

MATTEO LA GRASSA

*AUTONOMIA E COLLABORAZIONE:  
DUE PAROLE CHIAVE NELLA DIDATTICA  
DELL'ITALIANO ONLINE*

1. LE DOMANDE DI RICERCA

La sperimentazione presentata in questo contributo si iscrive all'interno di un quadro teorico che considera la didattica delle lingue online come una realtà sotto molti aspetti non assimilabile a quella in presenza, con tutte le implicazioni che ne derivano sul piano della gestione delle politiche educative, della pianificazione didattica e della formazione dei docenti, fino al piano degli aspetti metodologici e di quelli più spiccatamente applicativi.

Le domande a cui si intende rispondere presentando i principali dati emersi dalla sperimentazione condotta riguardano due aspetti di natura diversa: il primo è relativo alla percezione che gli studenti possono avere di un percorso di apprendimento linguistico online di tipo totalmente informale. Considerato che anche le competenze acquisite in contesti informali possono risultare pienamente significative,<sup>1</sup> come peraltro segnalato da numerosi documenti elaborati in ambito europeo che sottolineano l'importanza della loro rilevazione, della valutazione e dell'integrazione

---

<sup>1</sup> L'apprendimento significativo sarebbe anzi prevalentemente di tipo informale, secondo una linea di pensiero che si va affermando (Cross 2007).

con gli apprendimenti di tipo formale,<sup>2</sup> occorre interrogarsi anche su come gli stessi studenti valutino tali esperienze. Secondo l'ipotesi che qui si sostiene, il carattere informale e non istituzionale di un percorso di apprendimento linguistico online non incide negativamente sulla percezione della sua validità ed efficacia.

La seconda questione riguarda l'opportunità di considerare la didattica delle lingue online (in questo caso dell'italiano L2) caratterizzata da elementi specifici tali da renderla diversa dalla didattica di altre discipline.<sup>3</sup> La questione è di notevole importanza perché se l'ipotesi risultasse fondata, come chi scrive ritiene, ciò implicherebbe la necessità di allontanarsi dal sentiero già tracciato dall'*e-learning* e inviterebbe a riconsiderare sotto una luce diversa l'adeguatezza delle teorie di riferimento a cui ci si è finora ispirati, le metodologie e i modelli operativi fin qui adottati, nonché le competenze richieste ai docenti, la natura della formazione che essi devono conseguire e il tipo di esperienza che devono maturare.

I dati presentati in questo contributo non pretendono di essere statisticamente generalizzabili e, anche per questo motivo, non consentiranno di scrivere una parola definitiva e risolutiva sulle questioni a cui si è appena accennato. Tuttavia, pur considerando il numero di apprendenti coinvolti e la limitata durata temporale, l'indagine sembra comunque restituire alcuni dati di interesse per quanti si occupano di questioni relative alla didattica delle lingue online e in primo luogo per i docenti/tutor dei corsi.

## 2. OGGETTO E METODOLOGIA DELLA SPERIMENTAZIONE

La sperimentazione a cui si fa riferimento in questo contributo è stata condotta sul sito *ItaL2 - Italiano in un clic*,<sup>4</sup> un ambiente di apprendimento di tipo *open* allestito dai ricercatori del Centro FAST dell'Università per Stranieri di Siena, all'interno del quale sono state elaborate e inserite numerose risorse didattiche. Complessivamente la sperimentazione ha coinvolto 68 studenti di vario livello di competenza linguistico-comunicativa che hanno svolto una serie di attività organizzate in un totale di 78

---

2 Tra questi segnaliamo Raccomandazione 2008/C 111/1/CE del Parlamento Europeo per l'apprendimento permanente (EQF); Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 sull'istituzione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET); Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 sull'istituzione di un Quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale (EQARF).

3 In particolare, si ritiene che la specificità della didattica delle lingue online rispetto all'insegnamento di altre materie sia data in primo luogo (sebbene non esclusivamente) dalla forte rilevanza della modalità asincrona di interazione tra i soggetti in apprendimento e questo pone alcune questioni metodologiche che devono essere affrontate. Con riferimento alla didattica della grammatica in italiano L2, un proposta si ritrova in La Grassa (2017).

4 Per la descrizione delle principali caratteristiche di questo ambiente si rimanda al contributo di Fallani in questo stesso volume.

