

La fruizione degli ambienti di apprendimento nella didattica dell'italiano L2

Alice Gasparini
Università per Stranieri di Siena
alice.gasparini@unistrasi.it

Abstract

“The question of where people learn languages is equally as important as that of how they do so” (Benson, 2021). The paper explores the digital “where”, considering learning spaces for SLA. The literature offers a great deal of research about online learning but only a little on digital linguistic settings in interaction with learners. Students move within the spaces, they choose and select material, they construct their own path and knowledge. From the ecology of learning perspective, learning happens through the interaction with the environment (van Lier, 2004). Better understanding of that can help the teachers to comprehend the way students live and experience the learning platform. The study employed mixed methods which include qualitative and quantitative designs to have a more complete view of the problem. The data were collected through the observation of Italian as L2 students of the University G. D’Annunzio in classroom and within two different linguistic virtual contexts, an LMS¹ Moodle-based and a CMS² WordPress-based where digital resources for Italian as L2 were implemented. Thanks to the data analysis, it was possible to cast light on the construction of their own learning space and gave relevant suggestion about students’ behaviour.

Keywords: Digital learning environments, Technology-mediated Language learning, Italian as L2, Usability, Learning Analytics.

1. Introduzione

Il contributo presenta una riflessione sugli spazi digitali di apprendimento in ambito linguistico, in particolare dedicati all’italiano come lingua seconda. La questione dell’ambiente di apprendimento è quantomai dibattuta nella didattica delle lingue: il rapporto con la spazialità va di pari passo con l’evoluzione della disciplina, e di conseguenza con il cambiamento del ruolo dell’insegnante e dello studente. Gli approcci formalisti e strutturalisti offrono al docente un ruolo centrale, che domina lo spazio dalla cattedra; gli apprendenti sono organizzati in file e vi è una predilezione per un lavoro individuale e per un percorso di apprendimento incentrato sulle strutture (Maugeri, 2017).

La lingua viene appresa attraverso la ripetizione di regole e strutture grammaticali decontestualizzate; invece, con l’approccio comunicativo si passa a considerare il sistema linguistico nella sua interezza e come strumento di comunicazione. Inoltre, gli aspetti affettivi legati all’apprendimento iniziano a ricevere una maggiore considerazione e di conseguenza si comincia a riflettere sull’organizzazione del luogo in cui si svolge la lezione perché è necessario che l’ambiente supporti questo spostamento di valore (Serra Borneto, 1998). Le sedie, non più in lunghe file, vengono disposte in posizione circolare per promuovere interazione e scambi tra i discenti, e la cattedra sparisce. L’insegnante perde il ruolo di “dominio” assumendone uno più defilato, di facilitatore e guida. Il docente viene svestito della centralità che, invece, passa al discente e al processo in cui è

¹Il *Learning Management System* è un software dedicato all’amministrazione, la documentazione, il tracciamento, i report e l’erogazione di corsi di formazione, corsi e interventi didattici.

²Il *Content Management System* è un software per la gestione, la creazione e la modifica di contenuti digitali. Alcuni esempi sono Wikipedia, le piattaforme per i blog o siti internet.

coinvolto. Gli studenti sono i protagonisti e l'ambiente-classe viene costruito intorno alle loro esigenze (Villarini, 2021).

Inizialmente gli studi si concentrano solo sull'ambiente classe, in quanto deputato all'insegnamento formale. Tuttavia, il campo d'indagine successivamente si espande e la letteratura specialistica inizia a considerare anche l'apprendimento che avviene al di fuori di questo luogo, cosiddetto informale. Con l'evoluzione della tecnologia, i luoghi in cui lo studente impara una lingua straniera si moltiplicano, arrivando a comprendere l'intero *World Wide Web*, al cui interno è possibile trovare infinite risorse, alcune delle quali create appositamente per l'apprendimento linguistico, come piattaforme, siti specializzati e applicazioni utilizzabili con dispositivi mobili come smartphone e tablet.

Nel presente contributo si intende porre l'attenzione proprio su tali ultimi spazi digitali, esplorando in particolare la relazione che si instaura tra questi e gli apprendenti. La letteratura specialistica sul tema si è spesso concentrata sull'ambiente in quanto spazio ospitante interazioni tra esseri umani, trascurando quelle tra uomo e ambiente stesso, tra uomo e oggetto o, nel caso del presente studio, tra uomo e artefatto tecnologico.

La ricerca realizzata presso l'Università G. D'Annunzio di Pescara in collaborazione con l'Università per Stranieri di Siena si focalizza sulla relazione tra i discenti, apprendenti di italiano come lingua straniera, e due spazi digitali in cui sono state inserite delle OER (risorse educative aperte) per l'apprendimento dell'italiano L2 attraverso la raccolta di dati di natura quantitativa, come i *Learning Analytics* (LA), e qualitativa. Nella prima parte del contributo verranno presentati il quadro teorico di riferimento e il ruolo degli LA nella didattica delle lingue; successivamente verranno descritti le risorse e gli spazi digitali presi in considerazione, infine illustrata la metodologia, i risultati provenienti dall'analisi dei dati e le conclusioni.

2. Gli ambienti e l'apprendimento: quadro teorico

Come già preannunciato, nel contributo si farà riferimento ad ambienti di apprendimento digitali presenti in internet. Secondo gli studiosi non esiste differenza tra "mondo virtuale" e "mondo reale", tra "online" e "offline": internet viene definito come un ordine multi-temporale e multi-spaziale (Hine 2000). Ancora Benson, autore di una delle pubblicazioni più recenti riguardanti il rapporto tra acquisizione linguistica e ambiente, afferma: "online space is not a domain of space sui generis. It is physical space" (2021:109). Lo studioso assimila gli spazi fisici a quelli online poiché questi ultimi ne sono emanazione e complemento e dipendono da quelli da lui definiti "terrestri"; in questi ultimi, infatti, sono posizionati terminali, computer, server che permettono la trasmissione di informazioni, ancora una volta definita "fisica" e *weightless*, quindi immateriale. Viene utilizzato un lessico metaforico dello spazio, con la percezione per gli utenti di entrare realmente in luoghi, di spostarsi, di perdersi in città digitali (ibid. 2021: 109-110).

La prospettiva ecologica dell'apprendimento ritiene che quest'ultimo influenzi il luogo in cui esso avviene e a sua volta ne sia influenzato. L'apprendimento viene inteso come un processo che non solo si verifica in un contesto sociale ma che è esso stesso un processo sociale, e contribuisce alla costruzione dei contesti in cui si celebra (ibid. 2021: 11). Anche il panorama italiano dimostra un attivo interesse per il tema, infatti l'ultima pubblicazione di Limone (2021) è dedicata proprio agli ambienti di apprendimento digitali, così come gli interventi di Fallani (2017, 2020), che esplorano il tema nell'ambito della ricerca glottodidattica.

