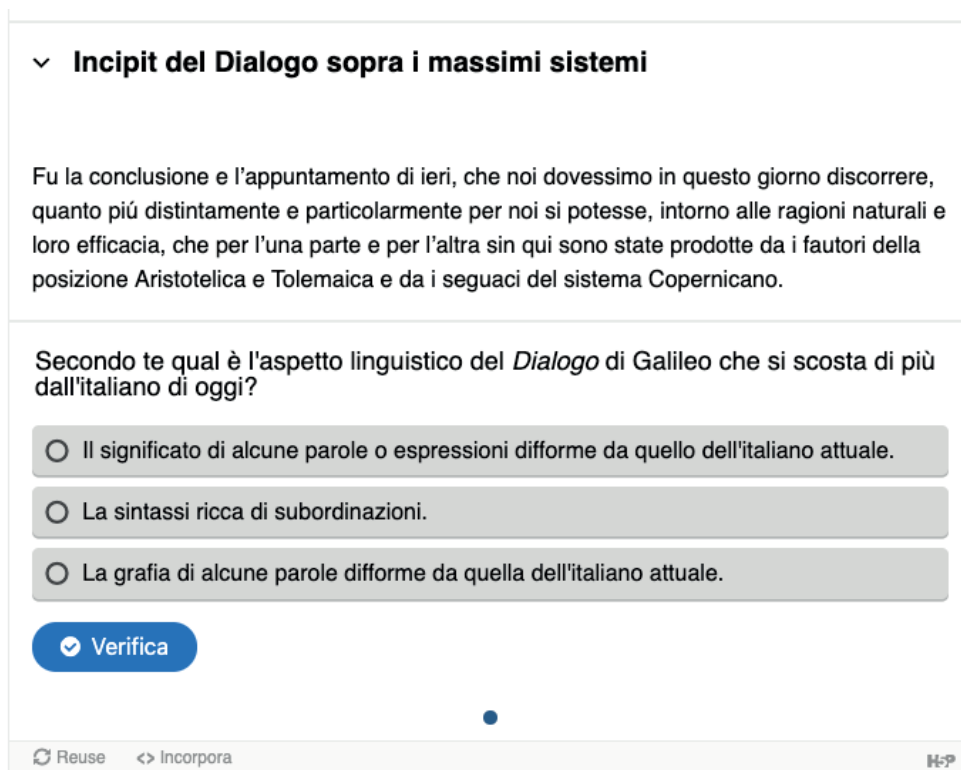
fig. 2. Porzione di pagina contenente testi digitali inseriti mediante lo strumento "Etichetta" e, poco sotto, due attività didattiche.

⁸ Questa risorsa ha in origine la funzione di marcare e distanziare le varie parti di un corso in Moodle, ma in seguito si è rivelata sufficientemente versatile da consentire l'aggiunta di testi, immagini, file multimediali o altro codice nelle varie sezioni. In ogni caso, nella documentazione ufficiale (URL: https://docs.moodle.org/35/it/Risorsa_Etichetta) non manca l'invito a ricorrervi con parsimonia.

Tutta la parte che si trova al di sopra delle attività di verifica è incorporata nell'Etichetta. Vi si notano, un testo *input* in formato audio e una *utility* a espansione/scomparsa (H5P *Accordion*) che ne contiene il *transcript*. Gioverà sottolineare che le due attività di comprensione, come già nel caso precedente (cfr. fig. 1), aprendosi in nuove pagine rendono quanto meno difficoltoso mantenere attiva la sessione di ascolto (o lettura) durante lo svolgimento delle prove stesse.

Queste limitazioni non impediscono a Moodle di essere il più importante LMS in circolazione e la più meritevole iniziativa nell'ambito del software libero applicato all'*e-learning*. Tuttavia, per la didattica delle L2, le cui prassi sono notoriamente caratterizzate dall'acquisizione di competenze più orientate in senso procedurale che dichiarativo, disporre di sistemi flessibili diviene imperativo.

Con un sistema di gestione di contenuti (CMS) che consenta di organizzare le unità didattiche mediante *post*, e più in generale con quello che chiamiamo un sistema integrato aperto, i contenuti si rendono disponibili in maniera assai più fluida (cfr. fig. 3).