UDD (Unità Didattiche Digitali),<sup>5</sup> 5 tutor di madrelingua italiana, 2 coordinatori dei tutor. Gli studenti che hanno partecipato alla sperimentazione sono stati contattati prevalentemente tra quelli che avevano già frequentato o mostrato interesse verso i corsi di lingua italiana online organizzati dal Centro FAST dell'Università per Stranieri di Siena. La fase di sperimentazione è durata 11 giorni.

Obiettivo della sperimentazione è stato in primo luogo indagare sulle modalità di fruizione dell'ambiente *ItaL2*, senza che agli studenti venissero fornite istruzioni che potevano condizionare le loro scelte. La sperimentazione ha assunto pertanto tratti spiccatamente *student centred*, dal momento che l'ottica con cui è stato ideato e allestito l'ambiente della sperimentazione considera l'apprendente come soggetto capace di prendere decisioni autonome e farsi carico del proprio apprendimento (Holec 1981). Per tali motivi si è prestata attenzione a presentare varie possibilità di fruizione dei contenuti piuttosto che suggerirne e incoraggiarne una in particolare.

La sperimentazione si configura come una indagine che integra una modalità di raccolta dati quantitativa e una qualitativa, utilizzando diversi tipi di strumenti. Nello specifico si tratta di:<sup>6</sup>

- *Google Analytics*: è il sistema di tracciamento fornito da Google che ha consentito di avere una panoramica delle pagine visitate e degli strumenti di navigazione utilizzati dagli utenti;

- *Learning Locker*: è il *Learning Record Store* che ha restituito i dati relativi allo svolgimento delle attività contenute nelle varie UDD;

- *Hotjar*: è il *software* che ha permesso di registrare le modalità di accesso e di fruizione di specifiche pagine, nonché le azioni (movimenti del mouse e clic) dei singoli utenti;

- *Disqus*: è il sistema di messaggistica scritta e asincrona che è stato inserito in ogni UDD;

- *Questionari di valutazione*: compilati dai corsisti che hanno partecipato alla sperimentazione, hanno restituito, tra l'altro, la loro valutazione sull'esperienza svolta.

Nonostante la sperimentazione sia durata per un tempo limitato e necessiti di conferme più ampie, la quantità di dati restituita è stata notevole e, di conseguenza, nei paragrafi seguenti sarà possibile avanzare alcune considerazioni.

---

5 In questo contributo non descriviamo la complessa e fondamentale fase di allestimento dell'ambiente di apprendimento né la realizzazione delle diverse UDD che lo popolano. Per la descrizione di questo modello operativo si rimanda a La Grassa (in stampa a).

6 Pur non restituendo dati utili a rispondere alle domande che ci si è posti con la presente indagine, tra gli strumenti utilizzati si devono aggiungere i *Focus group online* attivi durante tutta la sperimentazione. Questi gruppi, divisi per argomenti tematici, hanno dato origine a migliaia di interazioni in rete, scambi di file e indicazioni di risorse di rete tra i tutor e i coordinatori dei tutor e sono stati di fondamentale importanza per il corretto svolgimento della sperimentazione.

### 3. UN APPRENDIMENTO PRESO SUL SERIO

È ormai abbastanza condivisa l'idea che un apprendimento formale online, con tutte le sue specificità, sia tuttavia da considerarsi di pari importanza rispetto a un apprendimento in presenza. Ciò che mostrano i dati rilevati dall'indagine sembra attribuire validità anche a una esperienza di formazione totalmente informale, come quella proposta.

