

Lingua italiana a studenti universitari in mobilità internazionale durante la pandemia: una prima valutazione dell'esperienza di insegnamento a distanza

Annalisa Pontis
Università degli Studi di Salerno
apontis@unisa.it

Abstract

This contribution aims to illustrate the results of a survey conducted in the academic year 2020/2021 in the online Italian language courses for international students (from level A1 to C1 of the CEFR - Common European Framework, Council of Europe, 2001) at the Linguistic Center of the University of Salerno, with the aim of answering the following research questions: what are the reasons that led to international mobility in a moment of pandemic? What was the evaluation of the experience of teaching the Italian language at a distance compared to the techniques and strategies used? For this purpose, a questionnaire was used, divided into four parts, to outline the profile of the recipients, collect data on the study of the Italian language, highlight the reasons for the mobility in Italy, receive feedback on aspects relating to teaching a distance and verify the effectiveness of online educational interventions.

Keywords

E-learning; Italian L2; International mobility; Zoom Meeting; Microsoft Teams; Padlet

1. Introduzione

Questo studio raccoglie i dati della valutazione dell'esperienza d'insegnamento a distanza del primo semestre dell'anno accademico 2020/2021. Grazie all'attivazione di corsi online organizzati dal Centro Linguistico di Ateneo, 91 studenti internazionali iscritti presso l'Università di Salerno hanno proseguito i loro studi di lingua italiana nel primo semestre. I dati raccolti, attraverso il campione di 62 apprendenti che hanno fornito un feedback alla fine dei corsi, hanno permesso a chi scrive di valutare il contesto didattico, soprattutto rispetto alla mobilità internazionale nel periodo di pandemia, ma anche di comprendere le motivazioni che hanno portato all'apprendimento della lingua italiana rispetto ai dati delle precedenti indagini (*De Mauro, Vedovelli, Barni, Miraglia 2002* e *Giovanardi, Trifone 2010*). Grazie alle risposte raccolte nell'ultima sezione del questionario, è stata possibile una prima valutazione riguardo a specifici aspetti dei corsi online in riferimento agli strumenti tecnologici utilizzati (*Microsoft Teams, Zoom Meetings, Padlet*), alla concentrazione durante le lezioni, al ruolo della webcam nell'interazione, in particolare nelle attività in *Breakout Rooms*, ad aspetti metodologici e al livello di soddisfazione degli studenti con conseguente individuazione di elementi positivi e negativi dell'esperienza.

Questa ricerca, attraverso le risposte degli studenti, offre una riflessione sugli strumenti informatici usati, una valutazione complessiva sul corso di lingua ma anche lo spunto per considerazioni sulla *Computer Mediated Communication* (CMC), in questo caso, non nell'accezione di Herring (1992) intesa come ogni forma di comunicazione tra esseri viventi attraverso la strumentalità del computer ma in riferimento alle attività mediate dal computer nella comunicazione a distanza (Benigno, Trentin 1997).

I dati raccolti potrebbero servire ai docenti che operano nel contesto universitario e che oggi, in particolare, hanno bisogno di investire nella "formazione digitale" attraverso una costante

sperimentazione al fine di potenziare conoscenze glottotecnologiche e migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento.

L'articolo è strutturato come segue: dopo aver messo in evidenza i principali studi relativi alla didattica *online* dell'italiano L2, si descrivono gli strumenti tecnologici usati, la metodologia di raccolta dei dati e si riportano le analisi condotte. Nelle osservazioni conclusive, si sintetizzano i principali risultati per tracciare ricadute sull'insegnamento della lingua L2.

1.1 I principali studi relativi alla didattica online dell'italiano L2

A partire dalla seconda metà degli anni Ottanta del secolo scorso, grazie all'introduzione del computer nella didattica delle lingue, è stato possibile organizzare percorsi di insegnamento/apprendimento sempre più flessibili grazie all'interazione con software didattici. Ma è l'avvento della rete che segna il punto di svolta nella storia della didattica delle lingue con le tecnologie (Villarini 2016). All'inizio del nuovo millennio, con l'espansione del mercato dell'e-learning, si sono diffusi i *Content Management System* che permettono, anche a chi non ha specifiche competenze informatiche, la creazione di siti web utilizzabili per scopi didattici. Contemporaneamente, si sono diffuse le piattaforme *Learning Management System* (LMS)¹ e questo ha permesso velocemente di arricchire l'insegnamento linguistico con una gran varietà di strumenti tecnologici.

Nel caso della didattica dell'italiano online, è possibile riscontrare una specificità nel panorama dell'e-learning. I primi corsi erogati completamente online, a partire dal 2003, tramite piattaforma *Moodle*, sono ideati dal Consorzio interuniversitario ICoN. Successivamente, per venire incontro alle esigenze di un pubblico sempre più diversificato, vengono organizzati, presso varie università, anche corsi di lingua in modalità blended sia sincrona che asincrona. Si differenzia anche la tipologia di percorsi perché, accanto a piattaforme per la distribuzione di materiali, compaiono anche numerose attività di esercitazione *online*. La varietà di offerta si amplia rapidamente anche se non sempre corrisponde a riferimenti metodologici affidabili. Esiste anche uno spazio digitale informale, come nel caso di *Babbel* e *Duolingo*, senza progettualità didattica, ma che ha riscontrato comunque un certo successo. Nel caso dei MOOC linguistici (*Massive Open Online Course*) come per esempio, *Introduction to Italian*² dell'Università per stranieri di Siena, si tratta di corsi metodologicamente strutturati e gratuiti (La Grassa 2020). Recentemente, sono stati presentati anche i risultati di interessanti esperienze di insegnamento dell'italiano in telecollaborazione (Guth, Helm, Guarda 2014) e attraverso l'utilizzo del software di comunicazione *Skype* (Telles, Assunção 2014).

Per anni, però, come dimostra lo studio di Trentin (2008), molti docenti hanno diffidato della potenzialità e dei vantaggi di questo tipo di didattica. Nonostante ciò, sono stati numerosi i tentativi di didattica integrata che hanno dimostrato l'enorme potenzialità degli strumenti tecnologici che, a un certo punto, sono diventati indispensabili nella prassi glottodidattica. Uno tra i più apprezzati, flessibili e versatili è la LIM (Lavagna Interattiva Multimediale) che permette ai docenti di presentare i materiali in modo più comprensibile e rende il lavoro sui testi funzionale all'obiettivo didattico. Ulteriori opportunità vengono offerte dall'aula multimediale che mette a disposizione degli studenti accesso alla rete e a una serie di risorse e applicazioni come per esempio: *social bookmarking*, *collaborative writing*, *blogging*, *collaborative sharing*, *podcasting*, *sharing* di immagini (Fratter, Jafrancesco 2010), oppure il collegamento alle piattaforme con la possibilità di integrare vari strumenti.