Al momento di pianificare e strutturare uno spazio di apprendimento digitale, il progettista o il docente prendono decisioni sulla base degli obiettivi didattici prefissati, dell'infrastruttura digitale e quindi delle funzionalità che hanno a disposizione. Solo una volta che lo spazio entra in contatto con i reali destinatari si potrà effettivamente verificare se vi è corrispondenza tra ciò che è stato immaginato e il reale utilizzo da parte degli studenti. "Awareness of the student experience of the

objects and artefacts in virtual learning space helps to demystify what and how students (should) study” (Ellis, Goodyear, 2016: 17).

Esplorare i movimenti e i comportamenti significa evidenziare la modalità con cui gli apprendenti entrano in relazione con le componenti messe a disposizione nello spazio d’istruzione e quelle con cui avviene il processo di co-costruzione della conoscenza che anima l’apprendimento di stampo costruttivista (La Grassa, 2020). Quest’ultimo riguarda qualsiasi aspetto a esso relativo: “learning activities and spaces, knowledge representations such as texts, pedagogy, curriculum content, and so forth” (Fenwick, Edwards, & Sawchuk, 2011: 2). Gli apprendenti costruiscono il proprio percorso e spazio, si orientano e organizzano le percezioni e azioni dando forma ai propri materiali (Damşa, Nerland e Andreadakis, 2019).

Volendo immaginare un paragone con la classe fisica, il docente crea materiali didattici e li sperimenta nel corso della lezione. Tramite l’osservazione delle dinamiche che si instaurano tra discenti e risorse riceve feedback indiretti. Questi offrono indicazioni sulla strutturazione e sequenziazione delle attività, sulla loro utilità e riuscita, nonché sulla progettazione globale dell’incontro.

Gli ambienti digitali, che sono essi stessi contenitori di materiali, all’interno dei quali gli studenti si muovono, gli occhi del docente che osservano, vengono sostituiti dal software di tracciamento che registra i movimenti, le interazioni tra apprendenti, risorse e ambienti. I dati analitici raccolti contribuiscono, quindi, a capire come gli utenti si muovono e ciò è fondamentale per apportare eventuali modifiche sulla base delle necessità messe in luce dai comportamenti. L’impiego dei dati analitici in glottodidattica segue questa tendenza, ovvero la possibilità di conoscere le modalità con cui i discenti vivono gli spazi virtuali e poter prendere decisioni guidate da questi dati. Tale tema verrà approfondito nel § successivo.

3. Learning Analytics (LA)

All’interno dello studio, i *Learning Analytics* (LA) rappresentano lo strumento attraverso il quale esplorare come gli apprendenti costruiscono un personale spazio d’azione orientando il proprio processo di apprendimento. Iniziamo definendo il termine, che pur essendo alquanto diffuso oggi rimane un concetto dai contorni vaghi. Per LA si intende “the measurement, collection, analysis, and reporting of internet data for understanding and optimizing Web usage” (Long, Siemens, 2011: 34). I dati sono stati raccolti grazie all’impiego di un software di tracciamento che si focalizza sulla valutazione dell’usabilità.

L’interesse verso l’osservazione del comportamento degli apprendenti di una lingua straniera in un ambiente mediato da tecnologia non è affatto nuovo. Sin dagli anni Novanta viene indagata l’interazione degli studenti con la componente tecnologica (Debski, 2003). Nonostante non ricadesse sotto il nome di *Learning Analytics* e gli strumenti negli ultimi trent’anni abbiano nel frattempo subito un’inevitabile evoluzione, il nucleo centrale rimane sostanzialmente lo stesso: il tracciamento delle azioni degli studenti in un ambito mediato dalla tecnologia, con lo scopo di evidenziare le dinamiche di apprendimento. La ricerca che impiega i dati analitici è in espansione, sia per il continuo progresso e raffinazione degli strumenti di tracciamento, sia per le potenzialità che questi offrono, ancora non del tutto comprese.

Le informazioni provenienti dalla navigazione rappresentano una miniera che deve però essere trattata con estrema cautela, per la sua natura assai sensibile. L’ulteriore difficoltà, oltre a quella legata alla privacy, è rappresentata dall’analisi: infatti ci si ritrova spesso ad avere a che fare con una mole incredibile di dati, che il ricercatore deve interpretare correttamente per poter prendere decisioni relative alla pratica didattica guidata dai dati (*data-driven*). La tendenza, a questo proposito, è anch’essa in evoluzione, in quanto si è passati da un utilizzo puramente predittivo a una maggiore attenzione verso una più profonda comprensione delle esperienze di apprendimento (Viberg et al., 2018). Ciò si traduce in un cambiamento nella tipologia di dati raccolti e di conseguenza

nell'approccio utilizzato per analizzarli. Da un uso esclusivo di dati quantitativi, si passa al loro impiego in combinazione con quelli qualitativi “largely unexplored by the LA community”, come viene messo in evidenza da Viberg e Grönlund (2021: 7).

La ricerca incarna questa evoluzione integrando le due tipologie di dati, analizzate con un approccio qualitativo tematico, largamente impiegato nella ricerca psicologica e di scienze sociali, che prevede la definizione di codici e temi che guidano l'analisi dei dati per individuare i comportamenti ricorrenti degli apprendenti (Braun, Clarke 2006).

Come si accennava all'inizio del §, il punto di vista utilizzato per esplorare il rapporto tra apprendenti e ambiente è l'usabilità. Il software di tracciamento scelto, chiamato Matomo³, ha come fine la valutazione di tale attributo. Perché concentrarsi sull'usabilità? La risposta risiede nel suo significato: l'usabilità mette al centro l'utente rispetto al dispositivo. Concentrarsi su questa idea implica considerare gli ambienti e le risorse dal punto di vista di chi le usa o apprende. A Jakob Nielsen, ancora considerato il punto di riferimento per tutti gli studi e le riflessioni sul tema, si deve la definizione più famosa: “L'usabilità è un attributo che misura quanto l'interfaccia utente sia facile da usare. Racchiude l'efficacia, la piacevolezza, la facilità d'uso e di apprendimento, nonché la tolleranza agli errori del sistema” (1994). Viene applicata a qualsiasi sistema, sito internet o software.

4. Gli spazi virtuali (LMS/CMS) e il percorso di apprendimento

Gli ambienti digitali qui presentati sono artefatti tecnologici realizzati appositamente per l'apprendimento linguistico. Il primo è un *Learning Management System* (LMS), ovvero un sistema di gestione dell'apprendimento, sviluppato con l'intento di ospitare tutto l'evento formativo, dalla registrazione degli apprendenti al monitoraggio nonché all'offerta di corsi e materiali. Tra le varie piattaforme è stata scelta Moodle⁴, senza dubbio l'LMS più popolare e diffuso a livello mondiale⁵, impiegata da istituzioni pubbliche e private per la formazione a distanza accademica e professionale. Il secondo sistema è, invece, un *Content Management System* (CMS), sviluppato per dare a chiunque, anche a utenti privi di specifiche competenze informatiche, la possibilità di creare materiali e documenti digitali, per esempio blog o siti internet. Non nasce, quindi, con uno scopo prettamente didattico: il docente o progettista può costruire un contesto di apprendimento personalizzato aggiungendo funzionalità tramite l'integrazione di plugin e applicativi. Per il CMS è stato impiegato WordPress⁶, che rappresenta una delle piattaforme più diffuse al mondo per la creazione di siti e blog.