Nei giorni della sperimentazione, nelle pagine di *ItaL2* sono stati effettuati 3436 accessi. Questo vuol dire che in media il totale delle pagine a cui ogni giorno si è avuto accesso è di oltre 340. Considerato che non tutti gli studenti hanno terminato il periodo di sperimentazione, in media ogni studente avrebbe visitato al giorno circa 6 pagine.<sup>7</sup> Accanto a questo dato, si segnala anche quello relativo agli accessi alle attività delle UDD realizzate con il *software* H5P: sebbene sia stato registrato un andamento a tratti altalenante, durante gli ultimi giorni è stato svolto il numero più alto di attività.<sup>8</sup> Dunque, l'esperienza di apprendimento non risulterebbe legata a un interesse di breve durata e, sebbene si tratti di una proposta totalmente informale, gli apprendenti mantengono sul sito una presenza costante. Indicazioni simili fornisco le risposte dei questionari relativamente al livello autodichiarato e al livello del corso che si intendeva seguire: da queste risposte emerge in maniera evidente come gli studenti vogliano seguire un livello superiore a quello che dichiarano di avere. Questo vuol dire che il percorso di apprendimento online non viene percepito come "accessorio", una sorta di esercitazione per rafforzare le competenze già possedute, ma, al contrario, viene considerato un valido strumento per sviluppare la propria interlingua. Il dato è confermato da un ultimo indicatore: sui 3436 accessi registrati, 3015 sono avvenuti da una postazione fissa e i restanti da un dispositivo mobile (400 cellulare; 12 tablet). Se si assume il punto di vista secondo cui il *mobile learning* riveste principalmente il ruolo di supporto alla didattica in presenza (Fratter 2016), anche il fatto che lo strumento di gran lunga più usato sia costituito da computer fissi sembra confermare l'effettiva importanza attribuita al percorso di apprendimento.

In generale, i dati presentati dimostrano che gli stessi partecipanti a un percorso di apprendimento linguistico online, per quanto svolto a carattere totalmente informale, attribuiscono piena legittimità didattica alla loro esperienza, continuando ad accedere nell'ambiente in maniera complessivamente costante, indicando obiettivi di apprendimento non inferiori a quelli che avrebbero indicato in un percorso in

---

<sup>7</sup> Non si dispone del dato specifico sul tempo di permanenza sul sito che, peraltro, rischierebbe in qualche misura di apparire falsato: è possibile che un utente risulti sul sito pur essendo di fatto inattivo, per esempio perché fisicamente lontano dal *device* con cui si è connesso. Si segnala, tuttavia, che diversi video registrati con *Hotjar* dimostrano una certa permanenza attiva online.

<sup>8</sup> Il primo giorno sono state svolte 95 attività realizzate con H5P; l'ultimo giorno ne sono state svolte 178.

presenza e utilizzando *device* che permettono tempi di permanenza e di fruizione dei contenuti meno ristretti.

#### 4. LA RILEVANZA DELL'APPRENDIMENTO AUTONOMO

Nella didattica delle lingue online, uno degli aspetti finora meno presi in considerazione, sebbene in più occasioni riscontrato durante lo svolgimento dei corsi diversi da quelli in formato *blended*, è una spiccata tendenza all'apprendimento autonomo.<sup>9</sup> Tale tendenza, le cui cause possono essere diverse (in primo luogo la modalità di comunicazione prevalentemente asincrona che nel caso dell'apprendimento linguistico scoraggia l'interazione con gli altri, ma anche il profilo degli apprendenti, gli obiettivi del corso, il livello di familiarità con strumenti di interazione online ecc.), viene confermata anche dalle indicazioni emerse dall'indagine svolta.

Per rilevare meglio questo atteggiamento, si deve innanzi tutto tenere presente la tipologia di contenuti inseriti in *ItaL2 – Italiano in un clic* e la loro organizzazione. Il sito, infatti, include:

- risorse organizzate in UDD (che, semplificando molto, sono unità didattiche brevi e in sé concluse);
- risorse organizzate in una Unità di Lavoro (UdL) divisa in fasi che formano un unico percorso. L'Unità di Lavoro riprende il modello ideato da Troncarelli (2010) e prevede compiti da svolgere in gruppo;
- schede di approfondimento linguistico (grammaticale o lessicale);
- un lato *Social* con i profili dei singoli utenti, gruppi, spazi di interazione.

Alcune indicazioni interessanti vengono restituite da *Hotjar* che chiedeva agli studenti di compilare un brevissimo sondaggio di gradimento su alcune pagine. La domanda sul gradimento appariva come un *pop up*, una piccola finestra sullo schermo, durante la navigazione sul sito. I sondaggi compilati hanno riguardato soltanto le risorse organizzate in UDD (52% dei rispondenti) e le schede di approfondimento (48% dei rispondenti), materiali da fruire fondamentalmente in maniera autonoma. Nessun sondaggio, di contro, è stato compilato nelle pagine relative alla UdL che, come si è detto, prevedeva lo svolgimento di attività collaborative.