▼ **Incipit del Dialogo sopra i massimi sistemi**

Fu la conclusione e l'appuntamento di ieri, che noi dovessimo in questo giorno discorrere, quanto più distintamente e particolarmente per noi si potesse, intorno alle ragioni naturali e loro efficacia, che per l'una parte e per l'altra sin qui sono state prodotte da i fautori della posizione Aristotelica e Tolemaica e da i seguaci del sistema Copernicano.

Secondo te qual è l'aspetto linguistico del *Dialogo* di Galileo che si scosta di più dall'italiano di oggi?

- Il significato di alcune parole o espressioni difforme da quello dell'italiano attuale.
- La sintassi ricca di subordinazioni.
- La grafia di alcune parole difforme da quella dell'italiano attuale.

✔ Verifica

Reuse <> Incorpora H5P

fig. 3. Porzione di UDD in ambiente aperto, su base WordPress.

In questo caso, nella stessa sequenza o porzione di pagina, si nota un *accordion*, stavolta espanso, e subito sotto un'attività di verifica, altrettanto immediatamente di-

sponibile.

In conclusione, preme osservare come il diverso contenitore, la pagina (*post*) di questo CMS, garantisca una miglior esperienza di apprendimento. La versatilità del sistema è infatti un dato decisivo, proprio in virtù della multiforme e variegata abbondanza di strumenti e tecniche didattiche delle quali è necessario avvalersi per lo sviluppo delle competenze, in special modo di tipo procedurale, che contraddistinguono l'insegnamento/apprendimento delle L2.

Un'altra questione di un certo interesse riguarda in ultimo la diversa fisicità di questa allocazione, ovvero l'essere digitale del supporto.⁹ Ciò rende possibile il monitoraggio di quello che viene pubblicato nel contenitore e garantisce un'inedita capacità di tracciare ogni azione che viene svolta in questo supporto, riuscendo così a creare un notevole bagaglio di prove a disposizione del valutatore,¹⁰ che a tutta prima può essere il docente ma, in prospettiva, anche lo stesso apprendente, in autovalutazione.

3. COMPONENTI DI UN'UNITÀ DIDATTICA DIGITALE

L'esperienza di ricerca cui si è accennato in apertura si è concretizzata nella realizzazione di modelli e in seguito di risorse per la didattica dell'Italiano L2 in modalità *e-learning*. Tali risorse, le UDD, di cui qui ci occupiamo dal punto di vista strutturale, consistono nell'insieme di contenitore e contenuto di cui si è detto. Occorre dunque spendere qualche parola sui componenti del documento digitale, ovvero sugli oggetti che rientrano nella definizione del modello di quel documento (DOM).

Tali oggetti sono elementi eterogenei, diversi tra loro per origine, formato e realizzazione. Astruendo dalle singole fattispecie, un oggetto, o per meglio dire un testo di tal fatta, può essere definito come un frammento di informazione estensionalmente variabile, circoscritto, per lo più breve e talvolta dinamicamente sostituibile.

Al livello più elementare si tratta di codice scritto, immagini, audio e video. All'elemento primario di codifica si sovrappone poi quello relativo alla manifestazione concreta dell'oggetto in quanto tale. Avremo dunque elementi testuali come i descrittori delle risorse (i c.d. metadati), oppure immagini e anche file genericamente accomunabili nel protocollo HTML, quali documenti incorporabili dall'esterno. Nell'ambito dell'incorporazione di elementi HTML, senza pretesa di esaustività, possiamo comunque annoverare attività didattiche, media arricchiti,¹¹ bacheche, sistemi

⁹ Qui il riferimento è alla pagina HTML in generale e, per riallacciarsi al caso citato in precedenza, vale tanto per Moodle quanto per la gestione tramite CMS.

¹⁰ Il protocollo per il monitoraggio e la valutazione è xAPI, sul quale già si è intervenuti (Fallani 2018). Per altri riferimenti, si vedano il sito dell'ADL (Advanced Distributed Learning, <https://www.adlnet.gov>) e quello dell'azienda che inventò e propose il protocollo (<https://xapi.com>).

¹¹ Preferiamo questa semplice e sobria dicitura alle altre più in voga: “media aumentati” o “realtà aumentata”.

di commenti e in genere *feed* RSS (per es. per inserire mappe, video o altri riquadri da blog o social network).