In entrambi gli spazi è stato inserito un medesimo percorso di apprendimento della lingua italiana, chiamato *Scorci Italiani*⁷, organizzato in cinque unità principali: “Bar”, “Lavoro”, “Dottore”, “Casa”, “Università”. Le unità hanno lo scopo di coprire i principali domini linguistici e contesti comunicativi con cui i discenti verranno a contatto. A queste, si aggiunge una sezione denominata “Canzoni”, che ha un duplice obiettivo: presentare uno specifico aspetto della vita e società italiana, la musica, e rivedere le strutture grammaticali trattate nelle diverse sezioni ma in un differente contesto d'uso, quello musicale. La struttura interna delle unità è la medesima, sei sezioni ognuna delle quali con un focus specifico: comunicazione e funzioni della lingua (prima e seconda sezione),

³ Matomo è una piattaforma *open-source* per la raccolta di *web analytics* installabile sul proprio server. Offre un piano gratuito e a pagamento. Per maggiori informazioni: <https://matomo.org/>.

⁴ Su dichiarazione dello stesso sviluppatore, Martin Dougiamas, Moodle poggia le proprie basi su un orientamento costruttivista sociale. Per un maggiore approfondimento dei fondamenti pedagogici della piattaforma <https://docs.moodle.org/310/en/Philosophy>.

⁵ Viene utilizzata da 207 milioni di utenti suddivisi in 246 paesi del mondo. I dati sono consultabili a questa pagina web: <https://stats.moodle.org/>

⁶ WordPress incarna gli ideali del Web 2.0, che sta a indicare la nuova rete, in cui condivisione e collaborazione si pongono come caratteristiche fondanti. In questo caso il vero cambiamento non è rappresentato dall'introduzione di nuove tecnologie, ma dalla possibilità data agli utenti di produrre materiali e risorse senza avere particolari conoscenze informatiche. Maggiori informazioni sono reperibili a questo link: <https://it.wordpress.org/about/philosophy/>.

⁷ Il sito del percorso in WordPress è: <https://labitals.it/scorci/>, in Moodle: <https://labitals.it/m/>.

lessico, grammatica, cultura e output comunicativo. Il sillabo ideato per le unità fa riferimento ai livelli di conoscenza della lingua italiana, A2 e B1; i profili considerati sono studenti universitari e lavoratori con progetto di emigrazione in Italia. I materiali sono stati pensati per uno studio autonomo e auto-regolato; nulla vieta, tuttavia, che possano essere utilizzati dal docente anche come primo contatto con la lingua italiana, o con i contenuti grammaticali esposti.

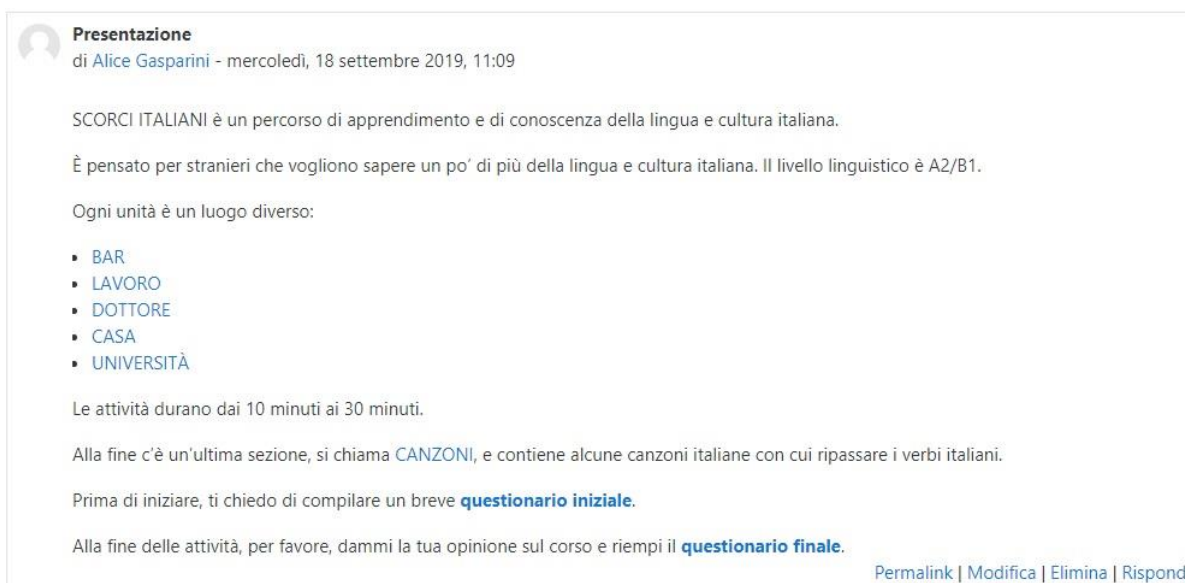
Le sezioni fungono a loro volta da brevi unità didattiche, ognuna delle quali ruota attorno a un input testuale di formato diverso. Sono auto-consistenti, l'apprendente può scegliere liberamente l'ordine poiché l'input testuale di riferimento cambia. Le sezioni hanno una durata variabile dai quindici ai quarantacinque minuti e sono quindi pensate come brevi pillole di lingua e cultura italiana in auto-apprendimento per una revisione giornaliera della lingua.

La progettazione è partita dal livello e dal profilo dei destinatari delle risorse, proseguendo con il sillabo e infine approdando alla pianificazione del percorso in relazione anche alle funzionalità offerte dai due spazi prescelti. Le sei unità didattiche sono state pensate come il fulcro, il punto di partenza della navigazione e della scoperta dei due siti. Contengono attività didattiche interattive legate da un filo conduttore che è il contesto comunicativo, nonché il dominio linguistico di riferimento. Tuttavia, coerentemente con i dettami dell'usabilità prima descritta, si è pensato di offrire agli studenti diverse "strade" per la navigazione, in modo da non "obbligare" a seguire un unico percorso di esplorazione delle risorse. Nel sito a base WordPress è stato creato un menu di navigazione, composto dagli "Scorci", ovvero le unità, e da "Abilità", "Competenze" e "Livelli" che contengono a loro volta diverse voci: "Comprensione", "Produzione", "Comunicazione", "Vocabolario", "Cultura" e "Grammatica", "A2" e "B1", come si vede nell'Immagine 1. In questo modo è possibile scegliere diverse vie d'accesso e lo studente può trovare tutta le attività che si riferiscono all'una o all'altra categoria. Inoltre, sotto il menu, nel testo esplicativo sono presenti link che portano alle stesse categorie presenti nella barra di navigazione.



Fig. 1. Menu di navigazione del CMS WordPress

L'organizzazione dell'LMS non consente di realizzare una navigazione multi-livello, in quanto si articola in corsi, a loro volta suddivisi in argomenti, le sezioni. Non è possibile costruire diversi percorsi come in WordPress. Nella homepage è presente l'elenco delle unità (i corsi) a cui lo studente può accedere (Immagine 2). Nonostante i materiali linguistici siano uguali, è stato necessario adattare la loro scansione al contenitore che li ospita.