Un dato indicativo, sebbene forse non particolarmente analitico, è quello restituito dalle *Heat map* che permettono di avere una sintesi visiva dei clic realizzati dagli studenti su una pagina del sito in uno specifico lasso di tempo.<sup>10</sup> Come si può vedere

---

9 I corsi *blended* prevedono una parte svolta in presenza e una parte svolta a distanza. Per motivi che non sono oggetto di questo contributo, in questi corsi la tendenza all'apprendimento autonomo è molto meno rilevante.

10 In questo caso si è scelto di realizzare la *Heat map* sulla Home Page che è sembrata la pagina che in misura maggiormente significativa potesse registrare le tendenze di comporta-

nella figura (cfr. fig. 1), i 235 clic registrati riguardano prevalentemente gli strumenti di servizio dell'ambiente (*tutorial*, mappa interattiva, questionario di ingresso) e le risorse a cui si può accedere direttamente dal *link* testuale nella pagina (che rimanda all'elenco completo) o dai pulsanti a destra che rimandano alle risorse divise per livello. Viene invece pressoché ignorata la parte relativa alla UdL (il cui titolo indicato nella pagina è "Coccodrillo"). D'altro canto, i clic sulla seconda metà della pagina mostrano interesse oltre che verso i contenuti linguistici delle risorse, anche verso il lato *Social* del sito.

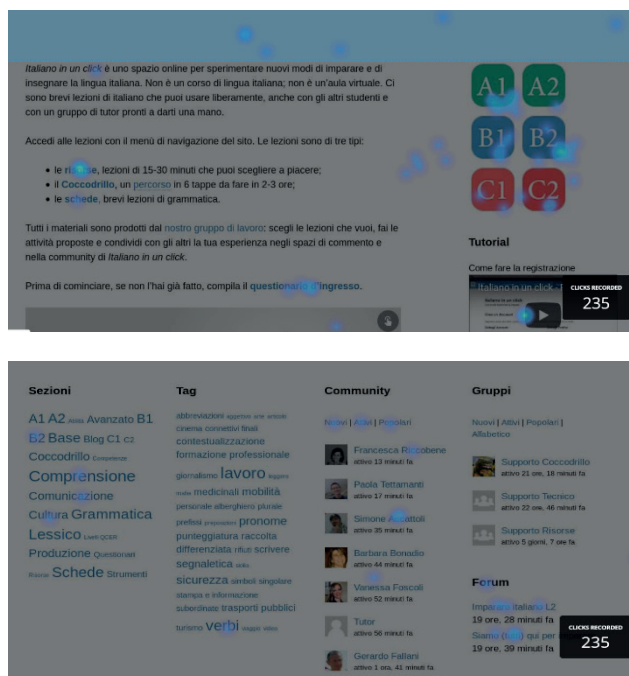


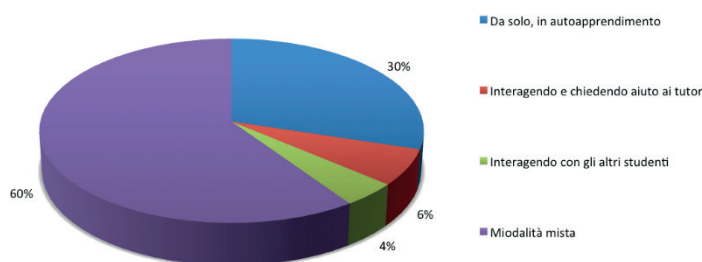
fig. 1. Heat map del sito ItaL2 – Italiano in un click.

Come si possono interpretare queste indicazioni? La *Heat map* segnala chiaramente come rispetto a un percorso lungo, strutturato, con le caratteristiche di una UdL, che richiede la collaborazione tra pari e la realizzazione di compiti con altri studenti, gli utenti si rivolgono preferenzialmente alle risorse organizzate secondo il modello UDD. Allo stesso tempo, però, essi mostrano interesse anche verso gli aspetti sociali dell'ambiente, visitando le pagine con i profili dei tutor e, in diversi casi, creando il loro.<sup>11</sup> Queste indicazioni vengono poi confermate anche dai questionari

mento degli utenti. Dalla Home Page, infatti, è possibile accedere a tutte le aree e tutti i contenuti dell'ambiente.