Gli studi di Villarini (2010) e di Jafrancesco (2010) restituiscono una prima visione complessiva sulla didattica dell'Italiano L2 con le tecnologie educative, grazie a riflessioni teoriche ed esempi di buone pratiche.

¹ Le più note risorse sono *Moodle* (<http://moodle.org>) e *Blackboard* (<http://blackboard.com>).

² *FutureLearn* è una delle piattaforme più usate per l'erogazione di MOOC, nel caso della didattica dell'Italiano L2 si fa riferimento a <https://www.futurelearn.com/courses/learn-italian>

Per quanto riguarda i Centri linguistici universitari, come dimostrato da vari studi (Fratter, Griggio, Raggi, Zatti 2010 e Jafrancesco, Rinaldi 2010), risulta un investimento di risorse nella formazione in Italiano L2 degli studenti in mobilità europea per arricchire e differenziare l'offerta didattica attraverso l'utilizzo di metodologie di formazione e-learning, per migliorare la qualità dell'apprendimento secondo le indicazioni comunitarie a sostegno delle TIC. Infatti, già prima del periodo di confinamento per l'emergenza sanitaria COVID-19, era impensabile insegnare una lingua senza l'ausilio informatico (Fallani, La Grassa 2019). E proprio grazie a queste competenze glottotecnologiche, nella fase di emergenza, sono stati usati tutti i mezzi a disposizione per garantire la continuità didattica a distanza (Fragai, Fratter, Jafrancesco 2020).

2. La metodologia

Nell'organizzazione didattica dei corsi online di lingua italiana in cui è stata condotta la ricerca, i documenti di riferimento nel periodo dell'emergenza sono stati il *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors* (2018), l'*European Framework for competence of Educators* (2017) e il saggio *Handbook on Facilitating Flexible Learning in COVID-19* (2020). Il *Companion Volume*, che pone l'attenzione sull'interazione *online* mediata dalla macchina e ne elenca le caratteristiche, è stato utile per evitare possibili problemi di fraintendimento. L'*European Framework for competence of Educators* (2017) è stato considerato in riferimento alla competenza digitale del docente. L'*Handbook on Facilitating Flexible Learning in COVID-19* (2020) è stato importante perché ha guidato il docente a definire l'insegnamento online e le modalità di implementazione, a mettere in evidenza i fattori per un'efficace organizzazione dell'insegnamento online e per valutare attentamente le risorse digitali per l'apprendimento.

A conclusione del corso, è stato somministrato agli studenti di tutti i livelli di lingua italiana del CLA, un questionario, suddiviso in quattro parti, con lo scopo di valutare alcuni specifici aspetti del corso online frequentato. Nella prima, vengono raccolti i dati personali (Parte I), la seconda presenta la situazione in funzione dello studio della lingua italiana (Parte II), nella terza vengono analizzate le motivazioni relative alla mobilità in Italia (Parte III) e l'ultima è dedicata ad aspetti relativi alla didattica a distanza (Parte IV).

Il campione analizzato, attraverso l'analisi dei dati della Parte I, è costituito da 62 informanti (24 maschi e 38 femmine) che hanno scelto volontariamente di compilare il questionario. Questo risultato è coerente con il profilo dello studente tracciato da Fratter (2004) che prevede oltre il 65% di sesso femminile e con i dati dell'indagine socioeconomica sugli studenti Erasmus di Souto-Otero (2008). L'età media è di 26 anni. La maggioranza è costituita da 27 studenti in mobilità con una borsa di studi *Erasmus*, seguono 20 studenti iscritti a Programmi di *Master's Degree* o Doppio titolo, 11 dottorandi e 4 assegnisti di ricerca.

Anno Accademico	Età media	Maschi	Femmine	<i>Erasmus</i>	Dottorato	<i>Master's Degree / Doppio titolo</i>	Assegnisti di ricerca
2020/2021 (I semestre)	26	24	38	27	11	20	4

Fig. 1. Il profilo degli apprendenti

I dati raccolti sono in linea con l'analisi degli apprendenti di italiano L2 dei centri linguistici universitari condotta da Fratter e Jafrancesco (2010). Si tratta, infatti, di utenti stranieri legati a programmi comunitari (LLP/Erasmus, Erasmus Mundus ecc.), a programmi finanziati dallo Stato

Italiano (MIUR, MAE ecc.), utenti stranieri iscritti all'università (studenti dei Corsi di Laurea, studenti di Master, dottorandi ecc. e altri tipi di studenti legati a convenzioni).

La maggioranza degli studenti è costituita da spagnoli (16). Seguono: argentini (10), iraniani (6), pakistani (5), tedeschi (4), nigeriani (3), colombiani (2), cechi (2), francesi (2), ucraini (2). C'è inoltre una rappresentanza bengalese (1), belga (1), camerunense (1), inglese (1), kazaka (1), olandese (1), serba (1) e uzbeka (1). Il dato rilevato è in linea con il profilo degli studenti in mobilità europea tracciato da Fratter (2004) che prevede più del 40% degli studenti in mobilità in Italia, proveniente dalla Spagna.

Sono stati analizzati i questionari di studenti di diversa provenienza, inseriti in corsi non intensivi di lingua italiana di quattro ore settimanali di livello principiante, intermedio e avanzato erogati *online* tramite l'uso della piattaforma *Zoom Meeting* (per gli incontri in sincrono) e *Microsoft Team* (per la consegna e la condivisione dei materiali).

Per quanto riguarda gli strumenti tecnologici, nei corsi di lingua italiana a studenti stranieri in cui è stata condotta la ricerca sono stati utilizzati: *Microsoft Teams*, *Zoom Meeting* e *Padlet*.

Il questionario è stato costruito con *Google Forms* e distribuito online. L'analisi statistica è stata rilevata attraverso l'app di *Google Forms* e ha permesso l'individuazione del profilo degli studenti coinvolti, il rapporto con lo studio della lingua italiana, le motivazioni e ha indicato se la modalità online ha contribuito a favorire la motivazione degli studenti nell'apprendimento e ha aiutato gli studenti a portare a termine il compito.

