

## Scienze pedagogiche e didattica delle lingue online: lineamenti di un rapporto complesso

Matteo La Grassa  
Università per Stranieri di Siena  
[lagrassa@unistrasi.it](mailto:lagrassa@unistrasi.it)

### Abstract

The article focuses on the relationship between online language teaching and Educational Sciences. Starting from the identification of the themes that the main learning theories have suggested to Language Education, the article reflects on the appropriateness of fully adopting these principles also in online language teaching. On the basis of the data gathered from some experiences carried out in different contexts, the article suggests some general indications for a virtuous relationship between language teaching and Educational Sciences.

### Keywords

Online language education; Digital environment; Digital Technologies; Learning Theories.

### 1. Introduzione

Superata ormai la fase pionieristica dell'*e-learning*, anche la didattica delle lingue si trova oggi ad uno snodo significativo, a un “punto di non ritorno” (Villarini 2016: 64) rappresentato dall'uso delle tecnologie di Rete. Se è naturale che una delle funzioni delle tecnologie educative è quella di fornire supporto alla didattica in presenza, funzione considerata come quasi esclusiva fino ad alcuni anni fa durante il primo periodo di diffusione della rete Internet in aula (Salaberry 2001), comincia tuttavia a emergere la consapevolezza che questo ruolo ancillare non sia l'unico a cui le tecnologie debbano essere relegate<sup>1</sup>. Con inevitabili resistenze, anche la didattica delle lingue che fa uso consistente delle tecnologie e della Rete si evolve e sperimenta nuovi percorsi, cercando di seguire uno dei principi fondanti dell'*e-learning*: la diversità e per certi versi l'incomparabilità delle esperienze rispetto a quelle possibili nei contesti in presenza. Del resto, la ricerca glottodidattica invita ad assumere questo punto di vista, estraneo non a una auspicabile osmosi di buone pratiche, quanto a una prospettiva di sistematico confronto tra contesti diversi per non incorrere in «[...] failings of an obsessively comparative line of inquiry that constantly sought to pit technologically assisted formats against traditionally classroom ones» (Blake 2009: 822-823): è opportuno pertanto evitare una analisi delle scelte teoriche, metodologiche e applicative che riguarda la didattica delle lingue interamente online o *blended* (cioè con una parte di insegnamento in presenza e una a distanza in percentuali variabili), paragonandole costantemente con quelle che pertengono alla didattica delle lingue in presenza,

---

<sup>1</sup> Questa consapevolezza si è diffusa durante il periodo pandemico in cui è risultata evidente l'inadeguatezza della *Didattica a Distanza* intesa come forma di insegnamento che replicasse l'impianto metodologico della didattica in presenza e in cui l'elemento differenziale fra le due modalità di insegnamento fosse appunto solo la distanza fisica. Concepito in questi termini è evidente che l'*e-learning* può solo essere un imperfetto surrogato della didattica in presenza.

al fine di evidenziarne punti di forza e punti di debolezza e stabilire un primato di efficienza dell'una rispetto all'altra.

Questo processo di affrancamento e distinzione dovrebbe definire auspicabilmente un rapporto “non competitivo” tra didattica delle lingue in presenza e didattica delle lingue online, dal momento che sono diversi i pubblici di riferimento, il peso dato allo sviluppo delle abilità linguistico-comunicative e probabilmente anche gli obiettivi e le mete educative che si possono perseguire.

È opportuno, innanzi tutto, ribadire un dato di sfondo sulla didattica online sgombrando il campo da una idea che dovrebbe essere facilmente confutata dalla forza dell'ovvietà, dalla semplice osservazione empirica, ma che tuttavia continua a persistere in molti contesti educativi: l'apprendimento in ambienti digitali non è “virtuale” se a questo aggettivo si attribuisce un portato semantico opposto a “reale” e, come ovvia conseguenza, lo si considera caduco e posto su un piano di inferiorità rispetto all'apprendimento che avviene nei contesti in presenza. Al contrario, se si va oltre la funzione meramente “distributiva” (distribuzione di contenuti sempre uguali a sé stessi, in forma rigidamente sequenziale) (Bonaiuti 2006) che ancora oggi può caratterizzare molte pratiche di *e-learning* (Pireddu 2014), gli ambienti digitali diventano luoghi in grado di ospitare esperienze significative in cui l'apprendimento può pienamente realizzarsi. Inoltre, per quanto rappresenti una modalità di insegnamento/apprendimento declinabile in modo diverso e la cui opportunità di utilizzo e, in qualche misura, il successo può essere previsto in base al peso di alcuni fattori (Cheawjindakarn *et al.* 2012), ogni forma di *e-learning* presenta alcuni indiscutibili vantaggi che qui vengono soltanto elencati perché noti: alleggerimento del carico di lavoro da svolgere in aula, accesso ai contenuti senza vincoli spazio-temporali stringenti, possibilità di condivisione dei materiali con un numero potenzialmente molto ampio di utenti, libero accesso a risorse e oggetti di apprendimento presenti online.

Ritornando alla didattica delle lingue online, un elemento essenziale da considerare è la molteplicità delle esperienze condotte che si differenziano su vari piani. Tra questi è d'obbligo segnalare la modalità di svolgimento dei corsi (interamente online o *blended*); le tipologie dei percorsi di apprendimento (corsi completi; lezioni individuali; attività esercitative; semplice distribuzione di materiali di approfondimento linguistico); il livello di formalità/informalità (corsi rilasciati da enti formativi riconosciuti; corsi che non danno diritto ad alcun titolo o certificato); gli ambienti di apprendimento (*Learning Management System* come Moodle, oppure Sistemi Integrati Multipli maggiormente aperti alla Rete<sup>2</sup>); i supporti tecnologici prevalentemente utilizzati (postazioni fisse; dispositivi mobili). È evidente quindi come la didattica delle lingue che fa uso della Rete risulti marcatamente eterogenea. Una eterogeneità di prospettive rispecchiata nella varietà dei risultati e delle esperienze, a sua volta incoraggiata dal carattere intrinsecamente aperto di Internet che consente con uguale facilità la realizzazione di proposte prive di una solida riflessione teorica e metodologica (si pensi alla modesta qualità di molti siti che propongono esercizi online), accanto a iniziative di spessore e metodologicamente efficaci come alcuni MOOC.

In tutti i casi, comunque – e in qualche misura comprensibilmente –, la scelta compiuta è stata quella di accogliere le indicazioni provenienti dalla pedagogia e dalle scienze dell'educazione, da tempo utilizzate proficuamente per la didattica in presenza, tutt'al più realizzando minimi adattamenti per i contesti online. Il principio seguito si può sintetizzare, in maniera forse un po' riduttiva, in queste parole: se una teoria dell'apprendimento si è dimostrata valida per la didattica in presenza e in generale in esperienze di formazione *e-learning*, questa si potrà direttamente trasferire anche all'apprendimento delle lingue online.

---

<sup>2</sup> Si tratta cioè di ambienti digitali di grande flessibilità che non vengono allestiti con strumenti non modificabili ma che, grazie proprio alle potenzialità della Rete, possono essere facilmente modificati e integrati con altre risorse utili per la didattica (Fallani 2020).