11 L'ambiente, infatti, è strutturato secondo un modello simile a un Social Network con la possibilità di creare un proprio profilo (con fotografia), aderire a gruppi, avere una comuni-

compilati dagli studenti. Una risposta particolarmente significativa è quella relativa alle modalità di lavoro preferite (cfr. graf. 1). Come si può vedere, il 60% dei rispondenti dichiara di preferire una modalità mista, che cioè integri l'apprendimento autonomo e quello che prevede le interazioni con il tutor e con gli altri membri della *community*. Accanto a questo dato, tuttavia, sorprende quello relativo alla preferenza esclusiva per la modalità di lavoro in autoapprendimento. La percentuale, infatti, è molto rilevante (30%) e appare ancora più significativa se la paragoniamo con quanti dichiarano di preferire un lavoro basato sulla interazione con i tutor<sup>12</sup> (6%) o a quello basato sulla interazione con gli altri studenti (4%).



**graf. 1.** *Modalità di lavoro preferite.*

Da quanto fin qui detto emerge in maniera piuttosto evidente la tendenza verso forme di apprendimento autonomo, come si accennava all’inizio di questo paragrafo. Particolarmente sottostimata, inoltre, sembra la modalità di lavoro basata sull’interazione tra pari. Il dato può avere diverse spiegazioni e tra queste assume probabilmente un forte peso il fatto che la modalità di comunicazione avvenga prevalentemente attraverso il canale scritto. Di fatto, in questa modalità, la negoziazione dei significati, gli aggiustamenti reciproci del proprio *output* che avvengono tra gli interlocutori (siano essi nativi e non nativi oppure esclusivamente non nativi) durante l’evento comunicativo e che risultano di fondamentale importanza per generare *input* comprensibile e sostenere lo sviluppo delle competenze (Long 1996), risultano di difficile attuazione.<sup>13</sup>

cazione uno a uno con altri utenti.

<sup>12</sup> Che in questa sperimentazione, si ricorda, erano 5 e hanno messo in atto azioni di tutoraggio “diffuso”, pertanto ognuno poteva rispondere alle richieste di qualsiasi studente.

<sup>13</sup> A ciò si aggiunga la tradizionale resistenza a comunicare tra pari perché tale modalità non viene percepita come realmente utile per la progressione delle proprie competenze, atteggiamento spesso condiviso anche da quanti seguono corsi di lingua in presenza.

Un'altra risposta di grande interesse e in linea con quanto fino a qui affermato è quella relativa alla percentuale di studenti che hanno svolto almeno una attività in collaborazione con altri. In questo caso la percentuale è schiacciante e il 90% dei rispondenti sostiene di no.

Proviamo a questo punto a fare alcune considerazioni generali in base ai dati emersi.

Sia i dati restituiti da *Hotjar* (questionari di gradimento sul sito e *Heat map*), sia quelli rilevati con i questionari sul profilo degli studenti, fanno emergere una innegabile tendenza verso forme di apprendimento autonomo: viene poco considerato un percorso di apprendimento strutturato in fasi; gli studenti svolgono le attività organizzate in UDD che non prevedono compiti in modalità collaborativa; l'interazione e lo svolgimento di attività con i compagni sono largamente sottostimati.<sup>14</sup> Inoltre, occorre segnalare il modesto uso del forum *Disqus*, utilizzato in poche occasioni ed esclusivamente per interagire con i tutor.

In sintesi, pur avendo a disposizione la possibilità di lavorare su attività organizzate con modelli operativi diversi, pur avendo la possibilità di interagire con strumenti di comunicazione scritti e orali, sincroni e asincroni accessibili da tutte le pagine del sito, gli studenti dimostrano una tendenza a lavorare autonomamente. Questo è da ritenersi un dato di notevole importanza, un elemento di differenziazione dell'insegnamento linguistico online rispetto ad altre esperienze di didattica *e-learning* in cui, al contrario, la collaborazione tra i membri della *community* è molto attiva e ha dato esiti soddisfacenti (Trentin 2004). Nella didattica delle lingue, tale interazione è evidentemente molto meno facile da attivare e sostenere, per diversi motivi. Tra questi si ritiene che assumano un peso rilevante la comunicazione asincrona con le correlate conseguenze di mancanza di immediatezza nella risoluzione delle situazioni di *impasse* comunicativo e il ruolo preponderante del canale scritto che fa da contraltare al limitato ruolo rivestito dalla comunicazione orale sincrona.