Presentazione
di Alice Gasparini - mercoledì, 18 settembre 2019, 11:09

SCORCI ITALIANI è un percorso di apprendimento e di conoscenza della lingua e cultura italiana.

È pensato per stranieri che vogliono sapere un po' di più della lingua e cultura italiana. Il livello linguistico è A2/B1.

Ogni unità è un luogo diverso:

- BAR
- LAVORO
- DOTTORE
- CASA
- UNIVERSITÀ

Le attività durano dai 10 minuti ai 30 minuti.

Alla fine c'è un'ultima sezione, si chiama **CANZONI**, e contiene alcune canzoni italiane con cui ripassare i verbi italiani.

Prima di iniziare, ti chiedo di compilare un breve **questionario iniziale**.

Alla fine delle attività, per favore, dammi la tua opinione sul corso e riempi il **questionario finale**.

[Permalink](#) | [Modifica](#) | [Elimina](#) | [Rispondi](#)

Fig. 2. Elenco dei corsi di Moodle

Come si vedrà nel § 6 la differenza tra i sistemi comporterà una modalità di navigazione dei due ambienti da parte degli apprendenti.

5. Metodologia

Nel § 2 è stata introdotta la questione relativa alla tipologia di dati raccolti e all'approccio di analisi impiegato. Come già anticipato, per la raccolta di dati quantitativi, LA, è stato utilizzato un software di tracciamento, Matomo, che ha la funzione di registrare il comportamento degli apprendenti in relazione con i sistemi di apprendimento e le risorse. Il programma ha come obiettivo la misurazione dell'usabilità di siti internet generalisti, e non è specifico per i sistemi di *e-learning*. La sua applicazione a spazi virtuali rappresenta un punto innovativo del lavoro di ricerca. Le funzionalità del *software* sono molteplici, e per la ricerca sono state impiegate in particolare quelle relative alle visite, ai percorsi e ai contenuti più visualizzati. I dati analitici vengono riuniti in fogli Excel o rielaborati direttamente dal sistema in rappresentazioni grafiche facilmente leggibili e comparabili per entrambi i sistemi.

I dati qualitativi sono stati raccolti tramite l'osservazione di discenti negli incontri con gli studenti dei corsi di italiano per stranieri del Centro Linguistico di Ateneo dell'Università G. D'Annunzio di Pescara tra novembre 2019 e febbraio 2020. A questa sono seguite interviste con gli stessi apprendenti relativamente al loro livello di soddisfazione e percezione dell'efficacia degli ambienti e delle risorse linguistiche. Sono state realizzate nel periodo immediatamente precedente alla chiusura degli atenei dovuta all'emergenza sanitaria e si sarebbero dovute ripetere nella primavera del 2020. Inoltre, sono stati impiegati questionari realizzati per la profilazione degli apprendenti e per la valutazione finale dei due ambienti specialmente diretto all'usabilità pedagogica compilati da coloro che hanno partecipato alla sperimentazione sia in presenza che online. Non c'è una corrispondenza esatta tra la quantità delle diverse tipologie di dati. I primi, infatti, hanno contato circa tremila visite, che includono le uniche e ricorrenti degli utenti che hanno fatto accesso ai sistemi e corrispondono in modo sommario a circa duemilacinquecento utenti. I questionari di profilazione compilati online sono centotrentasei, mentre quelli di valutazione finale sono venti. Alla parte presenziale, osservazione e interviste, hanno partecipato circa venti studenti.

La sperimentazione online è durata sette mesi: da febbraio a settembre 2020. La ricerca è stata diffusa utilizzando le principali mailing list di docenti di italiano in Italia e nel mondo, in particolare

Italiano L2 e molto altro, AATI⁸, *Italian Studies*⁹, social network quali LinkedIn e Facebook, ovvero i profili dedicati all'apprendimento della lingua italiana, sia per docenti che studenti. Gli informanti che hanno partecipato sono in gran parte docenti e studenti di lingua italiana seconda o straniera appartenenti a università, scuole e altre istituzioni in cui è previsto l'insegnamento dell'italiano. Maggiori informazioni sulla nazionalità dei partecipanti sono presentate alla fine del § 6, dove viene illustrato il profilo degli apprendenti. Il sito della ricerca, <https://labitals.it>, è anche liberamente accessibile tramite motori di ricerca.

6. Analisi dei risultati

Per avere una maggiore consapevolezza degli spazi di conoscenza costruiti dagli apprendenti attraverso i loro movimenti negli ambienti digitali, ci si è concentrati su due aspetti considerati rilevanti, ovvero i contenuti più visualizzati e i percorsi più "battuti". Per ragioni di spazio verranno presentati in questa sede solo alcuni dei risultati ottenuti dall'analisi. La prima parte è, quindi, dedicata, ai contenuti più visti, la seconda ai percorsi più utilizzati, mentre nella terza viene descritto il profilo degli apprendenti emerso dai dati dei questionari congiunti con quelli del software di tracciamento.

I contenuti più visualizzati

Nella tabella 1 viene presentata la lista dei sette contenuti più visti in entrambi gli spazi digitali, WordPress e Moodle. I contenuti più visualizzati vengono calcolati sulla quantità di traffico ricevuto da una risorsa o da una pagina.

WordPress		Moodle	
1. Scorci Italiani - Homepage	1872	1. Pagina di accesso alla piattaforma	598
2. Canzoni (Pagina categoria)	1225	2. Elenco dei corsi	300
3. A2 (Pagina tag riassuntiva attività)	575	3. Bar – Pagina di iscrizione	290
4. Canzone – (Il mondo che vorrei)	550	4. Pannello di controllo dei corsi	165
5. Canzone – (Eri bellissima)	446	5. Corso Bar	148
6. Comprensione (Pagina tag riassuntiva attività)	381	6. Creazione nuovo account	138
7. B1 (Pagina tag riassuntiva attività)	293	7. Canzoni (Pagina iscrizione corso Canzoni)	105

Tab. 1. I contenuti più visualizzati nel percorso di apprendimento in WordPress e Moodle.

Si procederà tracciando le somiglianze e le differenze per poi passare alla vera e propria analisi e interpretazione delle metriche raccolte.

Per entrambi i sistemi la pagina più visitata risulta essere la homepage:

⁸American Association Teachers of Italian è un'associazione di docenti di italiano nell'America del Nord, Stati Uniti e Canada.

⁹Si tratta di una newsletter per la diffusione degli studi di italianistica a livello britannico e, in generale, europeo e mondiale. Le due mailing list, americana e britannica, sono collegate.

- WordPress: Scorci Italiani – Homepage e Moodle la pagina di accesso alla piattaforma.

Ciò non sorprende, in quanto questa rappresenta il primo approdo ai due sistemi, la porta di accesso ai contenuti, da cui gli utenti decideranno se registrarsi o se eseguire il login, in caso di discenti già registrati. La sua funzione è, quindi di smistamento.