Chi scrive ha assunto il ruolo di osservatore in questo studio e ha raccolto dati anche durante le interazioni individuali con gli studenti alla fine della prova orale finale.

3. I principali risultati: analisi dei dati del questionario

Questa sezione introduce le risposte alle domande di ricerca: quali sono le motivazioni che hanno portato alla mobilità internazionale in un momento di pandemia? Qual è stata la valutazione dell'esperienza di insegnamento della lingua italiana a distanza rispetto alle tecniche e alle strategie usate?

3.1 Parte II: lo studio della lingua italiana

Analizzando i dati è emerso che i 62 informanti sono distribuiti in modo piuttosto omogeneo: 28 di livello principiante (15 studenti di livello A1 e 13 di A2), 26 di livello intermedio (11 studenti di livello B1, 15 di B2) e 8 di livello avanzato C1.

Osservando il profilo e i bisogni, si evince che si tratta di studenti in mobilità internazionale, con un elevato livello di scolarizzazione, che frequentano i corsi di lingua italiana del CLA di Salerno e che, alla fine delle lezioni, devono sostenere un esame del livello di corso frequentato. La maggioranza (61%) ha iniziato lo studio della lingua italiana presso il CLA di Salerno grazie alla mobilità internazionale e il 39% aveva già seguito un corso all'estero. Questo dato è in linea con gli studi sugli studenti universitari in mobilità europea (Vedovelli 2002, Fratter 2004,) e mette in evidenza come la maggior parte degli studenti, nonostante debba vivere e studiare in Italia, abbia comunque scarse competenze iniziali nella lingua italiana.

Oltre all'italiano, il 47% ha studiato solo la lingua inglese, prevalentemente a scuola, il 31% almeno due lingue straniere, l'11% altre tre lingue, il 5% più di 3 lingue e il 6% sceglie di non rispondere. Oltre all'inglese, la seconda lingua più studiata è il francese e la terza il tedesco. Comunque, molti hanno interesse per le lingue (68%) e dichiarano di volerne imparare un'altra, mentre solo il 32% non è interessato. Il tedesco è la lingua che il 20% degli informanti vorrebbe studiare, seguita dallo spagnolo (18%), il francese (17%), il cinese (15%), il portoghese (8%), il russo (7%) oltre che altre lingue con minori richieste.

3.2 Parte III: le motivazioni della mobilità in Italia

L'obiettivo della terza parte del questionario è mettere in evidenza le motivazioni legate allo studio della lingua italiana del campione analizzato. Alcuni studenti hanno indicato più di una risposta. Dai dati emerge che il 47% degli intervistati ha deciso di studiare l'italiano perché funzionale ai propri progetti di studio e per avere maggiori possibilità lavorative (26%). I dati dimostrano anche la motivazione che lega l'uso della lingua al tempo libero, per esempio al viaggiare in Italia (26%), mentre solo l'1% studia l'italiano per motivi personali. La risposta della maggioranza degli intervistati dimostra una certa consapevolezza del ruolo della lingua italiana nel percorso di formazione. Per questi studenti è necessario, infatti, essere in grado di gestire, come afferma Vedovelli (2002), la lingua negli usi comuni (per muoversi in modo autonomo sia all'interno dell'università che fuori) ma anche nel contesto accademico (capire la lezione, prendere appunti, fare un'esposizione orale, scrivere una tesina ecc.).

Il 79% degli intervistati è in Italia al momento della somministrazione, alla fine del primo semestre (e 16 di questi studenti dichiarano di essere arrivati prima dell'inizio della pandemia e di aver deciso di restare per garantire continuità ai propri studi), mentre il 21% è all'estero³ e ha deciso di rientrare momentaneamente per non dover vivere il disagio di un eventuale *lockdown* nel periodo delle festività natalizie lontano dalla propria famiglia. I dati delineano chiaramente che la motivazione legata al bisogno di riuscire è molto forte. Ma in questo caso, allo sforzo che gli apprendenti affrontano nello studio della lingua si aggiunge il disagio di restare isolati in un Paese straniero. Lo studio della lingua italiana è legato ad una motivazione strumentale che consentirà di portare a termine un percorso di studi già pianificato in precedenza ma anche al piacere (Balboni 1999) di agire con la lingua studiata, soprattutto viaggiando alla scoperta del Paese che li ospita.

Per quanto riguarda la percezione rispetto all'influenza negativa della situazione pandemica sull'apprendimento della lingua italiana, il 77% degli studenti ha risposto di averne subito le conseguenze negative. Gli intervistati hanno motivato questa risposta in funzione della ridotta interazione con studenti e insegnanti italiani dei propri corsi di laurea e con gli italiani in generale. La maggior parte di questi studenti internazionali, infatti, ha avuto la percezione di essere esposta al solo *input* guidato del corso non intensivo di italiano di 4 ore settimanali. Pertanto, è sembrata molto limitata l'esposizione all'*input* principale, non guidato, costituito dalle lezioni accademiche dei corsi di laurea frequentati, dei materiali di studio, delle interazioni con i docenti universitari, con i compagni di corso e con interlocutori degli scambi quotidiani. Mentre il 23% sostiene di non aver risentito della situazione pandemica e di aver comunque tratto vantaggio dalla mobilità e di aver imparato, durante il corso di lingua italiana, "abbastanza" rispetto alle aspettative di partenza.

Il 48% degli studenti dichiara di voler restare in Italia alla fine del periodo di mobilità per studio. L'altro 45% degli intervistati, invece, preferisce diversamente: metà di questi vuole rientrare nel proprio Paese mentre l'altra metà vorrebbe restare all'estero e pensa di trasferirsi in un altro Paese. Il 2% non risponde e il restante 5% non ha ancora le idee chiare in merito.

Per quanto riguarda l'influenza che la situazione pandemica ha avuto sui programmi di studio degli intervistati, la maggioranza, composta dal 58%, dichiara di aver dovuto modificare i propri progetti, il 16% non risponde, mentre il restante 26% pensa di non essere stato condizionato.

3.3 Parte IV: il feedback su aspetti relativi all'insegnamento a distanza e verifica dell'efficacia degli interventi didattici online

Considerato il crescente interesse di studio per il *Mobile Assisted Language Learning* (MALL), si è pensato di verificare la familiarità degli apprendenti rispetto all'utilizzo di *tablet* e *smartphone* per

³ I Paesi da cui gli studenti si sono collegati per le lezioni sono: Argentina, Colombia, Germania, Irlanda, Serbia, Spagna e Ucraina.

l'apprendimento dell'italiano come lingua straniera. Quasi tutti gli studenti (90%) hanno potuto seguire le lezioni e partecipare alle attività didattiche grazie a un dispositivo individuale (*computer*) mentre solo il 5% ha preferito *tablet* e *smartphone*. Questo dato dimostra che la possibilità di essere connessi alla Rete in mobilità (Klopper, Squire 2002), rompendo definitivamente il legame con spazi fisici ben definiti (aula scolastica, ufficio, scrivania), non è stata particolarmente rilevante in questo caso, poiché gli studenti sono stati legati allo spazio privato della propria scrivania.