Considerando il quadro generale appena tracciato, in questo contributo si cercherà di riflettere sulla effettiva validità di questo assunto, mostrando come l'accoglienza di indicazioni provenienti dalle scienze dell'educazione sia stata in alcuni casi piuttosto acritica e abbia sottovalutato alcune specificità caratterizzanti l'apprendimento di una L2 online.

## 2. Didattica e tecnologie: il ruolo delle teorie dell'apprendimento

Senza voler in questa sede ripercorrere il lungo rapporto tra tecnologie e didattica delle lingue e la narrazione che ne è stata fatta (Torsani 2014), ai fini di questo contributo è importante però indicare in quale direzione si sia orientata nel tempo la modalità didattica definibile con l'acronimo CALL (*Computer Assisted Language Learning*). Questo perché, nell'insegnamento linguistico, l'uso del computer (e poi per estensione dei *device* mobili)<sup>3</sup> è strettamente intrecciato con le teorie dell'apprendimento che si sono succedute e che nel tempo hanno avuto varia fortuna. Tale rapporto ha conosciuto un andamento altalenante per cui i presupposti delle teorie d'apprendimento e gli effettivi usi degli strumenti informatici in ambito linguistico sono risultati tra loro vicini o lontani in periodi diversi.

Con riferimento alla CALL, una categorizzazione generalmente accettata è quella di Warschauer (1996) che indica 3 periodi diversi<sup>4</sup>: il primo si colloca tra gli anni '60 e '70 del secolo scorso, quando la teoria dell'apprendimento che gode di maggiore credito è quella di tipo comportamentista (*Behavioristic CALL*); il secondo si afferma tra gli anni '80 e '90, parallelamente con l'approccio comunicativo (*Communicative CALL*); il terzo periodo è quello che arriva fino alle soglie degli anni 2000 e che prevede l'uso integrato di media di tipo diverso (*Integrative CALL*), cominciando a fare riferimento alle possibilità offerte dalla comunicazione mediata da computer.

Focalizzando l'attenzione sul ruolo del mezzo, se nel primo periodo la funzione di «macchina per insegnare» assunta dal computer (Porcelli, Dolci 1999: 25), si sposa perfettamente con le indicazioni di un insegnamento di tipo comportamentista, nel secondo periodo, al contrario, si fa evidente la separazione tra modalità di insegnamento e funzioni del supporto tecnologico: il computer, infatti, viene considerato secondo tre differenti punti di vista, ovvero come *tutor* (nell'accezione classica di “dispensatore di domande a correzione automatica”), come *stimolo* (per attivare l'interazione orale o scritta tra studenti) o come *strumento* (sottolineando l'importanza di risorse quali il correttore ortografico o il revisore grammaticale che servirebbero a migliorare le competenze degli studenti). In tutti i casi, tuttavia, non si trovano particolari punti di incontro con le indicazioni provenienti da un approccio comunicativo (Bax 2003).

Infine, il terzo periodo è caratterizzato da una precoce riflessione sull'uso della Rete come possibile canale per la comunicazione, quindi il computer viene visto prevalentemente come lo strumento che riesce a mettere in comunicazione soggetti diversi<sup>5</sup>.

Tornando alla relazione tra la CALL e le teorie dell'apprendimento, in letteratura si fa in genere riferimento alle teorie di impianto comportamentista, cognitivista e costruttivista che si affermano e hanno fortuna in periodi che si susseguono cronologicamente. Secondo alcuni

---

<sup>3</sup> Sulla scelta di continuare ad usare l'acronimo CALL anche dopo la diffusione della Rete e delle tecnologie mobili si rimanda all'introduzione di Tomas, Renders, Waschauer (2013).

<sup>4</sup> A queste tre fasi Davie, Otto Ruschoff (2013) ne aggiungono una quarta mettendo in più stretta relazione CALL e Web 2.0.

<sup>5</sup> Si tratta del ruolo assunto anche nella didattica delle lingue dalla Comunicazione Mediata dal Computer (CMC), ampio settore di studi che analizza le caratteristiche, le forme e gli effetti della comunicazione tra due o più utenti con l'utilizzo del mezzo informatico.

autori<sup>6</sup>, un elemento caratterizzante l'*e-learning* consiste nella non reciproca esclusività di queste teorie che invece, in misura diversa, coesisterebbero: il comportamentismo, considerando l'apprendimento anche come una sequenza di momenti osservabili e valutabili, si rintraccia nell'importanza che l'*e-learning* attribuisce al *feedback* restituito agli studenti facilitando, in questo modo, la loro consapevolezza sugli apprendimenti conseguiti; i principi del cognitivismo, che considera l'apprendimento come un momento fondamentalmente individuale che coinvolge sensi e abilità cognitive nella processazione delle informazioni, sono invece rintracciabili nella possibilità di presentare contenuti multimodali, nel rispetto degli stili cognitivi e nel rispetto del ruolo della memoria.

Il costruttivismo, infine, è la teoria che ha trovato indubbiamente il riscontro maggiore nell'*e-learning* già a partire dagli anni novanta (Jonassen et al. 1995). La letteratura sul costruttivismo e le sue applicazioni nell'ambito dell'*e-learning* è molto ampia e pressoché tutti i lavori insistono su alcuni principi di base, sintetizzati di seguito:

- l'apprendimento è principalmente un processo sociale e collaborativo, non si limita ad essere un momento individuale;
- l'apprendimento è situato, strettamente interrelato al contesto. Si impara prevalentemente quando vengono affrontati problemi e situazioni concrete;
- il sapere viene "costruito". Questo significa che l'ampliamento della propria conoscenza non avviene, secondo un approccio fortemente trasmissivo, tramite una accettazione passiva di quello che viene detto dal docente, ma tramite lo scambio con i pari e con il docente.

La chiave di lettura costruttivista fa leggere l'apprendimento come un processo sociale (Varisco 2002) di "costruzione" della conoscenza, grazie alla collaborazione tra pari e al sostegno di docenti esperti. La materia oggetto di apprendimento, dunque, non viene più considerata prevalentemente come un insieme di nozioni chiaramente parcellizzabile e da disporre in gerarchia, né lo sviluppo delle competenze viene visto come un percorso da svolgersi prevalentemente in autonomia che implica un processo unidirezionale e trasmissivo dal docente esperto all'apprendente in formazione, quest'ultimo con un ruolo sostanzialmente passivo; l'apprendimento, al contrario, viene considerato prevalentemente come il risultato di una interazione con gli altri.

Ciò che le metodologie di insegnamento *e-learning* riprendono e rielaborano dalle teorie di stampo costruttivista è in primo luogo un principio per nulla nuovo e che risale per lo meno alle esperienze di stampo Deweyano: imparare facendo (*learning by doing*), collaborando con altri apprendenti nella convinzione che l'apprendimento collaborativo darà esiti migliori rispetto a quelli che si potrebbero ottenere lavorando autonomamente (Bonaiuti 2005).

Il ruolo della interazione<sup>7</sup> tra soggetti in apprendimento, che dunque affonda le sue basi in periodi molto antecedenti all'uso delle tecnologie digitali, trova possibilità di esprimersi a pieno nell'*e-learning* e, più in generale, in tutta la Comunicazione Mediata dal Computer. Gli ambienti digitali in cui si realizzano le esperienze di apprendimento, infatti, forniscono gli strumenti per ampliare i vantaggi di un approccio collaborativo e interazionale: tutti i partecipanti possono interagire tra loro tramite strumenti di comunicazione di tipo sincrono

<sup>6</sup> Secondo Ally (2008: 39) almeno nelle strategie: «behaviorist strategies can be used to teach the facts (what); cognitivist strategies, the principles and processes (how); and constructivist strategies to teach the real-life and personal applications and contextual learning».