In questo discorso i media arricchiti, con ogni probabilità il primo e più importante tra i componenti dell'UDD, giocano un ruolo speciale, cruciale, che non è eccessivo definire fondante.¹² Infatti, il lavoro che segna l'origine del concetto di un'unità didattica (irriducibilmente) digitale aveva per scopo la creazione di un percorso didattico da realizzare con il software online ThingLink. Questo strumento consente di inserire dei link in un'immagine (o anche in un video) e di farli puntare a varie risorse quali la presentazione del materiale, il testo *input*, alcune attività didattiche, più altre informazioni di corredo.¹³ Venendo poi a una risorsa più organicamente strutturata, H5P, sono molti i contenuti interattivi che consentono questo tipo di arricchimento. Possiamo limitarci ad accennare a Interactive Video e Image Hotspot, ma la lista è ben più lunga.¹⁴

Segnaliamo inoltre, le bacheche, risorse a vocazione decisamente multimediale, nelle quali gli studenti possono caricare file dei formati più diversi, in completo accordo con quanto siamo venuti esponendo. Ad oggi il miglior esempio in circolazione è Padlet,¹⁵ una risorsa che consente di registrare file audio e video, dal proprio schermo o dalla propria webcam, e che contiene altre utilità per disegnare, inserire mappe, link ecc. Una volta inserita in bacheca, la risorsa può dare luogo a dei commenti in serie, cioè permettere l'avvio di una conversazione.

Sono infine da menzionare i sistemi di commenti, i quali, come del resto le bacheche, consentono, in pieno spirito *social web*, di far leva sui contenuti generati dagli utenti, in questo caso apprendenti. Con essi è possibile inserire uno spazio di discussione direttamente nell'UDD anziché nel classico forum, sempre posto a troppi clic di distanza da dove realmente serve, almeno stando agli studi di *usability* e di *user experience* (Ux) (Nielsen 2000; Ssekakubo - Suleman - Marsden 2011; Kumar 2018). L'aspetto comunque più notevole che l'inserimento di tale spazio di discussione consente è la possibilità di concludere l'UDD con un output comunicativo (Vedovelli 2010), ovvero con l'uscita dalla dimensione strettamente linguistica e con il passaggio

12 In quel che segue ci rifaremo alla relazione tra media arricchiti e nascita del concetto di UDD (cfr. anche le note n. 1 e n. 4). Il prototipo a suo tempo elaborato è stato in seguito migrato nella nostra area di sperimentazione (<https://sandbox.ital2.org/risorse/italiano-a-cortona/>).

13 URL: <https://www.thinglink.com/>. Nel caso in questione, l'immagine di partenza era stata arricchita con altri documenti digitali che da un lato ne "aumentavano" il contenuto e dall'altro rendevano l'insieme non riproducibile mediante un supporto diverso da quello digitale. Il prodotto finale era quella che potevamo definire una sorta di "unità di apprendimento online", il cui completamento poteva richiedere da mezz'ora a un'ora di tempo. Per una descrizione accurata si rimanda al contributo dell'Autrice della risorsa (Fragai 2018).

14 URL: <https://h5p.org>.

15 URL: <https://padlet.com>.

all'azione e al dinamismo dello scambio comunicativo.

4. UN'APPLICAZIONE ALLA DIDATTICA

Nell'ambito delle attività di sperimentazione condotte nella formazione docenti, nell'estate 2018 abbiamo allestito un ambiente aperto a beneficio dei corsisti del Master ELIIAS. Era la c.d. SandBox,¹⁶ la nostra area di prova, realizzata con WordPress. In tale area abbiamo inizialmente predisposto un percorso didattico modellato su una reinterpretazione in chiave *e-learning* di un'unità didattica centrata sul testo (Vedovelli 2010), in seguito integrato con altri micropercorsi, consistenti mediamente in 4-6 UDD ciascuno e frutto degli elaborati finali dei corsisti. Oltre a ciò, la parte più consistente era un *repository* di UDD opportunamente categorizzate e taggate,¹⁷ e comunque ricercabili anche grazie a un efficace sistema di ricerca interno al sito. La quasi totalità delle attività didattiche è stata realizzata con il software autore *open source* H5P, che consente attività di monitoraggio di nuova generazione.¹⁸