L'accesso a internet è stato considerato un indicatore di disuguaglianza sociale che ha contribuito, nel periodo dell'emergenza sanitaria, a dividere coloro che hanno accesso a una connessione stabile da quelli che non ce l'hanno. Per questo motivo, è sembrato opportuno anche verificare la situazione degli studenti in questione. Gran parte degli informanti (80%) ha dichiarato di essere collegata grazie a una connessione a rete fissa o rete mobile a GB illimitati. Pertanto, le apparecchiature e la stabilità della connessione hanno permesso alla maggioranza degli studenti (82%) di fruire in modo soddisfacente delle attività di insegnamento a distanza (audio, video, interattività).

Per quanto riguarda gli strumenti utilizzati (*Microsoft Team – Zoom Meeting – Padlet*) dal docente per la didattica online, sono stati considerati soddisfacenti da tutti gli studenti, ma il 9% ha avuto difficoltà nel mantenere la concentrazione durante l'intera durata della lezione (di 105 minuti circa). Il 98% degli intervistati ha notato come l'insegnante abbia garantito la possibilità di interazione tra gli studenti nelle attività collaborative attraverso l'uso di *Breakout rooms* e di *Padlet*⁴ come dimostrano i dati illustrati nella *Figura 2*.

Quesiti	no	sì	nr
Ritieni che gli strumenti utilizzati (<i>Microsoft Team – Zoom Meeting – Padlet</i>) dal docente per la didattica <i>on-line</i> siano stati soddisfacenti?	-	100%	-
La modalità di didattica <i>on-line</i> utilizzata per questo corso ti ha permesso di mantenere la concentrazione per tutta la durata della lezione?	9%	91%	-
Durante il periodo di svolgimento delle lezioni, il docente ha garantito la possibilità di interazione tra gli studenti anche a distanza?	1%	98%	1%

Fig. 2. Gli strumenti utilizzati (*Microsoft Team – Zoom Meeting – Padlet*)

Gli studenti sono stati liberi di scegliere se accendere la webcam durante le lezioni online. Il 59% degli informanti dichiara di aver avuto la webcam accesa durante le lezioni online. Il 35%, invece, ha deciso di seguire le lezioni con la webcam spenta e il 6% ha scelto di alternare in base all'attività da svolgere. Dalle risposte e dall'osservazione in classe, infatti, è emerso che il vedere e l'essere visti è più importante per interagire con i compagni nelle attività collaborative e cooperative in coppia o in piccoli gruppi nelle *Breakout Rooms*. Il 10% ha trovato non necessario o addirittura dannoso per la privacy o per la concentrazione l'uso della webcam accesa.

L'uso della webcam, secondo te	è utile per mantenere la concentrazione	aiuta nell'interazione con il docente e i colleghi di corso	non è necessario e invade la <i>privacy</i>
	30%	60%	10%

Fig. 3. L'uso della webcam

Considerato che ciò che in questi anni ha accomunato tecnologie informatiche e approcci metodologici all'insegnamento di una lingua straniera, è stata la tendenza a spostare l'attenzione

⁴ Riguardo all'efficacia dell'utilizzo di *Padlet* nella stesura del testo argomentativo in contesto universitario (da parte di studenti di livello intermedio B2 e avanzato C1), si rimanda a Pontis, 2021.

dalla struttura (della lingua o del mezzo tecnologico) alla comunicazione, si è pensato di raccogliere le risposte degli informanti proprio sul tema della comunicazione in generale. A questo proposito, è stato chiesto agli studenti di rilevare delle differenze rispetto ad alcuni aspetti dell'interazione durante la lezione in presenza e online. L'intervento durante la lezione per chiedere chiarimenti o per rispondere ad una domanda del docente rivolta alla classe, viene considerato più facile durante la lezione in presenza, alzando la mano o prendendo la parola liberamente. Questa percezione forse è dovuta al meccanismo dei sistemi di interazione online per chiedere il turno di parola attraverso l'uso della emoticon della "manina" che necessita più tempo e spesso è inefficace. Anche fare domande durante la lezione, mentre il docente gira per la classe per supportare i lavori di coppia o di gruppo o alla fine della lezione viene considerato più facile. Collegato a questo aspetto, perciò, è il consequenziale aumento di contatto individuale via email con il docente. In questo caso, la ricaduta negativa non riguarda solo l'aumento del lavoro fuori dalla classe ma si traduce in una significativa riduzione dei benefici tratti dalle risposte alle domande *in plenum* a favore, invece, della risposta al singolo. In questo modo, viene annullato il vantaggio che il chiarimento del dubbio di uno studente potrebbe portare in termini didattici alla classe. Anche la gestione del lavoro di coppia o di gruppo sembra essere più facile durante la lezione in presenza, soprattutto rispetto al limite dei problemi di connessione e di partecipazione di alcuni studenti durante le lezioni online, come si evince dai dati della *Figura 4*.

Quesiti	in presenza	online	NR
Intervenire alle lezioni è più facile	63%	27%	10%
Fare domande è più facile	61%	29%	10%
La gestione del lavoro in coppia/in gruppo è più facile	66%	24%	10%
Il contatto con il docente avviene più frequentemente via email durante il corso	27%	63%	10%

Fig. 4. Differenze tra il corso in presenza e il corso online

Questi dati sono interessanti perché, nonostante si noti una netta preferenza per le attività svolte in presenza, è evidente anche un certo gradimento rispetto alla modalità online. Si registra, certamente un cambiamento rispetto alla precedente indagine condotta da Fratter e Altinier (2017) su un campione di 434 studenti universitari di Italiano L2 che metteva in evidenza una completa mancanza di preferenza per la didattica online (il 72,4% degli intervistati preferiva la formazione in presenza e il 27,5% preferiva quella blended).