<sup>7</sup> L'interazione è un concetto estremamente vario che può essere osservato da diversi punti di vista (i soggetti coinvolti; il mezzo attraverso cui si realizza). Una definizione ampia ma sufficientemente esplicativa ci sembra la seguente: «reciprocal events that require at least two objects and two actions. Interactions occur when these objects and events mutually influence one another» (Wagner 1994, pp. 8).

(chat e videochat) e asincrono (forum, mail, sistemi di messaggistica); inoltre, la comunicazione può essere di tipo “uno a uno” (un utente comunica con un solo altro utente); “uno a molti” (un utente comunica con un gruppo o con tutti gli altri utenti); “molti a molti” (gruppi di utenti comunicano tra loro). In questo modo gli apprendenti possono con maggiore facilità lavorare insieme alla realizzazione dei compiti che gli sono proposti.

In tutti i casi, l’interazione attiva tra soggetti che si ritrovano in una comunità di apprendimento online<sup>8</sup> (Rivoltella 2005) è vista come il vero valore aggiunto, l’aspetto che più degli altri determina l’opportunità di realizzare forme di insegnamento in *e-learning*. Sebbene attivare e sostenere comunità di apprendimento rappresenti un compito difficile da realizzare e può avvenire soltanto se esistono determinate precondizioni<sup>9</sup>, le esperienze di insegnamento fondate su comunità di pratica online restituiscono risultati che non lasciano dubbi sulla loro validità ed efficacia (Trentin 2008).

### 3. Dall’*e-learning* alla didattica delle lingue online: una corrispondenza imperfetta

Quale è stata la posizione della glottodidattica di fronte alle indicazioni provenienti dalle scienze pedagogiche che, facendo particolare riferimento all’*e-learning*, insistono sulla validità di teorie dell’apprendimento incentrate su modalità di lavoro collaborativo? È evidente che in larga misura il modello pedagogico da esse suggerito è stato applicato anche alla didattica delle lingue online. Mettere in pratica questo passaggio tentando di declinare i principi costruttivisti nella didattica delle lingue online, ha significato sostanzialmente due cose: elaborare una didattica *task-based* (Ellis 2003) dove i *tasks* fossero esempi di apprendimento situato, coerenti quindi con le reali esigenze degli studenti di riutilizzare le proprie competenze in contesti sociali e mirati ad attivare strategie di *problem solving*; allo stesso tempo, cercare di attivare comunità di apprendimento al cui interno potesse risultare massima la densità degli scambi comunicativi.

L’accoglienza dei principi teorici costruttivisti e il tentativo di dare forma a metodologie con essi coerenti non ha tuttavia prodotto, alla prova dei fatti, gli stessi risultati evidenziati da altre esperienze di didattica *e-learning*. A determinare lo scarto tra principi teorici e la loro effettiva applicabilità, ha molto contribuito, a nostro avviso, la tendenza a considerare la didattica delle lingue online come un processo tutto sommato omogeneo e assimilabile ad altre forme di *e-learning*, senza tener conto invece degli aspetti di differenziazione già citati nel par.1 e delle specificità che l’insegnamento linguistico presenta rispetto all’insegnamento di altre discipline. Nei prossimi paragrafi vengono dunque esaminati alcuni elementi caratterizzanti i percorsi di apprendimento linguistico online che maggiormente sembrano determinare questo scollamento.

#### 3.1. Il ruolo della comunicazione asincrona

La libertà dai vincoli temporali e spaziali rappresenta probabilmente l’elemento più vantaggioso dell’*e-learning*<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> Estensione di un tipo di comunità, quella di pratica (Lave, Wenger 2002), già definita in ambito costruttivista.

<sup>9</sup> Calvani (2005) indica le seguenti: mancanza di accesso e confidenza tecnologica del tutto assente o assai scarsa; assente o scarsa disponibilità a collaborare (atteggiamento competitivo, ostilità preconcetta); totale mancanza nel dominio in questione; differenza troppo ampia di *expertise* tra i partecipanti; natura del compito che di per sé non si presta alla collaborazione.

<sup>10</sup> È stato osservato, comunque, che la comunicazione a distanza risulta quasi inversamente proporzionale alla ricchezza della modalità di interazione che è possibile realizzare: «The higher and richer the form of communication, the more restrictions are placed upon independence» (Anderson 2008, pp. 55). Va aggiunto, tuttavia, che secondo lo schema presentato da Anderson, le video conferenze raggiungono quasi la stessa ricchezza di comunicazione della interazione faccia a faccia mantenendo un alto grado di indipendenza da vincoli di spazio.

Assenza di vincoli significa libertà da parte di ciascuno studente di poter fruire dei contenuti nelle modalità che preferisce, secondo le proprie esigenze e i propri ritmi di apprendimento, rispettando, ai fini del buon andamento del corso, le indicazioni sullo svolgimento dei *tasks* da svolgere in forma collaborativa e delle attività che vengono indicate dal docente. Nei corsi di lingua totalmente online questa libertà è garantita dalla modalità asincrona che riguarda sia la fruizione dei contenuti che le interazioni tra gli appartenenti alla comunità di apprendimento nelle varie direzioni: tra singoli apprendenti, tra gruppi, tra apprendenti e docente. Osservando però più da vicino questa situazione, se ne rilevano alcuni evidenti limiti. Va detto innanzi tutto che questo tipo di comunicazione si realizza prevalentemente in linee di discussione su forum<sup>11</sup> (Jafrancesco 2014) nella maggior parte dei casi dedicate alle richieste di informazioni o alle richieste di approfondimento sui contenuti linguistici. In questi canali di comunicazione, la partecipazione all'interno dei corsi risulta di solito piuttosto scarsa. A titolo di esempio, si riporta nella tabella seguente (Tab. 1) il numero di interventi registrati nei forum dei corsi online – sono stati presi in considerazione 4 corsi per ciascun livello – realizzati dall'Università per Stranieri di Siena nel periodo 2020-2021.

| Livelli dei corsi | Numero studenti | Interazioni di contenuto |
|-------------------|-----------------|--------------------------|
| Livello A1/A2     | 38              | 2                        |
| Livello B1        | 27              | 52                       |
| Livello B2        | 13              | 27                       |
| Livello C1        | 11              | 41                       |

Tab. 1. Interventi su forum in corsi online.

Come si può notare, all'interno dei corsi (divisi in 5 Unità di lavoro per la durata di 10 settimane), il totale degli interventi didattici<sup>12</sup> è molto basso, quasi praticamente inesistente a livelli elementari e aumenta leggermente ai livelli più alti. In ogni caso, sebbene i corsi abbiano previsto anche strumenti di comunicazione diversi dai forum, il numero dei messaggi elaborati resta comunque molto basso.