Nella sperimentazione abbiamo lasciato interagire tre posizioni distinte: formatori di docenti, docenti in formazione e studenti di italiano L2.¹⁹ Fiduciosi nella possibilità di rilevare i dati che il sistema avrebbe generato, ci si è preoccupati solo di lasciar libero il gioco dell'interdipendenza, auspicabilmente positiva, che si sarebbe creata tra le tre figure in gioco. In questo modo abbiamo dato vita a quello che ci è piaciuto chiamare un esperimento di fiducia radicale. Ci siamo mossi sulla base di tre punti cardine:

- si sono forniti materiali per l'apprendimento in libera fruizione, sebbene con indicazioni su come procedere per il loro utilizzo combinato;
- si è evitato sistematicamente di rivolgersi a qualsivoglia idea di gruppo (es. per livello), convinti che le interazioni tra pari (*peer interactions*) avvengono in realtà per dislivelli, cioè tra "non pari". La *community* era infatti predisposta come un social network;²⁰
- coerentemente, gli insegnanti in formazione operavano secondo quello che noi

¹⁶ URL: <https://sandbox.ital2.org>.

¹⁷ La categorizzazione consentiva di allestire il menù di navigazione principale, suddividendo i contenuti per competenze, abilità e livelli. Ciascuna di queste categorie era a sua volta internamente articolata (es. competenze: comunicazione, lessico, grammatica, cultura). Il sistema dei *tag* rispondeva a una caratterizzazione dei contenuti non tanto linguistica quanto semantica (es. turismo, trasporti, vino ecc.).

¹⁸ Se ne è accennato nell'ultimo capoverso del par. 2 e nella nota n. 10.

¹⁹ Nelle attività erano coinvolte circa 70 persone: lo scrivente e il dott. La Grassa, nel ruolo di supervisor dei docenti in formazione, 5 corsisti del Master ELIIAS e una sessantina di studenti di vari livelli di competenza, gruppi di età e nazionalità.

²⁰ Per questo motivo, era stato implementato BuddyPress, un *plugin* che consente di integrare WordPress con funzionalità social (amicizie, gruppi, messaggistica interna ecc.).

abbiamo chiamato un tutoraggio diffuso, distribuito²¹, ovvero dedicandosi, ciascuno, a qualunque studente chiedesse sostegno.

La raccolta dati aveva una funzione di rilievo e ha richiesto un notevole dispiego di strumenti. Oltre ai questionari di ingresso e uscita realizzati online con Google Forms e a periodici *focus group*, hanno avuto un ruolo preminente Learning Locker, il *Learning Record Store* (LRS), ovvero il deposito per registrare le attività di apprendimento inviate mediante enunciati xAPI (Fallani - Penge - Tettamanti 2019) e Hotjar, il *software* per rilevare dati sulla Ux.²²

5. UN ALTRO MESTIERE?

Un contenuto didattico digitale, per esempio un video, un articolo di giornale o un'attività a scelta di risposta, è in fondo cosa nota. Lo stesso contenitore, preso di per sé, è una pagina web. Anche qui, niente di nuovo. L'idea che la natura del contenitore determini la manifestazione del contenuto, ovvero che la realizzazione dei contenuti sia decisamente condizionata dal *medium* digitale, questa è già una questione meno banale.

Che attività di questo genere possano essere create e gestite come si fa con un blog, cioè senza particolari competenze tecniche, sebbene occorra una formazione specifica, costringe a ripensare l'impostazione secondo cui per progettare materiali per l'*e-learning* siano necessarie tante diverse figure professionali, spostando la questione sulle funzioni che un docente è chiamato a ricoprire, ovvero sul piano delle competenze che gli servono per operare in questo ambito. Tali competenze, infatti, si concretizzano in una serie di questioni (da rudimenti base di *editing* e ottimizzazione di immagini e video a quel minimo di competenze tecniche per installare o aggiornare componenti ecc.) da insegnare, apprendere, padroneggiare.