Tutti gli informanti hanno riconosciuto lo sforzo del docente nel dover adattare la didattica alla modalità online e nel cercare di rendere le lezioni dinamiche ed efficaci. Il 66% degli studenti si dice molto soddisfatto dei corsi online e il 26% abbastanza soddisfatto, il 5% è poco soddisfatto e il 3% non risponde. A tal proposito, occorre notare una differenza rispetto ai dati della precedente indagine di Fratter e Jafrancesco (2010) circa il grado di soddisfazione dei corsi online. In quel caso, solo il 15,6%, di coloro che avevano avuto esperienza di corsi online, si dichiarava molto soddisfatto e il 46,7% abbastanza soddisfatto, il 28,9% poco soddisfatto e l'8,8% per niente soddisfatto.

Dall'osservazione delle risposte rispetto agli aspetti positivi, è emerso molto spesso il riferimento alla collaborazione del docente e alla sua disponibilità nel condividere i materiali didattici e feedback delle attività svolte online nella cartella dei documenti su *Microsoft Teams*. La dinamicità delle lezioni è dovuta all'uso di *Zoom Meeting*. La funzione delle Breakout Rooms, attivata *ad hoc* dal docente, ha favorito l'interazione con i colleghi, il lavoro in coppia e in gruppo ed è stata molto apprezzata. Tra i vari aspetti positivi, è stata considerata utile anche la possibilità di richiedere l'intervento del docente durante le attività nelle Breakout Rooms. L'uso della chat durante le lezioni online, in particolare, è stato fondamentale per la correzione delle attività e per

rispondere velocemente a dubbi sull'ortografia e sul lessico. Inoltre, molti hanno visto in maniera positiva il poter seguire le lezioni da qualsiasi luogo (soprattutto perché hanno continuato a collegarsi anche dopo essere ritornati nel proprio Paese prima delle vacanze natalizie) o senza dover impiegare del tempo in mezzi di trasporto nel viaggio per raggiungere il campus.

Gli aspetti negativi ruotano principalmente intorno all'autenticità dell'interazione e all'impossibilità di stabilire reali rapporti di socialità. L'interazione nelle Breakout Rooms non è sembrata autentica, soprattutto rispetto alla mancanza di gestualità e comunicazione non verbale a causa dell'inquadratura parziale, all'assenza dell'immagine dell'interlocutore (per la mancata attivazione della webcam) o assenza della voce (per problemi del microfono) o assenza di entrambi, a causa di problemi di connessione che disturbavano e rendevano inefficace la comunicazione. Altri, invece, hanno messo in evidenza i limiti dell'interazione in generale, poiché la situazione pandemica non ha favorito la nascita di amicizie con persone provenienti da altri Paesi e ha bloccato l'immersione totale nella cultura italiana. Ulteriori aspetti negativi riguardano, talvolta, anche una debole motivazione e una certa facilità di distrazioni dovute al collegamento dal proprio appartamento o dalla presenza sullo schermo di troppi file contemporaneamente.

4. Conclusioni

È stato dimostrato che studiare all'estero avvantaggia sia gli studenti in mobilità che quelli locali attraverso l'esperienza di "internazionalizzazione a casa". Infatti, ricevere un'istruzione in un'aula internazionale contribuisce a migliorare la qualità del percorso universitario. È ben noto che, a contatto con culture e nazionalità diverse, gli studenti accumulano competenze interculturali, migliorano la socializzazione e attivano una maggiore comprensione e tutto questo costituisce un investimento sul futuro poiché permette di contribuire alla nascita di società più tolleranti.

Secondo le ultime statistiche dell'UNESCO 2019, nel 2017 c'erano circa 5,3 milioni studenti internazionali in tutto il mondo, e questi numeri erano in costante aumento. Nonostante la pandemia mondiale e i problemi legati alla sua gestione, la mobilità internazionale non è stata sospesa nell'anno accademico 2020/2021 anche se sono state registrate numerose rinunce e sospensioni di borse di studio. Nel caso dei corsi di lingua italiana presi in esame, rispetto agli anni precedenti, si è registrato un calo nelle iscrizioni⁵. Ma sono stati attivati comunque cinque corsi rispettivamente al primo e al secondo semestre. Nonostante le chiusure delle frontiere e le incertezze sulle iscrizioni, è evidente la richiesta da parte degli studenti per l'istruzione internazionale. La spiegazione principale è legata al fatto che apprendere è un progetto (Balboni 1999) che, nel caso degli studenti internazionali, include lo studio dell'italiano non finalizzato solo alla mobilità di un semestre, come dimostra la presenza di 36 studenti che restano per un periodo che va da uno a tre anni (11 studenti di dottorato, 21 studenti di doppio titolo e 4 assegnisti di ricerca).

Grazie al questionario, è stato possibile delineare il profilo dei destinatari, raccogliere i dati sullo studio della lingua italiana, mettere in evidenza le motivazioni della mobilità in Italia, ricevere un feedback su aspetti positivi e negativi relativi all'insegnamento a distanza e verificare l'efficacia degli interventi didattici online.

⁵ Nel primo semestre dell'anno accademico 2016/2017 gli studenti che alla fine del corso hanno superato la prova finale sono stati 107, nel 2017/2018 sono stati 111, nel 2018/2019 sono stati 175 e nel 2019/2020 sono stati 187. Questi dati sono in linea con il costante aumento della mobilità internazionale registrato dalla statistica UNESCO 2019. Si conferma, pertanto, che il dato di crescita ha subito una battuta d'arresto a causa della situazione pandemica poiché, nel caso analizzato in questo studio, gli studenti che, nel primo semestre 2020/2021, hanno superato la prova finale sono stati 91.

Per quanto riguarda il profilo degli informanti, si tratta prevalentemente di studentesse, in media di 26 anni di età, soprattutto in mobilità con una borsa di studi *Erasmus*, principalmente di provenienza spagnola e argentina e che conoscono almeno l'inglese come prima lingua straniera.