Se si osserva il solo dato quantitativo, la situazione è sostanzialmente diversa nei corsi massivi e, del resto, non potrebbe essere altrimenti considerato il numero di studenti iscritti non paragonabile a quello dei normali corsi online. Se prendiamo in esame il MOOC di italiano L2 *Introduction to Italian* il numero di interazioni su forum è nell'ordine delle migliaia, ma per interpretare correttamente questo dato occorre considerare almeno due aspetti: il primo è che, comunque, il numero di partecipanti alle interazioni è molto inferiore rispetto al numero complessivo degli iscritti al corso (Villarini 2020); il secondo è che, oltre alla percentuale consistente di messaggi che non ricevono risposta, anche le interazioni si esauriscono nel giro di pochissimi scambi, sono condotte da un numero piuttosto limitato di utenti (in molti casi studenti esperti che assolvono quasi alla funzione di *tutor*) – per quanto il numero tenda a crescere durante le settimane in cui è articolato il corso (Puglisi 2021) –, e per di più fanno spesso uso dell'inglese come lingua franca (La Grassa, Villarini in stampa).

Come si può spiegare questo uso modesto o comunque poco mirato della comunicazione su forum? Il comportamento interazionale è un elemento di notevole differenza tra chi segue i

<sup>11</sup> L'uso del forum è evidente soprattutto in *Learning Management System* (LMS). In ambienti digitali di tipo più "aperto" la comunicazione può avvenire mediante sistemi di messaggistica in parte diversi che permettono una più agevole integrazione nell'uso del canale scritto e orale, per esempio tramite commenti vocali all'interno di documenti condivisi. Restando, tuttavia, fortemente spostata verso il polo asincrono, su questo piano l'ambiente digitale non ci sembra essere elemento di significative differenze.

<sup>12</sup> Sono quindi esclusi quelli di mera comunicazione di servizio e fatica (saluti, presentazioni, ringraziamenti).

corsi di lingua e chi svolge online corsi di altro tipo<sup>13</sup>. Negli scambi che si realizzano in altri corsi online, diversi da quelli di L2, la dimensione asincrona e la conseguente dilazione dei tempi di interazione non sembrano inficiare il proseguimento del lavoro che può autonomamente fare lo studente. Parallelamente, poi, la comunicazione asincrona su forum può favorire il pensiero argomentativo, sviluppare la capacità comprensione e sintesi e risulta in questo modo funzionale allo svolgimento delle attività in forma collaborativa. La comunicazione asincrona permette inoltre l'approfondimento dei contenuti consentendo la consultazione di fonti online<sup>14</sup>. In generale, se ben gestita, da parte delle figure esperte che intervengono nel corso dà luogo a interazioni frequenti e significative.

Al contrario, nei forum dei corsi di lingua la comunicazione è spesso legata al superamento di un *impasse* comunicativo: gli studenti intervengono sui forum per avere chiarimenti sui testi o sulle attività che stanno svolgendo (allo stesso modo in cui in classe si fa una domanda su un testo che si sta ascoltando o leggendo) e la mancata risposta immediata, di fatto, rende inutile porre il quesito.

La stessa condizione si può presentare nei forum in cui si prova a proporre forme di riflessione metalinguistica, sulle regole grammaticali in primo luogo, o su altri aspetti della lingua: anche in questo caso, non poter fare affidamento su una interazione sincrona rende pressoché impossibile o comunque del tutto innaturale (perché dilatato in un tempo non definibile) lo svolgimento delle fasi comunemente seguite nel percorso di insegnamento linguistico: l'elicitazione di ipotesi, lo scambio di opinioni tra studenti, la verifica delle proposte emerse sul funzionamento della struttura linguistica oggetto di riflessione, ecc.

Non si intende con questo affermare che la comunicazione asincrona inibisca di per sé l'apprendimento linguistico. Broke (2012), ad esempio, conduce uno studio che ne mette in evidenza potenzialità e vantaggi in termini di *noticing* dell'input, assunzione del rischio, maggiore esposizione alle varietà linguistiche. Bisogna considerare, però, che nel suo caso si tratta sempre di interazioni scritte che avvengono tra studenti inseriti in un contesto di apprendimento formale in presenza in cui l'uso delle tecnologie svolge un ruolo prevalentemente integrativo.

In definitiva, dunque, la diversa incidenza della comunicazione asincrona nei forum dei corsi di lingua risulta un rilevante elemento differenziale rispetto ad altri corsi disciplinari.

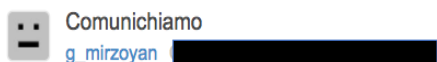
### 3.2. Il peso della comunicazione tra pari nella realizzazione dei task

Un altro punto di distanza tra le indicazioni delle teorie dell'apprendimento a cui si è fatto riferimento e la loro concreta applicabilità nella didattica delle lingue online è dato dalla resistenza ad accettare forme di interazione tra pari quando si chiede di realizzare un *task* in forma collaborativa. Il *task* nei corsi di lingua online consiste nella quasi totalità dei casi in un compito di scrittura. Si osservi il seguente esempio (Fig. 1) relativo alla richiesta di scrittura di un dialogo in forma collaborativa.

---

<sup>13</sup> Nella nostra esperienza lo scarto appare evidente con chi segue Master o corsi di specializzazione in glottodidattica. In questi casi la comunicazione tra gli studenti è incomparabilmente più densa.

<sup>14</sup> Il forte peso della ricerca delle fonti di conoscenza all'esterno della comunità e dell'ambiente di apprendimento, uno dei pilastri della teoria connettivista a cui si accennerà nel § 4, sintetizzabile nella frase «the pipe is more important than the content within the pipe» (Siemens 2005: 9), trova conferma nello svolgimento dei corsi in modalità e-learning.



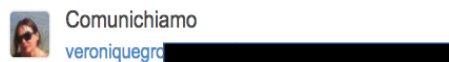
Ho scritto il dialogo telefonico tra Bianca e il fidanzato Peter.

P. Pronto?

B. Ciao, Peter!

P. Ciao, Bianca!

B. Ho buone notizie. Ho trovato i biglietti aerei economici - andata e ritorno. Il volo diretto Monaco di Baviera - Firenze, andata 22-Ott., ritorno 29-ott.



B: Pronto tesoro! Mi senti?

P: Ciao, amore! Sì, ti sento bene, ti ascolto!

B: Allora, ho trovato su eDreams un volo Monaco di Baviera-Firenze con la Swiss Air.

P: Ok, e prezzo e orari?

B: Dunque, il biglietto costa 172,45 euro per passeggero, andata e ritorno. Il viaggio dura 4 ore e 35 minuti, con un scalo di due ore e trenta minuti a Zurigo. Il aereo parte da Monaco di Baviera alle 13.50 e arriva a Zurigo alle 14.45 e poi, parte da Zurigo alle 17:15 e arriva a Firenze alle 18:25.

Fig. 1. Task – livello elementare.

La scrittura cooperativa e collaborativa<sup>15</sup> apporta notevoli vantaggi nella didattica online e, potenzialmente, anche nella didattica di una L2 (Fallani, Troncarelli 2018) perché valorizza il processo di apprendimento che si realizza tramite l'interazione. Nell'esempio riportato è evidente, invece, la resistenza alla collaborazione con i compagni per la scrittura di un unico testo a favore della redazione di testi del tutto distinti. I motivi che determinano questo atteggiamento piuttosto comune, andrebbero meglio indagati; è probabile che abbiano una loro incidenza i fattori affettivi che fanno percepire un intervento su un testo non scritto in prima persona come invasivo e indirizzano l'apprendente verso la scrittura autonoma. Questo atteggiamento di evitamento dell'interazione si riscontra non solo nella realizzazione di testi, ma più in generale anche in altre attività che richiedono lo svolgimento collaborativo, come per esempio la valutazione tra pari della produzione monologica orale dei compagni di corso.