Passiamo ora a considerare solo WordPress, la colonna a sinistra in azzurro:

- Seconda posizione: “Canzoni”, pagina di categoria in cui vengono raccolte tutte le attività con le canzoni.
- Terza, sesta e settimana posizione: “A2”, “Comprensione” e “B1”, che sono *tag*¹⁰, ovvero come per categoria raccolgono tutte le attività che si trovano di livello A2, oppure volte allo sviluppo della comprensione e infine del B1.
- Quarta e quinta posizione: due singole attività con le canzoni poste all’interno della categoria che si menzionava in precedenza.

Come si può notare da questo elenco sono del tutto assenti le pagine delle unità didattiche, gli “Scorci”. Gli utenti, quindi, prediligono navigare utilizzando le pagine delle categorie o dei *tag*, che riuniscono le attività. Non esplorano le unità didattiche, ma cliccano sul livello linguistico, sull’abilità o ancora sulla categoria “Canzoni”, che risulta la più visitata dopo la homepage. Si vuole sottolineare, che oltre alla pagina che raggruppa tutte le canzoni, nell’elenco si trovano anche due singole attività legate alle risorse musicali, ciò a significare la curiosità e l’interesse che questa sezione ha suscitato.

Concentriamoci ora su Moodle¹¹,

- Seconda, terza, quarta e sesta posizione: elenco dei corsi, la pagina di iscrizione, il pannello di controllo dei corsi, e la creazione di un nuovo account
- Quinta e settima posizione: unità didattiche “Bar” e “Canzoni”.

Prima di iniziare l’analisi dei dati appena illustrati, occorre ricordare che in Moodle non è possibile costruire un menu flessibile che comprenda *tag* e categorie come in WordPress. In Moodle, quindi ci si muove in modo “tradizionale” seguendo l’ordine stabilito dal progettista. Partendo da questa precisazione, le differenze con WordPress sono inevitabili, in quanto sono del tutto assenti le pagine riconducibili a “A2”, “B1”, o a “Comprensione”.

Risulta, inoltre, palese la grande presenza di pagine amministrative: elenco dei corsi, pagina di iscrizione, pannello dei corsi e creazione di un nuovo account. Questo è un segnale del complesso apparato di contenuti di gestione che Moodle mette in campo, che impone al corsista un maggiore impiego di tempo e di click per trovare i materiali didattici.

Diversamente da WordPress, compaiono le pagine delle unità, in particolare “Bar” e “Canzoni”; infatti, in Moodle gli “Scorci” rappresentano l’unico modo per accedere alle attività, in quanto non è possibile differenziare in altro modo la navigazione. Sempre restando su questo aspetto, se si riprende l’immagine 2, in cui si vede la homepage di Moodle, si nota che “Bar” è la prima che compare nel menu, mentre “Canzoni” è l’ultima, anzi è posta piuttosto in basso rispetto all’elenco, eppure è uno dei due contenuti più visualizzati. Volendo ipotizzare le motivazioni della presenza di tali unità, si potrebbe pensare che “Bar” venga selezionato in quanto primo contenuto della lista, mentre la scelta di “Canzoni” sia guidata dalla curiosità o dall’interesse verso il tema e ciò conferma quanto emerso da WordPress.

Alla luce di queste indicazioni, possiamo affermare che gli studenti costruiscono il proprio spazio di movimento in WordPress non utilizzando le unità didattiche, ma le pagine di categorie e

¹⁰ WordPress offre la possibilità di organizzare le risorse in categorie e in *tag*. Questi rappresentano un’etichetta data ai materiali, la differenza è che all’interno delle prime si possono costruire delle sotto-categorie, mentre i *tag* non lo consentono. Le categorie sono “Scorci”, “Abilità”, “Competenze” e “Livelli”, mentre i *tag* sono le voci all’interno delle categorie, “Bar”, “Casa”, “Lavoro”, “Dottore”, “Università”, “Comprensione” e “Produzione”; “Comunicazione”, “Vocabolario”, “Cultura” e “Grammatica”; “A2” e “B1”. Le risorse, una volta etichettate, ricadono all’interno dei diversi gruppi, che lato-cliente appaiono come pagine.

¹¹ Anche in Moodle esiste un sistema di *tag*, quindi di etichettatura delle risorse, ma non di creazione di menu di navigazione differenti.

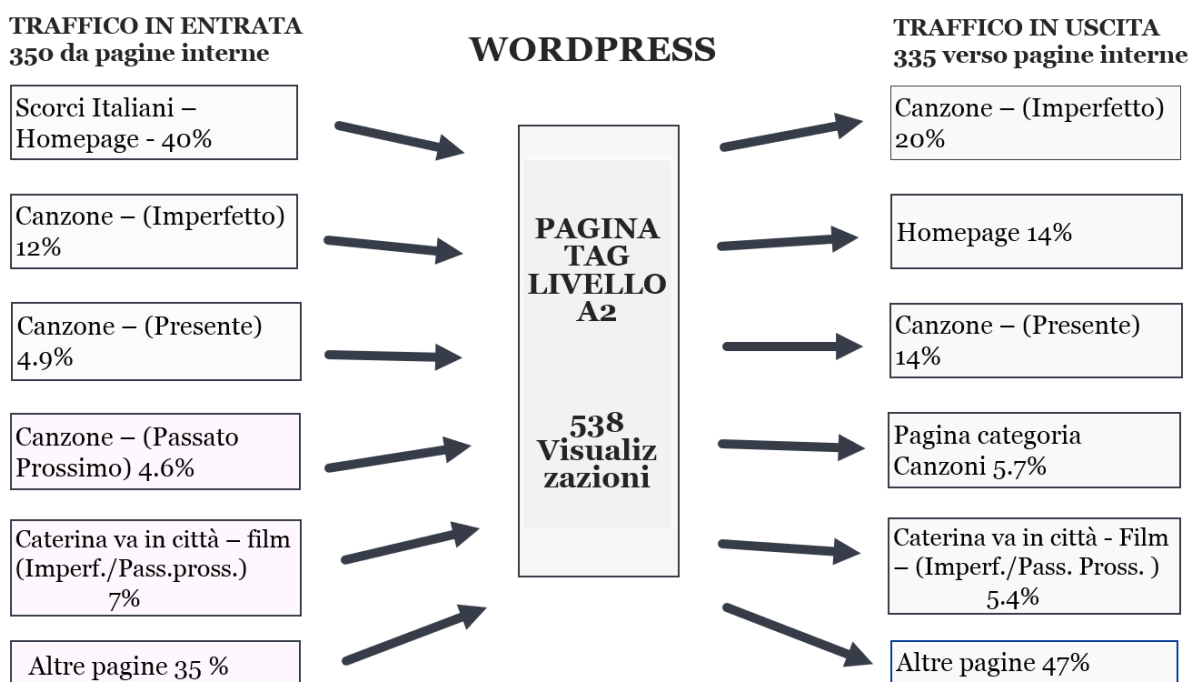
tag, mentre in Moodle, sono costretti navigare utilizzando le unità, per mancanza di altre possibilità. Inoltre, per l'LMS, le pagine amministrative rallentano la navigazione tra i contenuti didattici veri e propri, che finiscono nelle posizioni inferiori di quelli più visualizzati. In entrambi i sistemi i materiali musicali hanno riscontrato un certo successo.