Inoltre, non sarà inutile precisare che in questo contesto la gestione del rapporto con gli apprendenti è assai diversa da quanto si è soliti concepire per la didattica in presenza. La gestione del gruppo, la correzione degli errori, le tematiche relative al filtro affettivo, solo per citare alcuni aspetti chiave, infatti, non trovano un corrispondente in letteratura. Il dato iniziale, strutturale, non è un gruppo, come avviene

21 Il riferimento è all'idea di «un'intelligenza distribuita ovunque, continuamente valorizzata», che come tale «porta a una mobilitazione effettiva delle competenze» (Lévy 1996: 34). Sul tema cfr. anche De Kerkhove (2001) e Surowiecki (2004).

22 Oltre a quelli qui citati in seguito, sono stati utilizzati WP Live Chat, una *utility* online per l'assistenza utente dotata di un proprio sistema di statistiche interne, Mailchimp, il servizio di *mailing* e newsletter che attraverso un proprio pannello di controllo informava sui risultati delle campagne, i sistemi di commento Disqus ed Heyoya, come pure il motore di ricerca interno Algolia, i quali consentivano il monitoraggio e il computo statistico delle interazioni. Erano inoltre attivi Google Analytics e un sistema di tracciamento delle attività svolte lato utente che H5P prevede *out of the box*. A una disamina dei dati raccolti è specificamente dedicato il contributo di La Grassa in questo volume, a cui si rimanda.

in presenza, ma un individuo, che auspicabilmente “farà gruppo”; tuttavia, non bisogna confondere il dato di partenza con un mero auspicio, onde evitare di cadere in quei tipici errori da trasferimento di metodi e tecniche dall’aula al contesto online.²³ Dopodiché l’individuo, che almeno fin qui si esprime con il codice scritto, “nero su bianco”, è assai più esposto all’innalzamento del filtro affettivo²⁴ di quanto accada nel più corale e festoso contesto d’aula. D’altra parte, è evidente che se da un lato gli studi sulla gestione delle interazioni in aula non sono di grande utilità in questo contesto, dall’altro una teoria dei grafi sociali, che comporta ben altri studi e competenze metodologiche, potrebbe rivelarsi preziosa per la gestione della didattica e più in generale per la ricerca.

Infine, c’è il capitolo del tracciamento e della valutazione, che si intreccia da vicino con la funzione del tutoraggio. Un docente online deve saper impostare e leggere i dati che questi strumenti così generosamente gli restituiscono, facendogli risparmiare lavoro e mettendolo in condizione di offrire un servizio, fin qui inedito, allo studente.

Come in un diagramma di Venn, l’intersezione tra i due insiemi sono i contenuti disciplinari, evidentemente comuni, dopodiché una parte consistente delle metodologie, delle competenze e dei saperi si separano e i due contesti didattici sostanziano due diversi mestieri.

Con questo contributo si è cercato di dar risposta a una questione sollevata nell’apertura di uno studio precedente. In quella sede ci si era posti la domanda se l’insegnamento/apprendimento delle L2 online non si configurasse, in una consistente e apprezzabile misura, come un altro mestiere (Fallani - La Grassa cds). Crediamo qui di aver dato risposta affermativa a tale quesito.

Posta l’alterità del contesto didattico, si tratta ora di affrontare la sfida al momento più notevole, che consiste anzitutto in un lavoro di riordino degli elementi strutturali che ci hanno portato a parlare di unità didattiche digitali. L’esito produrrà una definizione di UDD come costruito teorico-pratico per l’apprendimento, l’insegnamento e, inscindibilmente collegata, la valutazione delle L2. L’entità della sfida è commisurata al fatto che una tale definizione è possibile soltanto combinando gli elementi strutturali con gli scopi educativi, vale a dire, le caratteristiche dell’oggetto digitale con il quadro teorico e metodologico di riferimento.

23 In un contributo già citato (Fallani 2019, cfr. nota n. 4) mi sono soffermato sulle difficoltà di comprensione di fronte a fenomeni inediti, ipotizzando una sorta di euristica della consuetudine. Su questo tema si veda anche il contributo di La Grassa in questo volume.

24 Potremmo immaginare una contropartita logica dell’*online disinhibition* (Suler 2004), in questo caso una specie di trattenimento spinto all’eccesso, ingigantito quanto la prima, sebbene in direzione contraria. In ogni caso un fenomeno su cui val la pena indagare più a fondo.