Occorre dire, comunque, che quello descritto non rappresenta un atteggiamento indifferenziato e può dipendere da diversi fattori tra cui il livello di competenza. Gli studenti con modeste competenze linguistico-comunicative mostrano evidenti resistenze, mentre gli studenti di livello avanzato possono con maggior facilità comportarsi in maniera diversa, molto più vicina alla modalità collaborativa. Si osservi la figura seguente (Fig. 2) in cui, a studenti di italiano L2 di livello competente, viene richiesto di elaborare in forma collaborativa un testo descrittivo (descrizione di un quadro):

<sup>15</sup> Per una distinzione tra *cooperazione* e *collaborazione* in rete si rimanda a Trentin (2004).



I protagonisti della scena sono San Paolo, il cavallo e un uomo vecchio. Gesù non è presente ma la luce, **abituale protagonista** nei quadri di Caravaggio, rappresenta Gesù che evita che il cavallo calpesti Saulo. Le tonalità vanno **del** crema e marrone **nel** cavallo **al** arancione che si distingue nella tunica di Saulo.

Anche se siamo davanti ad un dipinto straordinario **ed** completamente unico, è importante notare che questo episodio del nuovo testamento è un classico nella storia dell'arte e sono stati tantissimi gli artisti che hanno riprodotto questa scena sia prima oppure **poi** di questo capolavoro di Caravaggio. Anzi, il proprio Caravaggio ha confezionato due dipinti della stessa scena, questo qui che si trova nella basilica di Santa Maria del Popolo ed un altro che si conserva nella collezione Odescalchi Balbi. Il segreto del successo di quest'opera tra il pubblico del momento è semplice: Caravaggio sfugge dalle composizioni grandiose mediante l'introduzione di personaggi popolari, come il vecchio. In questo modo tenta di avvicinare il mondo religioso a la quotidianità della gente del momento e riesce a creare un sentimento di identificazione tra l'opera ed il pubblico.

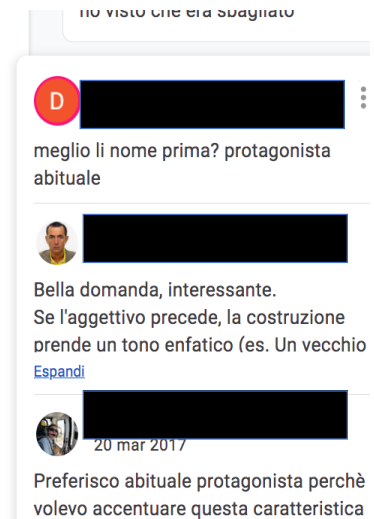


Fig. 2. Task – livello competente.

L'esempio riporta uno scambio di natura metalinguistica in forma scritta. Il primo studente interviene commentando una porzione di testo non scritto da lui e facendo una domanda sulla posizione dell'aggettivo all'interno di una frase (*Meglio il nome prima?*). La proposta di cambiamento trova risposta da parte del tutor che interviene con una articolata spiegazione metalinguistica; la seconda studentessa, autrice della porzione di testo, interviene a sua volta ribadendo la propria personale scelta stilistica (*Preferisco "abituale protagonista" perchè volevo accentuare questa caratteristica*).

È evidente dunque che l'interazione scritta tra pari nella realizzazione di un *task*, soprattutto se gli scambi sono incentrati sulla riflessione metalinguistica, è molto più facilitata tra studenti di livello avanzato che hanno già acquisito gli strumenti per poter riflettere su questi aspetti, mentre risulta di più difficile attuazione a livelli bassi di competenza.

### 3.3. La percezione degli studenti

Oltre che dai dati e dagli esempi che sono stati presentati, il peso ridotto delle forme di interazione e collaborazione, fortemente auspiccate, invece, dalle teorie di tipo costruttivista, viene confermato anche dalle percezioni rilevate dagli studenti sulla base di indagini svolte durante corsi di lingua realizzati interamente online<sup>16</sup> in diversi ambienti di apprendimento: corsi formali su piattaforme LMS; corsi informali su ambienti "aperti", corsi MOOC. Presentiamo di seguito alcuni dati.

Una indagine svolta su 50 studenti di differenti livelli che hanno frequentato corsi di lingua italiana online si è incentrata, tra le altre cose, sulla valutazione del tipo di attività proposte<sup>17</sup>: mentre sulle attività da svolgere in autoapprendimento l'84% dichiara che erano *adeguate*, il 12% che erano *poche* e il 4% che erano *molte* (Graf. 1), sulle attività da svolgere con i compagni una percentuale un po' più alta (86%) dichiara che erano *adeguate* e una percentuale comunque significativa del 10% che erano *troppe* (Graf. 2).

<sup>16</sup> Nei corsi di lingua *blended*, che prevedono una modalità di erogazione mista in presenza e a distanza, la tendenza ad accettare forme di lavoro collaborative sembra invece molto diversa. Questo potrebbe essere determinato da motivi legati alla più rilevante «social presence» (Garrison et al. 2000) utile a creare legami forti nella comunità di apprendimento.

<sup>17</sup> I corsi sono stati realizzati sulla base di una progettazione mista per obiettivi e per compiti (Troncarelli 2011) e hanno pertanto previsto attività da svolgere sia in autoapprendimento, sia in forma collaborativa.



Graf. 1. Giudizio sulle attività in autoapprendimento.



Graf. 2. Giudizio sulle attività collaborative.

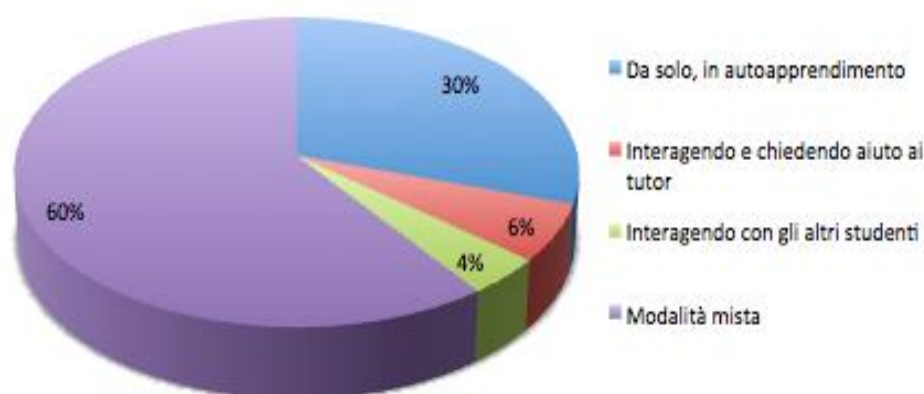
È improbabile che gli studenti si esprimano con giudizi molto polarizzati su questo tema e, infatti, le differenze di percezione tra le attività in autoapprendimento rispetto a quelle da svolgere in forma collaborativa non sono eclatanti. Tuttavia, anche questo modesto scarto tende a confermare la percezione di una maggiore problematicità nello svolgimento di attività collaborative online in modalità asincrona; d'altra parte una percentuale più alta di studenti avrebbe gradito un numero ancora maggiore di attività in autoapprendimento.