In WordPress sembra chiaro che la navigazione non sia guidata da una curiosità di scoperta dei contenuti, ma da criteri linguistici e comunicativi, mirati, si può immaginare, alla soddisfazione dei propri bisogni. In fase di progettazione le unità didattiche sono state pensate come il nucleo centrale del corso, invece, si rivelano meno considerate rispetto alle pagine che riuniscono i contenuti. Dal momento che le unità hanno nomi di luoghi o di contesti comunicativi, si può immaginare che gli apprendenti scelgano la modalità di navigazione tramite abilità, competenze, e livelli linguistici, in quanto questi sono “nomi parlanti”, che immediatamente ne suggeriscono il contenuto.

Se si immaginasse di modificare l'architettura delle informazioni per allinearla ai dati raccolti, si dovrebbe dare maggiore risalto alle categorie e ai *tag* rispetto agli Scorci, creando altre categorie che possano classificare le attività in modo ancora più trasversale, e permettendo agli apprendenti di trovare ciò che cercano in modo immediato. Ciò che è stato pianificato e progettato diverge dall'uso reale delle risorse da parte degli utenti, fatto che spesso si verifica in questo tipo di contesti.

I percorsi più utilizzati

In questo § verranno esaminati i percorsi più utilizzati dagli apprendenti in interazione con le pagine e le singole risorse. Verrà considerata una pagina per ciascun sistema e si analizzeranno i movimenti effettuati dagli utenti. In WordPress si esaminerà la pagina del *tag* “A2”, che riunisce le attività di quel livello, per mettere a fuoco i movimenti degli studenti in modo più capillare (Tabella 2).



Tab. 2. Il traffico in entrata e in uscita verso e dalla pagina del *tag* “A2” in WordPress.

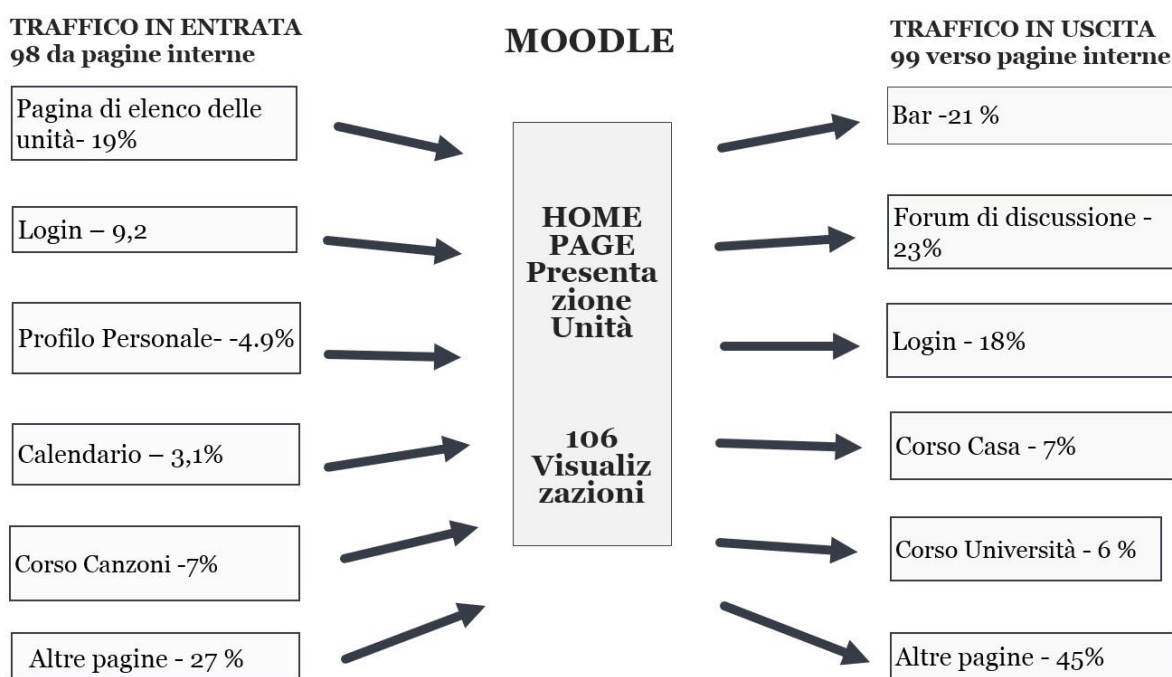
Nella parte sinistra della tabella si osserva il traffico in entrata, cioè le pagine da cui i discenti giungono, mentre a destra il traffico in uscita, ovvero i contenuti verso cui si dirigono. La pagina ha ricevuto 538 visualizzazioni, è stata quindi visitata 538 volte; questo numero non corrisponde al numero di utenti reali, poiché la stessa persona potrebbe averla esplorata più di una volta. 350 visualizzazioni provengono da pagine interne del sito; tra queste, il 40% proviene dalla *homepage*, ciò significa che i visitatori sono giunti seguendo il link presente nel menu o nel testo esplicativo. Questo non è un dato sorprendente, in quanto la pagina iniziale funge da primo smistamento. Gli

utenti provengono dalle attività musicali (12%, 4,9% e 4,6%), e da una sezione grammaticale, chiamata “Caterina va in città” (7%), incentrata sulla revisione del passato prossimo e imperfetto. Le pagine in uscita sono circa le medesime di quelle da cui arrivano gli apprendenti, l’unica differenza è la pagina di categoria Canzoni (5,7%).

Questi dati offrono la possibilità di riflettere sulla modalità di esplorazione del sito da parte degli studenti. La pagina “A2” riunisce tutte le attività a esso riconducibili, funziona quindi come una raccolta di tutti gli esercizi, inclusi in tale livello linguistico. Come è stato illustrato in precedenza, la pagina “A2” è una delle più visualizzate, i discenti quindi, giungono qui perché interessati ad approfondire tale livello. Arrivano e vanno verso attività con strutture a esso correlate, ovvero i tre tempi verbali dell’indicativo: presente, imperfetto e passato prossimo, le canzoni e l’attività basata su un film.

Una volta individuato il criterio di navigazione, in questo caso il livello linguistico, gli apprendenti visitano i contenuti con un andamento che pare circolare, dalle attività singole approdano alla pagina di raccolta e da questa di spostano nuovamente verso gli esercizi, da questi torneranno poi alla pagina “A2”. Da ciò, quindi si può ipotizzare che utilizzino il sito come una sorta di *repository* in cui esplorare tutti i contenuti facenti capo a un criterio a loro scelta.

Per Moodle si procederà nello stesso modo, prendendo in considerazione una pagina, la homepage di presentazione delle unità e i movimenti degli utenti in entrata e in uscita (tabella n° 3).