BIBLIOGRAFIA

- De Kerkhove 2001 = Derrick De Kerkhove, *Architettura dell'intelligenza*, Torino, Testo & Immagine.
- Fallani 2011 = Gerardo Fallani, *Progetto di una risorsa online finalizzata alla produzione e condivisione di materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano*, Tesi di specializzazione, Università per Stranieri di Siena, a.a. 2009-2010, relatrice Donatella Troncarelli.
- Fallani 2013 = Gerardo Fallani, *Testi, tecnologie e learning object nell'insegnamento dell'italiano a stranieri*, in *Didamatica 2013 - Tecnologie e Metodi per la Didattica del Futuro*, Pisa, AICA, pp. 389-398.
- Fallani 2014 = Gerardo Fallani, *Docenti editori. Spazi di co-working nella progettazione di materiali didattici*, in «InSegno. Italiano L2 in classe», 2, 1, pp. 11-20.
- Fallani 2018 = Gerardo Fallani, *Il Web come piattaforma. L'e-learning oltre i recinti tecnologici*, in «InSegno. Italiano L2 in classe», 5, 1-2, pp. 20-26.
- Fallani 2019 = Gerardo Fallani, *Il testo digitale per la didattica delle L2*, in «Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA)», XLVIII, 1, pp. 197-212.
- Fallani (cds) = Gerardo Fallani, *Oltre le piattaforme didattiche. E-learning 2.0 e apprendimento nell'open web*, in Andrea Villarini (a cura di), *Apprendere le lingue con i MOOC*, Pisa, Pacini editore.
- Fallani - La Grassa (cds) = Gerardo Fallani - Matteo La Grassa, *Irriducibilmente digitale: una proposta per la didattica dell'italiano L2*, in Carla Bagna - Valentina Carbonara (a cura di), *Le lingue dei centri linguistici nelle sfide europee e internazionali: formazione e mercato del lavoro*, Pisa, ETS.
- Fallani - Penge - Tettamanti 2019 = Gerardo Fallani - Stefano Penge - Paola Tettamanti, *An agnostic monitoring system for Italian as second language online learning*, in «Journal of e-Learning and Knowledge Society», XV, 3, pp. 197-210.
- Fragai 2015 = Eleonora Fragai, *L'italiano L2 con ThingLink: nuovi strumenti digitali per il docente di lingue*, Tesi di master (II livello), Università per Stranieri di Siena, a.a. 2014-2015, relatore Andrea Villarini.
- Fragai 2018 = Eleonora Fragai, *Didattica digitale e media aumentati: ThingLink per l'Italiano L2*, in «InSegno. Italiano L2 in classe», 5, 1-2, pp. 27-33.
- Giglio 2014 = Alessandra Giglio, *WordPress: uno strumento online per la gestione della didattica?*, in «Italian Journal of Educational Technology», 22, 2, pp. 114-118.
- Kumar 2018 = A.V. Senthil Kumar, *Optimizing student engagement in online learning environments*, Hershey (PA), IGI Global.
- La Grassa (cds) = Matteo La Grassa, *Un modello operativo per la didattica delle lingue online: l'Unità Didattica Digitale*, in Andrea Villarini (a cura di), *Apprendere le lingue con i MOOC*, Pisa, Pacini editore.
- Lévy 1996 = Pierre Levy, *L'intelligenza collettiva: per un'antropologia del cyberspazio*, Milano, Feltrinelli.
- Nielsen 2000 = Jacob Nielsen, *Web usability*, Milano, Apogeo.
- Ssekakubo - Suleman - Marsden 2011 = Grace Ssekakubo - Hussein Suleman - Gary Marsden, *Issues of adoption: Have e-learning management system fulfilled their potential developing countries?*, in *Proceedings of the South African Institute of Computer Scientists and Information Technologists Conference on Knowledge, innovation and Leadership in a Diverse Multidisciplinary Environment*, New York, ACM Digital Library, pp. 231-238.
- Suler 2004 = John Suler, *The Online Disinhibition Effect*, in «CyberPsychology & Behavior», 7, 3, pp. 321-326.

Surowiecki 2004 = James Surowiecki, *The wisdom of crowds*, New York, Anchor Books.

Vedovelli 2010 = Massimo Vedovelli, *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per lingue alla Sfida salutare*, Roma, Carocci.