Una seconda indagine è stata successivamente svolta coinvolgendo invece 68 studenti di vari livelli che hanno liberamente agito in un ambiente digitale diverso, un *Content Management System (CMS)* "aperto", utilizzando: materiali didattici organizzati in forma di Unità Didattiche Digitali<sup>18</sup> (Fallani *et al.* 2019; La Grassa 2021a) in cui viene dato ampio spazio alle attività in autoapprendimento; schede di approfondimento su aspetti linguistico-comunicativi; materiali organizzati in Unità Didattiche più ampie che prevedevano anche attività collaborative.

<sup>18</sup> Per una presentazione più completa dei risultati di questa sperimentazione rimandiamo a La Grassa (2019).

Alcuni dati interessanti sono stati raccolti utilizzando il sistema *Hotjar*, un sondaggio sul gradimento delle attività svolte che appariva agli studenti in forma di *pop up*, una piccola finestra sullo schermo, durante la loro navigazione. I sondaggi compilati mostrano apprezzamento soltanto relativamente alle risorse organizzate in Unità Didattiche Digitali (52% dei rispondenti) e alle schede di approfondimento (48% dei rispondenti), materiali da fruire fondamentalmente in maniera autonoma. Nessuna risposta, invece, è stata fornita sul gradimento delle più ampie Unità Didattiche che, come si è detto, prevedevano lo svolgimento di compiti in modalità collaborativa.

Una ulteriore rilevazione è stata svolta con i questionari somministrati alla fine dell'esperienza di apprendimento sulle modalità di lavoro preferite (Graf. 3). Dai questionari emerge che il 60% dei rispondenti preferisce una modalità mista, che cioè integri l'apprendimento autonomo e quello che prevede le interazioni con il tutor e con gli altri membri della *community*. Un dato che sorprende particolarmente, tuttavia, è quello che indica una preferenza esclusiva per la modalità di lavoro in autoapprendimento: si tratta infatti di una percentuale molto rilevante (30%) che assume un peso ancor più significativo se paragonato alla percentuale di chi dichiara di preferire un lavoro basato prevalentemente sulla interazione con i tutor (6%) e di chi segnala di preferire il lavoro basato sulla interazione con gli altri studenti (4%).



Graf. 3. Modalità di lavoro preferite.

L'ultimo caso che prendiamo in considerazione è quello dei MOOC che, come è noto, si svolgono in particolari contesti di apprendimento con migliaia di studenti. Con riferimento al già citato MOOC di italiano L2 *Introduction to italian*, un dato di notevole interesse, che riprendiamo da Villarini (2017), riguarda la tipologia di attività che sono risultate maggiormente gradite: ai primi posti si trovano infatti quelle da fare in autoapprendimento (*guardare i video, fare esercizi, leggere i testi*) e solo agli ultimi quelle interazionali (*discutere con gli altri apprendenti; dare e ricevere consigli sui compiti*). Anche in questo caso, pertanto, emerge un atteggiamento degli apprendenti che sembra rivolto prevalentemente verso forme di apprendimento autonomo e poco collaborativo.

Dai dati presentati emerge quindi che l'atteggiamento tendente a un apprendimento autonomo non è episodico, ma trasversale ai contesti di apprendimento (LMS, ambienti "aperti", piattaforme MOOC), per quanto occorra fare delle necessarie distinzioni soprattutto

in base al livello di competenza e, aspetto ancora non indagato, in base alla tipologia del corso (interamente online o *blended*).

#### 4. Per un rapporto virtuoso tra didattica delle lingue e scienze dell'educazione

Fino ad oggi nel campo della didattica delle lingue online sono state accolte teorie e modelli pedagogici ritenuti validi ed efficienti perché tali si sono dimostrati nella didattica in presenza e in altre esperienze di *e-learning*. Tuttavia, i dati che abbiamo presentato, sembrano anche dare indicazioni diverse.

Per quanto la didattica delle lingue copra un'area di studio ampia e con confini poco rigidi, come si evince dalle questioni terminologiche ancora aperte<sup>19</sup>, alcuni criteri definitivi dello statuto epistemologico della disciplina sono comunque condivisi. Tra questi, sicuramente, il fatto che essa riprenda da altre aree del sapere i propri principali parametri di riferimento. Altrettanto condivisa, tuttavia, è la necessità che la disciplina sappia cogliere e reinterpretare autonomamente i risultati delle scienze con cui si rapporta. Con riferimento a questo processo di osservazione e reinterpretazione, un dibattito partecipato si è avuto recentemente sul rapporto che dovrebbe instaurarsi tra la glottodidattica e la linguistica acquisizionale, discipline limitrofe e apparentemente «concorrenti» (Vedovelli, Casini 2016: 19). In questo caso, una volta riconosciute le affinità e le distanze sul piano epistemologico (Grassi 2008), l'esito auspicabile è quella di una «didattica acquisizionale» (Vedovelli, Villarini 2003: 277), settore di intersezione in cui la glottodidattica fa tesoro dei risultati ottenuti in ambito acquisizionale anche per l'elaborazione dei propri strumenti operativi e a sua volta possa suggerire nuove aree di indagine sulla base delle esigenze rilevate in contesti educativi.

Seguendo l'esempio di questo scambio paritetico e biunivoco che dovrebbe instaurarsi tra discipline con statuti epistemologici distinti si ritiene che, anche alla luce dei dati esposti in questo contributo, si debba continuare ad operare allo stesso modo su più fronti.

Quale relazione, dunque, è auspicabile instaurare tra le scienze dell'educazione e la didattica delle lingue in contesto online? La scelta di assumere anche per la didattica delle lingue online un modello educativo improntato fortemente ad un approccio collaborativo, come sostenuto da teorie dell'apprendimento di natura costruttivista, è stata probabilmente determinata da una visione eccessivamente omogeneizzante, da un lato a situazioni proprie della didattica in presenza, e dall'altro a forme di *e-learning* adottate per l'insegnamento di altre discipline che si sono rivelate efficaci. Mantenendo ferma l'idea per cui l'intelligenza collettiva assume nell'apprendimento un portato maggiore rispetto all'apprendimento di un singolo, non ci si potrà tuttavia limitare a magnificare il potenziale offerto dalle tecnologie per mettere in connessione apprendenti, docente e contenuti esterni, ma occorrerà verificare in che modo, in quali situazioni e fino a che punto tale connessione potrà essere attivata e sostenuta nella didattica delle lingue online. Si ritiene che le scienze dell'educazione possano e debbano contribuire alla elaborazione di modelli pedagogici specifici in contesti digitali, tenendo però conto delle particolari caratteristiche che in tali contesti possono emergere e che, per la didattica delle lingue, si è cercato di esemplificare in questo contributo.