Per quanto concerne lo studio della lingua italiana, si è attestato in prevalenza il livello principiante e intermedio. Le motivazioni sono principalmente legate ad interessi di studio e alla possibilità di diventare più competitivi nella ricerca di un lavoro. La situazione pandemica sembra aver influito in modo parziale sulla motivazione. I dati riguardo alla necessità e all'utilità dell'apprendimento contrastano con l'indagine di Fratter (2001:139) che mette in evidenza una motivazione prevalentemente basata sul piacere. La maggioranza degli intervistati è in Italia al momento della somministrazione del questionario e ritiene che la situazione pandemica abbia influito negativamente sull'apprendimento della lingua italiana e abbia anche modificato i progetti di studio. A questo proposito, si è registrata una situazione anomala poiché l'*input* è stato fornito primariamente a lezione e non dalla vita extra accademica. La situazione della lingua seconda prevede, di solito, che molto dell'*input* linguistico su cui si lavora in classe provenga direttamente dall'esterno, dal mondo extra accademico e che sia portato spesso in classe dagli studenti e la motivazione è di solito immediata, strumentale, quotidiana poiché mira ad una rapida integrazione nel Paese in cui si studia la lingua (Balboni 1999). L'insegnante che normalmente deve pensare alle metodologie didattiche in modo da trarre vantaggio dall'esposizione linguistica che avviene nella realtà esterna alla classe (Balboni 1999), nel caso dei corsi online, senza esposizione alla realtà linguistica esterna alla classe, ha dovuto pensare anche a mantenere alta la motivazione. In questa particolare situazione, metà degli informanti vorrebbe restare in Italia anche dopo la fine dei corsi, per un periodo che va da pochi mesi e qualche anno, probabilmente perché non c'è stata la possibilità di sfruttare pienamente le potenzialità della mobilità.

Riguardo al feedback degli studenti su aspetti specifici dell'insegnamento a distanza, si è registrata innanzitutto una certa familiarità con le TIC e gli strumenti che consentono l'apprendimento in rete. Questo dato è particolarmente interessante perché dimostra un notevole passo in avanti rispetto alle precedenti indagini (Fratter, Altinier 2017 e Fragai, Fratter, Jafrancesco 2017) riguardo alla scarsa familiarità degli studenti stranieri in mobilità con gli strumenti del *web 2.0* nella didattica. Quasi la totalità degli intervistati ha potuto seguire le lezioni e partecipare alle attività con un proprio dispositivo, soprattutto un computer a uso esclusivo, collegato ad una connessione a rete fissa e a GB illimitati, che hanno permesso di fruire delle attività in modo soddisfacente. Gli strumenti, *Microsoft Teams*, *Zoom Meeting* e *Padlet*, scelti per la didattica online, sono stati considerati soddisfacenti. La concentrazione è stata favorita, anche grazie alle frequenti attività cooperative nelle Breakout Rooms e all'uso della webcam che sembra abbia aiutato a migliorare l'interazione con i colleghi e il docente. A tal proposito, i dati hanno dimostrato che è più facile intervenire e fare domande durante la lezione in presenza piuttosto che durante quella online, mentre aumenta il contatto individuale con il docente attraverso lo scambio di email durante il corso a distanza.

Rispetto all'efficacia degli interventi didattici online, considerato lo sforzo del docente nel dover adattare la didattica alla nuova modalità, gli informanti si dichiarano molto soddisfatti. È stato apprezzato l'uso della piattaforma *Microsoft Teams* come spazio per la condivisione dei materiali didattici, per l'invio dei *task* assegnati, per la consegna dei compiti degli studenti e per i feedback del docente. Si rileva molto utile l'uso della piattaforma *Zoom Meeting*, in particolare, grazie alla funzione delle Breakout Rooms che ha permesso l'unica forma di interazione con i partner durante le lezioni. È stata apprezzata la facilità di condivisione di immagini, audio, video rispetto alla classe in presenza grazie alla chat che ha sostituito la tradizionale lavagna. Gli aspetti negativi riguardano prevalentemente l'interazione *online* che è stata percepita come non autentica e, soprattutto, svincolata dalla possibilità di instaurare anche la socialità auspicata durante il periodo di mobilità. Altro aspetto negativo è legato all'impossibilità di vivere l'esperienza didattica nella sua interezza senza poter condividere uno spazio fisico non mediato da uno schermo.

Nell'analizzare questi dati relativi ai corsi di lingua italiana destinati agli studenti in mobilità internazionale ai tempi della pandemia, è stato delineato con precisione il profilo degli apprendenti che hanno deciso di studiare italiano al CLA di Salerno in questo anno accademico, nonostante la complessità della situazione. Si è cercato di capire i motivi che hanno spinto gli studenti a compiere la scelta di intraprendere un percorso che prevedesse la mobilità. È emerso che l'interesse per lo studio della lingua italiana è strettamente collegato ai progetti per il futuro. Nel caso analizzato, è emerso che, grazie alla formazione online, è stata certamente risolta una situazione d'emergenza ed è stato possibile assicurare agli studenti continuità didattica, un'istruzione finalizzata al conseguimento di un titolo e l'opportunità di proseguire negli studi senza interruzioni o ritardi.

Sebbene questa indagine, basata sull'autovalutazione volontaria di un campione limitato di studenti, sia circoscritta al contesto di mobilità in ingresso rispetto a classi di italiano L2, delinea un contesto di apprendimento sotto la pressione degli effetti della pandemia. I primi risultati della ricerca potrebbero costituire, dal punto di vista qualitativo, una risorsa non solo per il miglioramento della didattica a distanza, calibrata sempre più sugli specifici bisogni e obiettivi degli apprendenti, ma per dimostrare l'utilità degli strumenti tecnologici finora sperimentati, come supporto anche nei prossimi corsi in presenza destinati ai nuovi studenti in mobilità internazionale. L'esperienza registrata ha dimostrato come da una situazione di disagio sia stato possibile passare, grazie agli strumenti tecnologici scelti, in breve tempo, ad un'opportunità formativa. Nella prospettiva futura, i dati raccolti potrebbero servire a migliorare la qualità della didattica in generale, facilitare l'integrazione della didattica online con quella in presenza, auspicata già dal MIUR (MI, MIUR, 2020), e aiutare a far comprendere meglio i benefici degli strumenti tecnologici (Trentin 2008) anche nell'ottica dell'incremento dell'internazionalizzazione.

Riferimenti bibliografici

Balboni P. E. 1999, 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET.

Benigno V., Trentin G., 1997, "Telematica per la didattica dei bambini e dei ragazzi in ospedale", 5° Convegno Nazionale Informatica, in *Didattica e Disabilità*, pp. 15-18.

Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press. Consultato all'url <https://rm.coe.int/1680459f97>.

Council of Europe, 2018, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors*. Consultato all'url <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.

De Mauro T., Vedovelli M., Barni M., Miraglia L., 2002, *Italiano 2000. Indagine sulle motivazioni dei pubblici dell'italiano L2 nel mondo*, Roma, Bulzoni.

Fallani G., La Grassa M., 2019, Irriducibilmente digitale: una proposta per la didattica dell'italiano L2, in Bagna C., Carbonara V. (a cura di), *Le lingue dei centri linguistici nelle sfide europee e internazionali: formazione e mercato del lavoro*, vol.II, (pp. 197-214), Pisa, Edizioni ETS.