Tab. 3. Il traffico in entrata e in uscita verso e dalla homepage di presentazione delle unità in Moodle

La tabella è simile a quella di WordPress, nella parte sinistra si trovano le pagine da cui gli utenti arrivano e nella parte destra quelle verso cui si dirigono. La pagina ha ricevuto 106 visualizzazioni in totale, 98 di queste arrivano da pagine interne del sito; quindi, da utenti che già vi stavano navigando, i quali provengono dalla pagina di elenco delle unità (19%), dal login (9,2%), dal profilo personale (4,9%), dal calendario (3,1%), dal corso “Canzoni” (7%) e da altre pagine (27%). In uscita 99 visualizzazioni vanno verso le pagine interne della piattaforma: corso “Bar” (21%), forum di discussione (23%), login (18%), il corso “Casa” (7%) e il corso “Università” (6%) e infine altre pagine nel 45% dei casi.

Diversamente da WordPress, le pagine in entrata e in uscita sono diverse, ricorre solo login, che è la porta d’accesso in entrata e potrebbe anche essere la porta di uscita se l’utente si disconnette dal sito. Si nota che in entrata in particolare sono presenti tre pagine che non sono direttamente

contenuti didattici, ovvero la pagina di elenco, il profilo e il calendario, questo conferma la presenza di pagine amministrative e di gestione, che si presume richiedano allo studente più tempo e più click per giungere alle attività linguistiche. L'unico contenuto realmente didattico in entrata è il corso "Canzoni".

In uscita, invece, sono presenti tre corsi: "Bar", "Casa", "Università" e la pagina del forum di discussione. Si potrebbe ipotizzare che in entrata i discenti abbiano riscontrato maggiori difficoltà a orientarsi nella piattaforma, specialmente al primo accesso, ma una volta capito il funzionamento, si dirigano verso le unità didattiche. La pagina risulta quindi un riferimento a cui partire per scegliere le attività linguistiche.

Da questa fotografia si può immaginare che gli utenti in entrata impieghino più tempo rispetto a WordPress per arrivare ai contenuti didattici, che si "perdano" tra le pagine amministrative. Tale informazione rappresenta un'indicazione molto utile per il progettista, che dovrebbe rendere più facile e veloce l'arrivo alle unità dopo la pagina di login, in modo da evitare la dispersione all'interno della piattaforma, lo spreco di tempo e di energie cognitive ancora prima di iniziare a studiare. In uscita, invece, la situazione sembra migliorare, in quanto come detto, i discenti vanno verso tre unità diverse. Da notare che la prima risulta "Bar", come già analizzato in precedenza.

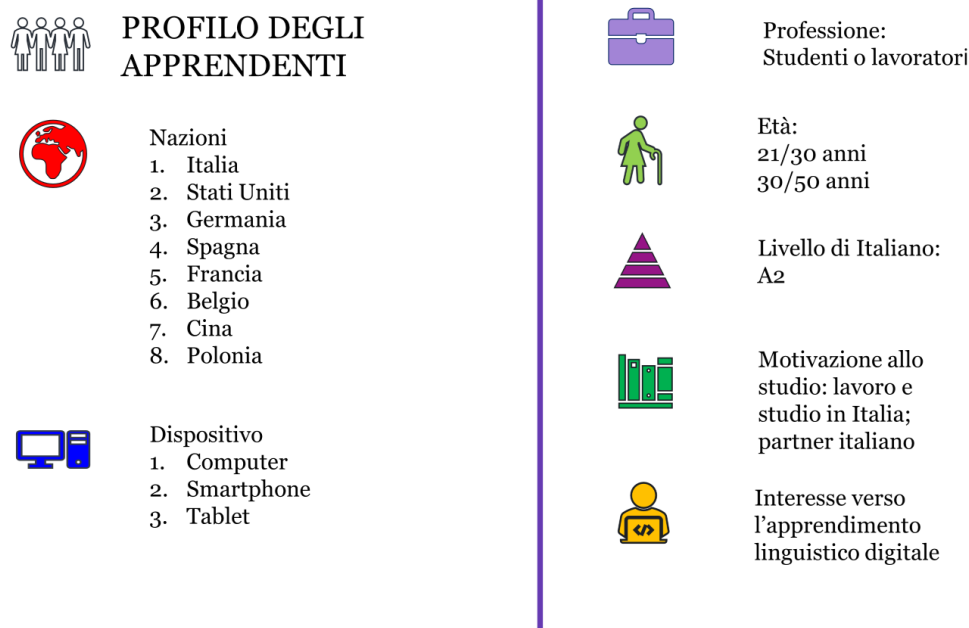
I dati fin qui esaminati per entrambi i sistemi offrono interessanti suggerimenti sulle possibili modifiche che i progettisti dovrebbero considerare per ottimizzare i contenuti rispetto alle esigenze dei discenti. In WordPress, per esempio, sarebbe necessario mettere a disposizione una maggiore quantità di pagine categorie e di *tag*, che raccolgono le attività sotto un'etichetta chiara, come il livello, l'abilità o la competenza e in cui gli studenti possono selezionare in modo immediato ciò che vogliono studiare. Anche in Moodle i dati suggeriscono la necessità di creare un percorso più chiaro verso le unità didattiche, in modo da rendere la fruizione della piattaforma più semplice.

L'immediatezza, la velocità e la facilità d'uso sono essenziali per la progettazione di ambienti usabili che gli utenti comprendono velocemente e ricordano a distanza di tempo come usarli. I dati analitici raccolti hanno il vantaggio di illustrare i movimenti e di mostrare se ci sono problematiche che ostacolano il fluire degli apprendenti all'interno dei sistemi. Ciò non eviterà completamente che i discenti abbandonino il corso, ma eliminerà per lo meno gli errori tecnici che spesso sono il primo freno alla fruizione delle risorse digitali.

Il sotto-paragrafo successivo è dedicato al profilo degli apprendenti.

Profilo degli apprendenti

L'ultima parte dei risultati che si vuole portare all'attenzione è quella relativa al profilo dei discenti che deriva dalle metriche di tracciamento e dai questionari iniziali compilati prima della sperimentazione (tabella 4). Le informazioni ricavate riguardano le nazioni di provenienza degli informanti, l'età, la motivazione verso lo studio della lingua italiana e il rapporto che intercorre tra questi e l'apprendimento linguistico in ambito digitale.



Tab. 4. Il profilo degli apprendenti emerso dai dati del software di tracciamento e dai questionari di profilazione

Come si ricava dalla tabella, le nazioni più coinvolte sono l'Italia, paese della ricerca, seguita da Stati Uniti, Germania, Spagna e Francia, nazioni da cui proviene la maggior parte degli studenti interessati alla nostra lingua; il dato è confermato anche dalla pubblicazione *L'italiano nel mondo che cambia* (MAECI 2018). Gli apprendenti hanno un'età compresa tra i 21 e i 30 anni o tra i 30 e i 50 anni, sono studenti universitari o adulti che lavorano. Affermano di essere interessati all'italiano per ragioni di studio e di lavoro o per via di un partner italiano. Questa descrizione dell'apprendente di italiano come lingua straniera coincide con quella tracciata da Diadori (2019) dell'apprendente di italiano come lingua straniera. Inoltre, il loro livello di italiano è A2, e sono interessati all'apprendimento linguistico digitale; la maggior parte degli informanti dichiara di avere già avuto esperienze di apprendimento in questa modalità. Per quanto riguarda il dispositivo più utilizzato, il computer si attesta in prima posizione, seguito dallo smartphone.