I modelli pedagogici, inoltre, dovrebbero ovviamente essere progettati, sperimentati, valutati ed eventualmente rimodulati all'interno di uno scambio multidirezionale tra glottodidattica e scienze dell'educazione in cui si dovrebbero inserire anche le scienze neuro e psicolinguistiche che potranno dare indicazioni, per esempio, sui processi di attenzione, le modalità di fruizione dei testi a video (Geri, Winer, Zaks 2017), la ritenzione in memoria delle informazioni, il carico cognitivo richiesto nello svolgimento di determinate attività (Bonaiuti et

---

<sup>19</sup> Per approfondimenti su questo tema e sulle distinzioni terminologiche della disciplina rimandiamo a Vedovelli, Casini (2016) e Balboni (2012).

al. 2017). La glottodidattica, in questo quadro dovrebbe in primo luogo fornire il “banco di prova” per la sperimentazione di tali modelli e, al contempo, considerata la posizione di osservazione privilegiata dei processi di insegnamento/apprendimento linguistico, farsi promotrice di nuove domande di ricerca da porre alla comunità scientifica per risolvere le criticità che emergono. Con riferimento alla didattica online, ad esempio, una istanza emergente è la richiesta di avere tecnologie che consentano, in qualche misura, di attivare processi di riflessione sulla lingua di tipo induttivo anche in mancanza della compresenza sincrona di un gruppo classe<sup>20</sup>. In questo modo si eviterebbe la condizione di applicare tecnologie inadeguate (perché non pensate per l'apprendimento linguistico) che fanno riferimento a paradigmi glottodidattici superati (Troncarelli 2016).

Altra esigenza è quella di incentivare l'interazione orale, aspetto tradizionalmente sacrificato nella didattica online. In questo caso la questione è più complessa perché si tratta di trovare soluzioni efficaci tenendo conto di una premessa invariabile: lo sviluppo dell'interazione orale è data dalla compresenza in sincrono di più soggetti. Ciò non di meno, forme di interazione orale con strumenti digitali sono già possibili e in questo senso risulterà cruciale il contributo attivo di quanti si occupano di linguistica educativa se si vogliono dare spiragli di successo ad esperienze tutte sbilanciate sul polo tecnologico e tuttavia destinate a fallire se considerano la comunicazione come un evento il cui sviluppo sia largamente predeterminabile (Pinker 2007).

Inoltre, per i motivi che sono stati esposti, si ritiene che valga la pena sperimentare anche modalità di didattica alternative, che adottino modelli operativi specificamente pensati per contesti digitali (La Grassa 2021a) e che alternino sapientemente attività da svolgere singolarmente con attività di tipo collaborativo, queste ultime da proporre nei casi in cui l'organizzazione dei contenuti e le condizioni di contesto le potranno rendere effettivamente praticabili ed efficaci. A questo proposito si ritiene utile fare qui riferimento a una teoria dell'apprendimento<sup>21</sup> che sta conoscendo una fortuna rilevante, ovvero quella connettivista (Simens 2005; Downes 2008), l'unica ad essere una teoria “nativa digitale”, in quanto elaborata dopo la diffusione di massa della Rete e, inevitabilmente, ispirata e condizionata da essa. L'apporto di questa teoria all'apprendimento delle lingue meriterebbe una trattazione approfondita ma, limitandoci strettamente ai suoi aspetti che entrano in relazione con i temi trattati in questo contributo, si segnala il peso molto più rilevante attribuito alle scelte autonome dell'apprendente che sarebbero in ambienti digitali molto meno eterodirette da un educatore “imposto”. In particolare, il connettivismo afferma l'importanza fondamentale della competenza nella ricerca e selezione di fonti di conoscenza presenti in Rete, il ruolo della interattività con i contenuti digitali, nonché la scelta di entrare in relazione e comunicazione, sulla base dei propri interessi, con utenti della Rete non necessariamente coincidenti con i compagni di un ambiente di apprendimento formale. È ancora tutta da esplorare la reale possibilità di adottare i principi di tale teoria a un contesto educativo tradizionale<sup>22</sup> come quello scolastico e sono molti i punti da verificare alla prova dei fatti. Ad ogni modo, si ritiene che la visione di un apprendimento realizzato mediante una sintesi tra il libero utilizzo delle risorse di Rete e la scelta autodiretta dei contenuti e dei soggetti con cui interagire dando vita a una comunità di apprendimento, possa risultare coerente almeno con alcuni contesti di apprendimento linguistico online.

---

<sup>20</sup> In questa direzione, alcune indicazioni sono presenti in La Grassa (2017) per la didattica della grammatica e in La Grassa (2021b) per la didattica del lessico.

<sup>21</sup> Per quanto stia conoscendo vasta diffusione non mancano letture critiche - si veda la sintesi in Kop, Hill (2008) secondo cui il connettivismo non dovrebbe essere considerato una vera e propria teoria in quanto, tra le altre cose, il suo portato di innovazione rispetto a teorie preesistenti come quella costruttivista sarebbe tutto sommato trascurabile.

<sup>22</sup> Alcune riserve sull'adozione di questa teoria in contesto scolastico sono espresse da Calvani (2009).

La didattica delle lingue online fornisce nuova linfa vitale non solo “endogena” alla Linguistica Educativa, costringendola a riflettere sulla effettiva adeguatezza dei modelli teorici e metodologici e sui modelli operativi già adottati per i contesti in presenza, ma allo stesso tempo ravviva la sua natura intrinsecamente multidisciplinare spingendola a dialogare in maniera allo stesso tempo interlocutoria e propositiva con le scienze dell’educazione, in primo luogo, e con i settori di studio che si occupano dello sviluppo delle tecnologie digitali, strumenti fondamentali per la realizzazione di pratiche di educazione linguistica in nuovi contesti di apprendimento.

### Riferimenti bibliografici

- Ally M., 2018, “Foundations of Educational Theory for Online Learning”, in Terry Anderson (a cura di), *The Theory and Practice Of Online Learning*, Edmonton, AU Press.
- Balboni P. E., 2012, “Educazione linguistica Coordinate epistemologiche ed etiche per una nuova rivista”, in *EL.LE*, 1 (1), pp. 9-31.
- Bax S., 2003, “CALL - past, present and future”, in *System*, 31 (1), pp. 13-28.
- Blake R., 2009, “The use of technology for second language distance learning”, in *The Modern Language Journal*, 93, pp. 822-835.
- Bonaiuti G., 2005, *Strumenti della rete e processo formativo. Uso degli ambienti tecnologici per facilitare la costruzione della conoscenza e le pratiche di apprendimento collaborative*, Firenze, Florence University Press.
- Bonaiuti G. (a cura di), 2006, *E-Learning 2.0. Il futuro dell’apprendimento in rete tra formale e informale*, Trento, Erickson.
- Bonaiuti G., Calvani A., Menichetti L., Vivianet G., 2017, *Le tecnologie educative*, Roma, Carocci.
- Broke M., 2012, “Why Asynchronous Computer-Mediated Communication (ACMC) Is a Powerful Tool for Language Learning”, in *Open Journal of Modern Linguistics*, 2 (3), pp. 125-129.
- Calvani A., 2009, “Connectivism: new paradigm or fascinating pot-pourri?” in *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 4 (1), pp.247-252.
- Calvani A., 2005, *Rete, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*, Trento, Erickson.
- Cheawjindakarn B., Suwannatthachote P., Theeraroungchaisri A., 2012, “Critical Success Factors for Online Distance Learning in Higher Education: A Review of the Literature”, in *Creative Education*, 3, pp. 61-66.
- Downes S., 2008, “Places to go: Connectivism & connective knowledge”, in *Innovate: Journal of Online Education*, 5 (1), pp.1-6.