Accanto alla tendenza a cui si è accennato, un altro dato emerge con chiarezza: non vi è relazione proporzionale, almeno con riferimento a quella percepita dagli studenti, tra la densità delle interazioni comunicative con la *community* e l'efficacia della proposta didattica. Tutti i partecipanti, infatti, sono largamente soddisfatti dell'organizzazione dei contenuti didattici e soltanto il 5% degli studenti non si dichiara interessato a rifare in futuro esperienze di apprendimento simili. Anche quest'ultimo dato sembra confermare la maggiore adeguatezza del modello operativo di UDD per il contesto di apprendimento che è stato preso in esame.

---

14 Il dato è sorprendentemente confermato anche da studi con numeri molto più ampi, sebbene in MOOC (Massive Open Online Courses) contesti di apprendimento molto diversi da quelli qui presi in esame, che indicano tra le attività meno gradite quelle che richiedono l'interazione con gli altri compagni (Villarini 2017).



## 5. CONCLUSIONI: POSSIBILI RICADUTE PER IL DOCENTE

I dati emersi e qui sinteticamente presentati aiutano a dare una possibile risposta alle questioni poste all'inizio di questo contributo. La prima evidenza, coerente con altre indicazioni, ad esempio quelle emerse dai *focus group* con i docenti, riguarda il fatto che alle esperienze di apprendimento linguistico online, per quanto informali, gli studenti attribuiscono peso e importanza e non le considerano come forme di rincalzo ad altri tipi di apprendimento.

La seconda evidenza, più gravida di conseguenze, è che le peculiarità emerse, e in primo luogo la tendenza verso il lavoro autonomo, sebbene in parte controbilanciato da un certo interesse verso l'apprendimento sociale, pone la didattica delle lingue online su un piano differente non solo rispetto alla didattica in presenza, ma anche rispetto ad altre esperienze di didattica *e-learning*. Quella indagata in questo lavoro è una modalità di apprendimento che si svolge in un ambiente destrutturato (senza dare nessuna accezione negativa a questo termine) e che determina la scarsa efficacia di schemi e pratiche metodologiche sperimentati con successo in altri contesti.<sup>15</sup> Si rileva pertanto l'opportunità di approfondire questi aspetti a partire dalla disamina delle caratteristiche dei modelli operativi realmente applicabili negli ambienti che sono stati considerati.

Concludiamo il contributo con alcune sintetiche considerazioni sul possibile ruolo che il docente può rivestire all'interno del *setting* di apprendimento descritto.

Sulla figura del docente d'aula vi è ormai una bibliografia corposa che definisce i ruoli e le competenze che egli deve conseguire (tra gli altri, Bosisio 2010; Diadori 2010). Molto meno è stato detto sul docente di lingue online (Villarini 2016; Cassandro - Maffei 2010) che finora, con rare eccezioni, è stato di fatto considerato come un docente d'aula con competenze informatiche e abilità nell'uso delle tecnologie educative. Tale punto di vista, tuttavia, risulta adeguato solo per una parte della realtà dell'apprendimento linguistico online, ovvero quella relativa ai corsi *blended* o quella che prevede l'uso delle tecnologie di rete in contesti formativi in presenza. Esperienze come quelle a cui si è fatto riferimento in questo contributo, delineano un ruolo affatto diverso del docente proprio perché molto diverse sono le condizioni di partenza in cui egli si trova a operare.

Assumendo il punto di vista del docente, si pone subito una questione centrale: è evidente infatti che il *setting* in cui vengono realizzati percorsi di apprendimento di tipo informale basati su UDD, incida nel rendere più labili i legami che fanno di una classe un «universo di socialità» (Vedovelli 2010: 120) all'interno del quale agiscono e interagiscono nello stesso spazio e nello stesso momento soggetti con competenze

---

<sup>15</sup> Anche altri contesti *e-learning*, diverso da quello qui preso in esame. Per un confronto puntuale tra le caratteristiche dei corsi e delle pratiche metodologiche adottate in ambienti LMS e in piattaforme per MOOC si rimanda a La Grassa (in stampa b).