Fragai E., Fratter I., Jafrancesco E., 2020, "Insegnamento linguistico ed emergenza sanitaria: riflessioni sulla DAD", in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 38-62.

Fragai, E., Fratter, I., Jafrancesco, E., 2017, *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*, Roma, Aracne.

Fratte I., Altinier M., 2017, “Il pubblico degli studenti internazionali e le loro abitudini tecnologiche nei CLA. Quale offerta formativa per loro?”, in Guaragnella P., Abbaticchio R., Williams C. (a cura di), *Diffusione della lingua italiana e ruoli dei Centri Linguistici di Ateneo*. Atti del convegno AICLU, Bari 9-10 novembre 2015, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 89-106.

Fratte I., 2010, “Le abilità produttive nel Web 2.0: individuazione di buone pratiche”, in Jafrancesco E. (a cura di), *Apprendere in rete: multimedialità e insegnamento linguistico*, Milano, Le Monnier-Mondadori Education, pp. 99-123.

Fratte I., Jafrancesco E., 2010, “Apprendimenti blended per studenti universitari presso i centri linguistici”, in Villarini A. (a cura di), *L'apprendimento a distanza come lingua straniera. Modelli teorici e proposte didattiche*, Milano, Mondadori Education – LeMonnier - Italiano per stranieri, pp. 52-103.

Fratte I., Griggio L., Raggi V., Zatti B., 2010, “Italiano L2 online: la tecnologia a servizio di un apprendimento significativo”, in Capuzzo C., Duso E.M., Marigo L., (a cura di), *Insegnamento dell'italiano L2/LS all'Università: nuove sfide e opportunità* (pp. 281-314). Padova, Il Poligrafo.

Fratte I., 2004, “Il profilo dello studente Erasmus, destinatario delle attività di lingua italiana presso il CLA di Padova”, in Torsello C.T, Whitteridge N., Pasinato A. (a cura di), *L'apprendimento linguistico al CLA: esperienze innovative e riflessioni per il futuro* (pp. 119-146), Padova, CLEUP.

Giovanardi C., Trifone P., 2010, “L'inchiesta Italiano 2010. Anteprima di alcuni risultati”, in *Italiano LingueDue*, 2, 148-155.

Guth S., Helm F., Guarda M., 2014, “Telecollaborazione: apprendere le lingue in contesti autentici”, in Fratte I., Jafrancesco E., (a cura di), *Guida alla formazione del docente di lingue all'uso delle TIC* (pp.135-168), Roma, Aracne.

Herring S. C., 1992, *Gender and Participation in Computer-Mediated Linguistic Discourse*. Washington, D.C. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. Consultato all'url <https://eric.ed.gov/?id=ED345552>.

Huang R., Tlili A., Yang J., et al., 2020, *Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak*. Smart Learning Institute of Beijing Normal University.

Jafrancesco E., Rinaldi M., 2010, “La piattaforma di apprendimento Moodle nei corsi di italiano L2 per studenti con borse di studio di mobilità”, in Capuzzo C., Duso E. M., Marigo L., (a cura di), *Insegnamento dell'italiano L2/LS all'Università: nuove sfide e opportunità* (pp. 351-374), Padova, Il Poligrafo.

Klopfer E., Squire K., 2008, “Environmental Detectives - the development of an augmented reality platform for environmental simulations”, in *Educational Technology Research and Development*, 56 (2), 203-228.

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

MI (Ministero dell'Istruzione), MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), (2020). *Linee guida per la Didattica digitale integrata*, agosto 2020. Consultato all'url <https://bit.ly/3kTkYyA>.

Pontis A., 2021, "Insegnare online lingua italiana a studenti in mobilità internazionale: un esempio di testo argomentativo cooperativo attraverso Breakout Rooms di Zoom Meeting e Padlet in MOOCs", in *Language learning and mobility, design, integration, reuse*, Apr 2021, online conference, Italy. Disponibile all'url <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03216363/>.

Punie, Y., Redecker, C., 2017, *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, EUR 28775 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Souto-Otero M., 2008, "The socio-economic background of Erasmus students: A trend towards wider inclusion?", in *International Review of Education*, 54 (2), 135-154. Consultato all'url [10.1007/s11159-007-9081-9](https://doi.org/10.1007/s11159-007-9081-9) file.

Telles J. A., Assunção C. L., 2014, "Skype per facilitare la comunicazione interculturale", in Fratter I., Jafrancesco E., (a cura di), *Guida alla formazione del docente di lingue all'uso delle TIC* (pp.169-188), Roma, Aracne.

Trentin G., 2008, *La sostenibilità didattico-formativa dell'e-learning. Social networking e apprendimento attivo*, Milano, Franco Angeli.

UNESCO Institute of Statistics, 2019, *Net flow of internationally mobile students*. Consultato all'url <http://data.uis.unesco.org/>.

Vedovelli M., 2002, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del "Quadro Comune Europeo per le lingue"*, Roma, Carocci.

Villarini, A., 2016, "Il docente di lingua e cultura italiana online: nuove competenze, nuove prospettive, nuovi strumenti", in La Grassa M., Troncarelli D., (a cura di), *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, Siena, Becarelli, pp. 61-79.

Villarini, A., 2020 (a cura di), *Insegnare italiano con i MOOC*, Pisa, Pacini.

Appendice

Il seguente questionario serve per raccogliere dati per una ricerca nell'ambito dei corsi di Lingua Italiana a studenti stranieri presso il CLA dell'Università di Salerno.

Il questionario è strutturato in quattro parti.

Nella prima parte vengono raccolti i dati personali, nella seconda parte i dati relativi allo studio della lingua italiana, nella terza parte i dati sulle motivazioni relative alla mobilità in Italia e nell'ultima parte dati sulla didattica a distanza.

Grazie per la preziosa collaborazione.

The following questionnaire is used to collect data for research in the context of the Italian language courses for foreign students at the CLA of the University of Salerno.

The questionnaire is structured in four parts.

The first part asks for personal data, the second part data relating to studying Italian and the third part the reasons relating to mobility in Italy, the last part data on online learning.

Thank you for your collaboration.