- Ellis R., 2003, *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Jafrancesco E., 2014, "Forum e Wiki per lo sviluppo della produzione scritta", in Ivana Fratter, Elisabetta Jafrancesco (a cura di), *Guida alla formazione del docente di lingue all'uso delle TIC. Le lingue straniere e l'italiano L2*, Roma, Aracne, pp. 227-256.
- Jonassen D., Davidson M., Collins M., Campbell J., Bannan Haag B., 1995, "Constructivism and Computer-Mediated Communication in Distance Education", in *American Journal of Distance Education*, 9 (2), pp. 7-26.
- Fallani G., 2020, "Oltre le piattaforme didattiche. E-learning 2.0 e apprendimento nell'*open web*", in Andrea Villarini A. (a cura di), *Insegnare l'italiano con i MOOC*, Pisa, Pacini, pp. 137-161.
- Fallani G., Penge S., Tettamanti P., 2019, "An agnostic monitoring system for Italian as second language online learning" in *JE-LKS*, 15, pag. 13-26.
- Fallani G., Troncarelli D., 2018, "Strategie e risorse per lo sviluppo dell'abilità di scrittura accademica in italiano L2", in Elisabetta Jafrancesco (a cura di), *Le competenze trasversali dello studente universitario di Italiano L2*, Siena, Becarelli pp. 107-134.
- Garrison D. R., Anderson T., Archer W., 2000, "Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education", in *The Internet and Higher Education*, 2 (2-3), pp. 1-19.
- Geri N., Winer A., Zaks, B., 2017, "Challenging the six-minute myth of online video lectures: Can interactivity expand the attention span of learners?", *Online Journal of Applied Knowledge Management*, 5, pp. 101-111.
- Graham D., Otto S., Rüschoff B., 2013, "Historical perspectives on CALL", in Michael Tomas, Hayo Renders, Waschauer Mark (a cura di), *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*, Londra/New York, Bloomsbury, pp. 19-38.
- Grassi R., 2008, "Dalla linguistica acquisizionale alla Didattica acquisizionale: una strada percorribile?", in Rosella Bozzone Costa, Roberta Grassi, Chiara Ghezzi (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Perugia, Guerra, pp. 9-20.
- Kop R., Hill A., 2008, "Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past?", in *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9 (3), pp. 1-13.
- La Grassa M., 2021a, *Un modello operativo per la didattica delle lingue online: l'Unità Didattica Digitale*, *EL.LE* 10 (1), pp. 29-52.
- La Grassa M., 2021b, "L'uso dell'Unità Didattica Digitale per lo sviluppo della competenza lessicale", in Elisabetta Jafrancesco, Matteo La Grassa (a cura di), *Competenza lessicale e apprendimento dell'Italiano L2*, Firenze, Firenze University Press, pp.109-133.

- La Grassa M., 2019 “*Autonomia e collaborazione: due parole chiave nella didattica dell’italiano online*”, in Benedetta Aldinucci, Valentina Carbonara, Giuseppe Caruso, Matteo La Grassa, Cèlia Nadal, Eugenio Salvatore (a cura di), *Parola. Una nozione unica per una ricerca multidisciplinare*, Siena, Unistrasi Press, pp. 563-574.
- La Grassa M., 2017, “Il ruolo delle tecnologie educative nella didattica della grammatica in italiano L2” in *Mosaic*, 12 (1), pp. 93-113.
- La Grassa M., Villarini A., in stampa, “Teaching Italian Using MOOCs”.
- Lave J., Wenger E., 2002, “Legitimate peripheral participation in communities of practice”, in Roger Harrison, Fiona Reeve, Ann Hanson, Julia Clarke (a cura di), *Supporting Lifelong Learning Volume 1 Perspectives on learning*, London and New York, RoutledgeFalmer, pp. 111-126.
- Pinker S., 2007, *The language instinct. How the mind create language*, NewYork/London/Toronto/Sydney, Harper Perennial Modern Classics.
- Pireddu M., 2014, *Social Learning. Le forme comunicative dell’apprendimento*, Milano, Guerini scientifica.
- Porcelli G., Dolci R., 1999, *Multimedialità e insegnamenti linguistici. Modelli informatici per la scuola*. Torino, Utet.
- Puglisi A., 2021, *Le interazioni didattiche nei corsi di italiano online*, Pisa, Pacini.
- Rivoltella P. C. (a cura di), 2006, *E-tutor. Profilo, metodi e strumenti*, Roma, Carocci.
- Salaberry M. R., 2001, “The Use of Technology for Second Language Learning and Teaching: A Retrospective”, in *The Modern Language Journal*, 85, pp. 39-56.
- Siemens G., 2005, “Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age”, in *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2, pp. 3-9.
- Tomas M., Renders H., Waschauer M., 2013, *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*, Londra/New York, Bloomsbury.
- Torsani S., 2014, “La controversia storiografica sulle glottotecnologie. Una rivisitazione”, in *EL.LE*, 3 (2), pp. 259-278.
- Trentin G., 2008, *La sostenibilità didattico-formativa dell’e-learning. Social networking e apprendimento attivo*, Milano, Franco Angeli.
- Trentin G., 2004, *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze: ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali online*, Milano, Franco Angeli.



- Troncarelli D., 2016, “Nuovi e vecchi paradigmi nell’insegnamento delle lingue e culture straniere in Rete”, in Matteo La Grassa, Donatella Troncarelli (a cura di), *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, Siena, Becarelli, pp. 42-60.
- Troncarelli D., 2011, “Percorsi per l’apprendimento dell’italiano L2 online”, in Tommaso Minerva, Luigi Colazzo (a cura di), *Connessi! Scenari di innovazione nella formazione e nella comunicazione. Atti del VIII Congresso Nazionale Società Italiana di E-learning*, Milano, Ledizioni LediPublishing, pp. 885-893.
- Varisco B. M., 2002, *Costruttivismo socio-culturale: genesi filosofiche, sviluppi psicopedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci.
- Vedovelli M., Casini S., 2016, *Che cos’è la linguistica educativa*, Roma, Carocci.
- Vedovelli M., Villarini A., 2003, *Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze didattiche nei materiali di italiano L2 destinati agli immigrati stranieri*, in Anna Giacalone Ramat (a cura di), *Verso l’italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, pp. 270-304.
- Villarini A., 2020, “I MOOC per la didattica delle lingue straniere: storia, contenuti e pubblici di riferimento”, in Andrea Villarini A. (a cura di), *Insegnare l’italiano con i MOOC*, Pisa, Pacini, pp. 7-36.
- Villarini A., 2017, “La didattica delle lingue per grandi numeri di apprendenti”, in *Italiano a stranieri*, 22, pp. 3-8.
- Villarini A., 2016, “Il docente di lingua e cultura italiana online: nuove competenze, nuove prospettive, nuovi strumenti”, in Matteo La Grassa, Donatella Troncarelli (a cura di), *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, Siena, Becarelli, pp. 61-79.
- Wagner E. D., 1994, “In support of a functional definition of interaction”, in *The American Journal of Distance Education*, 8(2), pp. 6-26.
- Warschauer M., 1996, “Computer Assisted Language Learning: an Introduction”, in Sandra Fotos (a cura di), *Multimedia language teaching*. Tokyo, Logos Interna, pp. 3-20.