grossomodo omogenee, sostenuti dal supporto di un docente che ha lo scopo di guidare e facilitare il loro percorso. Al contrario, la situazione descritta si configura, per così dire, come una *non-classe*: nell'ambiente che ha ospitato la sperimentazione, infatti, gli studenti sono potuti entrare e uscire liberamente e svolgere senza costrizioni di tempo (se non quelle dettate dalla chiusura della sperimentazione) le UDD da essi stessi selezionate. Inoltre, non vi sono limitazioni di alcun tipo nell'accesso agli spazi e ai contenuti e ciascun utente, a prescindere per esempio dal livello di competenza, può liberamente scegliere di svolgere qualsiasi attività nell'ordine che preferisce. Questa modalità di fruizione, tra l'altro, oltre a rispettare pienamente le preferenze e gli stili di apprendimento dell'apprendente, è coerente con un modello di competenza linguistico-comunicativa non monolitico che tenga in conto e valorizzi anche le competenze parziali (Council of Europe 2018). Il ruolo degli attori nello spazio didattico, pertanto, muta notevolmente e lo studente assume in maniera indubbiamente più netta un ruolo centrale e molto meno eterodiretto nelle scelte relative al proprio apprendimento.

Quale ruolo riveste quindi il docente in questo contesto? Il tema merita una trattazione ampia che non può essere esaurita in questo contributo. Qui si segnalano solo due elementi: una competenza fondamentale da acquisire e una "sfida pedagogica" da accogliere.

Ormai da alcuni anni viene ampiamente riconosciuta l'importanza delle competenze nell'uso delle TIC, come del resto sottolineato nei più importanti documenti europei che si focalizzano sulla formazione dei docenti.<sup>16</sup> Viene sottolineata l'importanza delle competenze progettuali, l'individuazione degli obiettivi, l'elaborazione dei contenuti, gli aspetti valutativi, in generale l'*Instructional Design* (Trentin 2014). Nel caso considerato in questo contributo, queste competenze diventano l'asse portante della formazione del docente. Nell'ottica che porta ad assumere un ambiente aperto come quello che prototipicamente dovrebbe ospitare i materiali organizzati in UDD, il docente in primo luogo costruisce i propri materiali, li rende rintracciabili e fruibili assegnandogli precise categorie, e adatta volta per volta quelli elaborati e condivisi dagli altri colleghi. Coerentemente con una visione connettivista, che enfatizza l'importanza di saper individuare le risorse utili allo sviluppo della conoscenza (Downes 2007), l'individuazione in rete, la valutazione e la perizia nell'uso dei *software* che consentono la realizzazione di materiali didattici, non è solo un valore aggiunto che eventualmente può arricchire il bagaglio di competenze del docente, ma rappresenta probabilmente la principale caratteristica definitoria del suo profilo. Inoltre, sviluppando tali competenze il docente riuscirà realmente a operare in un'ottica 2.0, ovvero

---

<sup>16</sup> Nello specifico si fa riferimento al PEFIL (Portfolio Europeo per la Formazione Iniziale degli Insegnanti di Lingue. Uno strumento di riflessione) e al *Profilo europeo per la formazione del docente di lingue. Un quadro di riferimento*. La traduzione italiana di questi documenti è in Diadori (2010).

interagendo fattivamente sia con la *community* (nello specifico formata da altri docenti), sia con i materiali prodotti e continuamente modificabili.<sup>17</sup>

Passando al secondo elemento, occorre ancora una volta considerare la tendenza degli studenti, emersa con chiarezza dalla sperimentazione, a lavorare in maniera autonoma. Ne consegue che i processi di gestione delle interazioni, dei flussi comunicativi ecc. (Palermo - Diadori - Troncarelli 2015) risultano di natura profondamente diversa rispetto a quelli finora descritti dalla letteratura glottodidattica. Non si ritiene che quello autonomo rappresenti l'unica forma di apprendimento possibile online, né che non possano essere trovate strade per valorizzare maggiormente forme di collaborazione e interazione più forti, come del resto incoraggia a pensare l'attenzione rivolta dagli utenti al lato *Social* dell'ambiente utilizzato. Tuttavia, si tratta di una questione dalla soluzione non banale perché, come è emerso anche dalla modesta interazione avvenuta durante la sperimentazione, non è sufficiente mettere a disposizione degli studenti gli strumenti per comunicare. Occorre pertanto ripensare e sperimentare nuove modalità per generare e sostenere l'interazione, tenendo conto dell'aspetto ineliminabile della variabile della comunicazione asincrona che incide in maniera molto rilevante su interazioni e flussi comunicativi. Questo aspetto rappresenta la principale sfida pedagogica con cui il docente online dovrà misurarsi da qui in avanti.