Parte I

1. Et :
age

Sesso:
sex

2. Sei studente di:
Are you a student of

laurea triennale *three year degree* laurea magistrale *Master's degree* dottorato *Phd* altro *other*

1. Tipo di programma di mobilit :
Mobility Program

Erasmus *Erasmus* doppio titolo *double title* altro *other*

2. Provenienza:
Where are you from?

Paese:
Country

Citt :
City

Universit :
University

Parte II

3. Hai gi  studiato italiano prima di seguire il corso di lingua italiana al CLA di Salerno? s  no
Have you already studied Italian before taking the Italian language course at the CLA in Salerno?

Se hai risposto s :
If you answered yes

- per quanto tempo?

how long?

- dove?
where?

4. Hai studiato altre lingue straniere prima di seguire il corso di lingua italiana? sì no
Have you studied any other foreign languages before following the Italian course?

Se hai risposto sì:
If you answered yes

- **inglese**, per quanto tempo?
English, for how long?
- _____, per quanto tempo? _____

5. Quale corso di lingua italiana stai seguendo? A1 A2 B1 B2 C1
Which level Italian Language Course are you following?

6. Vorresti studiare altre lingue? sì no
Do you want to study any other languages?

Se sì, quali altre lingue vorresti studiare? _____
If you answered yes, which one?

Parte III

Perché hai scelto di studiare l'italiano?
Why did you choose to study Italian Language?

- | | | | | |
|--|---|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> interessi di studio
<i>study interests</i> | <input type="checkbox"/> maggiori
possibilità di lavoro
<i>more job
opportunities</i> | <input type="checkbox"/> per usare la lingua
nel tempo libero (per
esempio per
viaggiare in Italia)
<i>to use the language
in free time (for
example to travel in
Italy)</i> | <input type="checkbox"/> motivi personali
<i>personal reasons</i> | <input type="checkbox"/> altro
<i>other</i> |
|--|---|--|--|--|

Sei in Italia in questo momento? sì no
Are you in Italy now?

- Se no, da quale Paese sei collegato?
If you answered no, from which country are you connected?
- Se sì, perché hai scelto di partecipare alla mobilità in Italia, nonostante la situazione pandemica?
(per favore, spiega le tue ragioni)
*If you answered yes, why did you choose to participate in mobility in Italy, despite the pandemic situation?
Please, explain your reasons*

Pensi che la situazione pandemica stia influenzando o abbia influenzato negativamente il tuo apprendimento della lingua italiana?

Do you think the pandemic situation is affecting or has negatively influenced the learning of Italian?

sì no

- (per favore, spiega le tue motivazioni)
Please, explain your reasons

Hai intenzione di restare in Italia (dopo la fine della mobilità di studio)?

Are you planning to stay in Italy (after the end of the study mobility)?

sì no

- Se sì, per quanto tempo?
If you answered yes, for how long?
- Se no, che programmi hai? tornare nel tuo Paese restare all'estero
If you answered no, what are your plans? go back to your country stay abroad

La situazione pandemica ha modificato/influenzato i tuoi progetti di studio?

Has the pandemic situation changed/influenced your study plans?

sì no

Parte IV

Con quale dispositivo hai potuto seguire prevalentemente le lezioni di questo corso a distanza?

What device did you use to connect to the distance course?

- pc/tablet (uso esclusivo) pc/tablet (in condivisione con altre persone) smart phone
exclusive use in sharing with other people

Con quale tipo di connessione hai avuto prevalentemente accesso a Internet per seguire le lezioni a distanza?

What type of Internet connection did you use to access the lessons?

- rete fissa/rete mobile GB illimitati rete fissa a consumo/rete mobile GB limitati
unlimited data landline/mobile network Pay-as-you go landline/limited data mobile network

Le apparecchiature (computer, tablet, smartphone) e la connessione internet a tua disposizione ti hanno permesso di fruire in modo soddisfacente (audio, video, interattività) delle attività dell'insegnamento a distanza?

Did the equipment (computer, tablet, smartphone) and the internet connection available allow you to fully enjoy (audio, video, interactivity) the distance teaching activities?

sì no

Ritieni che gli strumenti utilizzati (Microsoft Team – Zoom Meeting – padlet) dal docente per la didattica on-line siano stati soddisfacenti?

Do you think that the tools used by the teacher (Microsoft Team – Zoom Meeting – padlet) for the online teaching were satisfactory?

sì no

La modalità di didattica on-line utilizzata per questo corso ti ha permesso di mantenere la concentrazione per tutta la durata della lezione?

Did the online teaching method used for the course allow you to concentrate for the duration of the lesson?

sì no

Durante il periodo di svolgimento delle lezioni il docente ha garantito la possibilità di interazione tra gli studenti anche a distanza?

During the lessons, did the teacher give the students the opportunity to interact with each other even at a distance?

sì no

Durante le lezioni la tua webcam è stata accesa spenta?

During the lessons, your webcam was on off

L'uso della webcam, secondo te

In your opinion, using the webcam

è utile per mantenere la concentrazione
is useful for maintaining concentration

aiuta nell'interazione con il docente e i colleghi di corso
helps with interacting with the teacher and the other students

non è necessario e invade la privacy
is not necessary and invades privacy

altro
other (please, specify)

Durante le lezioni on-line, rispetto alla didattica in presenza, in quali aspetti hai notato differenze?

Compared to face-to-face learning, during the distance learning, in which aspects do you notice the difference?

intervenire alle lezioni è più facile
taking part in the lessons is easier

in presenza on-line
in presence on-line

fare domande è più facile
asking questions is easier

in presenza on-line
in presence on-line

la gestione del lavoro in coppia/in gruppo è più facile
managing work in pairs/in group is easier

in presenza on-line
in presence on-line

il contatto con il docente avviene più frequentemente via email durante il corso
contact with the teacher occurs more frequently via email/chat during the course

in presenza on-line
in presence on-line

Secondo te, il docente ha adeguato la sua modalità di insegnamento alle specificità della didattica a distanza?

In your opinion, has the teacher adapted their teaching method to the specificities of distance learning?

sì no

Sei COMPLESSIVAMENTE soddisfatto di come si è svolta la didattica a distanza per questo insegnamento?

Are you OVERALL satisfied with how the distance learning for this course has been carried out?

sì, molto
yes, a lot

sì, abbastanza
yes, enough

sì, ma poco
yes, but little

no, per niente
no, not at all

Quali sono stati gli aspetti positivi? Per favore, rispondi: le tue riflessioni sono molto utili.

What were the positive aspects? Please, answer this question: your considerations are very useful.

Quali sono stati gli aspetti negativi? Per favore, rispondi: le tue riflessioni sono molto utili.
What were the negative aspects? Please, answer this question: your considerations are very useful.