La descrizione che deriva da tali indicazioni si sovrappone con il profilo per cui è stato creato il percorso, ovvero lavoratori o studenti, che possiedono già conoscenze di lingua italiana, sono attratti dall'apprendimento in ambito digitale e hanno generalmente familiarità con i dispositivi tecnologici. Conoscere il proprio apprendente è uno dei dati fondamentali per la formazione linguistica presenziale e online, in quanto consente di personalizzare il corso e le risorse proposte. Nel caso specifico, conoscendo i dispositivi con cui gli utenti navigano è possibile creare siti usabili sia per il computer che per i dispositivi mobili. Il dato è rilevante sia a livello tecnico, che di fruibilità dei materiali; infatti, smartphone e tablet richiederebbero una diversa architettura delle informazioni, ovvero una creazione di contenuti molto brevi facilmente fruibili da piccolo schermo, come i dettami del micro-learning postulerebbero.

7. Conclusioni

Dall'analisi dei dati appena presentati, che per ragioni di spazio sono solo una parte di quelli raccolti nella ricerca, appare chiaro come la consapevolezza in merito ai movimenti eseguiti all'interno degli spazi messi loro a disposizione aiuti il progettista didattico e il docente a capire il rapporto dei discenti con gli artefatti tecnologici e didattici. I comportamenti riflettono le esigenze linguistiche e comunicative, circoscrivendo e costruendo a loro volta uno spazio che risponde maggiormente ai loro bisogni.

Riprendendo i risultati presentati, è emerso che la navigazione dei contenuti pare essere mossa dalla soddisfazione di bisogni comunicativi o linguistici piuttosto che dall'esplorazione euristica del sito, ovvero gli apprendenti cercano contenuti corrispondenti al proprio livello linguistico o a quello a cui ambiscono o all'abilità o competenza che sentono di dover approfondire. Nel caso delle singole risorse, i movimenti degli apprendenti si svolgono all'interno di nuclei tematici ben definiti, per esempio il livello linguistico, come nel caso citato del livello A2, oppure per i tempi verbali. Viene confermata in entrambi i sistemi un apprezzamento per i contenuti musicali o grammaticali, e ciò dimostra che gli studenti che affrontano lo studio di una lingua straniera cercano risorse che li aiutano a migliorare la competenza grammaticale, ancora evidentemente sentita come fondamentale nell'apprendimento di una seconda lingua. Nonostante l'ambiente digitale innovativo, la modalità di apprendimento di una lingua straniera sembra non cambiare del tutto, in uno scenario in cui nuovi e vecchi paradigmi si trovano a dover dialogare, come affermato da Troncarelli (2016). Senza l'impiego del software di tracciamento, sarebbe stato impossibile ottenere tali informazioni così preziose e utili.

Spesso la raccolta dei dati nell'ambito dell'e-learning si limita agli accessi, ai tempi di permanenza degli apprendenti e ai risultati didattici. Viene trascurato ciò che succede nell'intervallo intermedio tra l'entrata, la realizzazione dell'attività e l'uscita. Come gli utenti giungono a svolgerla? Come si muovono? Quali attività vengono maggiormente considerate? La struttura dell'ambiente favorisce la navigazione e la fruizione? A queste domande è necessario, oltre che utile, dare una risposta, per creare ambienti e sistemi realmente usabili e che accompagnino l'apprendimento. I software di monitoraggio si pongono, quindi, come strumenti indispensabili in una didattica sempre più digitale, come quella che stiamo sperimentando negli ultimi anni.

Riferimenti bibliografici

- Benson P., 2021, *Language Learning Environments: Spatial Perspectives on SLA*, Bristol, Multilingual matters.
- Braun V., Clarke V., Hayfield N., & Terry G., 2006, "Thematic analysis", in Liamputtong P. (ed.), *Handbook of research methods in health social sciences*, Springer, pp. 843–860.
- Damşa C., Nerland M. and Andreadakis Z.E., 2019, "An ecological perspective on learner-constructed learning spaces", in *Br J Educ Technol*, 50, pp. 2075-2089. Url: <https://doi.org/10.1111/bjet.12855> (ultimo accesso: 14/09/2021).
- Debski R., 2003, "Analysis of research in CALL (1980-2000) with a reflection on CALL as an academic discipline", in *ReCALL*, 15(2), pp. 177-188.
- Dreyfuss H., 1955, *Designing for People*, New York, Simon & Schuster.
- Ellis R.A. and Goodyear P., 2016, "Models of learning space: integrating research on space, place and learning in higher education", in *Rev Educ*, 4, pp. 149-191. Url: <https://doi.org/10.1002/rev3.3056> (ultimo accesso 14/09/2021).
- Fallani G., 2017, "Il Web come piattaforma. L'e-learning oltre i recinti tecnologici", in *InSegno. Italiano L2 in classe*, Siena, Becarelli Editore, pp. 1-2.
- Fallani G., 2020, "Oltre le piattaforme didattiche. E-learning 2.0 e apprendimento nell'open web", in Villarini, A. (a cura di), *Insegnare italiano con i MOOC*, Pisa, Pacini editore, pp. 137-162.

Fenwick T., Edwards R. & Sawchuk P., 2011, *Emerging approaches to educational research: Tracing the sociomaterial*, Abingdon, Routledge.

La Grassa M., 2020, “E-learning e massive learning nella didattica dell’italiano L2: metodologie a confronto”, in Villarini A. (a cura di) *Insegnare l’italiano con i MOOC*, Pisa, Pacini Editore, pp. 37-59.

Limone P., 2021, *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*, Roma, Carocci.

Maugeri G., 2017, *La progettazione degli ambienti didattici per l’apprendimento delle lingue straniere*, Venezia, Edizioni Ca’ Foscari.

Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, 2018, *L’italiano nel mondo che cambia – 2018*.

Nielsen J., 1994, *Usability Engineering*, Morgan Kaufmann.

Troncarelli D., 2016, “Nuovi e vecchi paradigmi nell’insegnamento delle lingue e culture straniere in Rete”, in La Grassa M., Troncarelli D. (a cura di) *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, Siena, Becarelli, pp. 46-65.

Viberg O., Hatakka M., Bälter O. & Mavroudi A., 2018, “The current landscape of learning analytics in higher education”, in *Computers in Human Behavior*, 89, pp. 98-110.

Viberg O., Grönlund Å., 2021, “Desperately seeking the impact of learning analytics in education at scale: Marrying data analysis with teaching and learning”, Url: <https://arxiv.org/abs/2105.06680> (pubblicato online il 14/05/2021, ultimo accesso il 14/09/2021).

Villarini A., 2021, *Didattica delle lingue straniere*, Bologna, Il Mulino.