## BIBLIOGRAFIA

- Bosisio 2010 = Cristina Bosisio (a cura di), *Il docente di lingue in Italia. Linee guida per una formazione europea*, Torino, Loescher.
- Cassandro - Maffei 2010 = Marco Cassandro - Sabrina Maffei, *E-learning e lingue speciali*, in Andrea Villarini (a cura di), *L'apprendimento a distanza dell'italiano come lingua straniera. Modelli teorici e proposte didattiche*. Milano, Le Monnier-Mondadori Education, pp. 104-123.
- Council of Europe 2018 = Council of Europe, *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. URL: [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)
- Cross 2007 = Jay Cross, *Informal learning: Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*, San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Diadori 2010 = Pierangela Diadori (a cura di), *Formazione, qualità, certificazione per la didattica*

---

<sup>17</sup> Questa rappresenta "l'altra faccia" della sperimentazione che è stata qui presentata. In *ItaL2 - Italiano con un clic*, infatti, hanno lavorato i tutor che hanno allestito lo spazio e re-alizzato le UDD, interagendo in maniera spiccatamente attiva, come testimoniano le migliaia di messaggi scambiati.

- delle lingue moderne in Europa*, Milano, Le Monnier.
- Diadori - Palermo - Troncarelli 2015 = Pierangela Diadori - Massimo Palermo - Donatella Troncarelli, *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Roma, Carocci.
- Downes 2007 = Stephen Downes, *An Introduction to Connective Knowledge*, in Theo Hug (a cura di), *Media, Knowledge & Education - Exploring new Spaces, Relations and Dynamics in Digital Media Ecologies*. Innsbruck, Innsbruck University Press.
- Fratte 2016 = Ivana Fratte, *Il mobile learning e le nuove frontiere per la didattica delle lingue*, in Matteo La Grassa - Donatella Troncarelli (a cura di), *Orientarsi in Rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, Siena, Becarelli, pp. 110-127.
- Holec 1981 = Henri Holec, *Autonomy and Foreign language Learning*, Oxford, Pergamon.
- La Grassa 2017 = Matteo La Grassa, *Il ruolo delle tecnologie educative nella didattica della grammatica in italiano L2*, in «Mosaic», 12, 1, pp. 93-113.
- La Grassa in stampa a = Matteo La Grassa, *L'Unità Didattica Digitale*, in Andrea Villarini (a cura di), *L'insegnamento delle lingue con i MOOC*, Pisa, Pacini.
- La Grassa in stampa b = Matteo La Grassa, *E-learning e massive learning nella didattica dell'italiano L2: metodologie a confronto*, in Andrea Villarini (a cura di), *L'insegnamento delle lingue con i MOOC*, Pisa, Pacini.
- Long 1996 = Michael Long *The role of the linguistic environment in second language acquisition*, in William Ritchie - Tej Bathia (a cura di), *Handbook of second language acquisition*, Bingley, Emerald, pp. 413-468.
- Trentin 2004 = Guglielmo Trentin, *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze: ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali online*, Milano, FrancoAngeli.
- Trentin 2014 = Guglielmo Trentin, *Instructional Design e didattica in Rete*, in Ivana Fratte - Elisabetta Jafrancesco (a cura di), *Guida alla formazione del docente di lingue all'uso delle TIC. Le lingue straniere e l'italiano L2*, Roma, Aracne, pp. 57-81.
- Troncarelli 2010 = Donatella Troncarelli, *Progettare un corso on line per l'apprendimento dell'italiano L2 per scopi generali*, in Andrea Villarini (a cura di), *L'apprendimento a distanza dell'italiano come lingua straniera. Modelli teorici e proposte didattiche*. Milano, Le Monnier-Mondadori Education, pp. 31-51.
- Vedovelli 2010 = Massimo Vedovelli, *Guida all'italiano per stranieri: dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Roma, Carocci.
- Villarini 2016 = Andrea Villarini, *Il docente di lingua e cultura italiana online: nuove competenze, nuove prospettive, nuovi strumenti*, in Matteo La Grassa - Donatella Troncarelli (a cura di), *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, Siena, Becarelli, pp. 61-79.
- Villarini 2017 = Andrea Villarini, *La didattica delle lingue per grandi numeri di apprendenti*, in «Italiano a stranieri», 22, pp. 3-8.