



**Università
degli Studi
di Palermo**

AREA RICERCA E TRASFERIMENTO TECNOLOGICO
SETTORE DOTTORATI E CONTRATTI PER LA RICERCA
U. O. DOTTORATI DI RICERCA

Dottorato di ricerca in Studi Umanistici – Curriculum Linguistico
Dipartimento di Scienze Umanistiche
L-FIL-LET/12

**DIDATTICA DELLE LINGUE STRANIERE E
EMERGENCY REMOTE TEACHING:
L'IMPATTO DELLA PANDEMIA DI COVID-19 SULLE
ESPERIENZE DI APPRENDIMENTO E INSEGNAMENTO
A DISTANZA DELL'ITALIANO LS/L2**

IL DOTTORE
CHIARA SARAH DUMINUCO

IL COORDINATORE
PROF.SSA MARINA CASTIGLIONE

IL TUTOR
PROF.SSA MARINA CASTIGLIONE

CO TUTOR
PROF. VINCENZO PINELLO

ABSTRACT

La ricerca esamina l'impatto della didattica a distanza (DAD) sull'insegnamento delle lingue straniere e seconde (LS/L2), con un focus specifico sull'italiano, nel contesto della pandemia di COVID-19. Attraverso un'indagine approfondita, il lavoro si propone di analizzare le percezioni, le sfide, le strategie e l'efficacia della DAD emergenziale, mettendo in evidenza sia le difficoltà sia i benefici emergenti da questa modalità di insegnamento. Lo studio ha l'obiettivo di raccogliere dati sulle esperienze di apprendimento/insegnamento e sulle percezioni di docenti e studenti di italiano LS/L2 impegnati in lezioni a distanza. I risultati evidenziano una netta preferenza per l'insegnamento in presenza, nonostante il riconoscimento dei vantaggi offerti dalla DAD, come l'aumento delle competenze digitali e la maggiore flessibilità nell'apprendimento. Il passaggio improvviso e forzato alla DAD ha sollevato questioni riguardanti l'accessibilità, la qualità dell'istruzione, e ha messo in luce significative disparità, sottolineando la necessità di strategie di valutazione adattate e di maggiore supporto per studenti e docenti. Una ricerca complementare condotta con gli studenti adulti dei Centri Provinciali di Istruzione per gli Adulti (CPIA) in Italia esplora ulteriormente la tematica dell'apprendimento a distanza, indicando la necessità di risorse e supporto aggiuntivi per l'apprendimento a distanza. La tesi sottolinea l'importanza dell'adattabilità, della resilienza e del continuo miglioramento delle pratiche educative in contesti a distanza, con l'obiettivo di ridurre le disuguaglianze e migliorare l'efficacia dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue straniere e seconde.

ABSTRACT

The research examines the impact of distance learning on foreign and second languages (LS/L2) teaching, with a specific focus on Italian, in the context of the COVID-19 pandemic. Through an in-depth survey, the work aims to analyse the perceptions, challenges, strategies and effectiveness of *Emergency Remote Teaching*, highlighting both the difficulties and benefits emerging from this teaching modality. The study aims to collect data on the learning/teaching experiences and perceptions of teachers and students of Italian LS/L2 engaged in distance teaching. The results show a clear preference for face-to-face teaching, despite the recognition of the advantages offered by online education, such as increased digital skills and greater flexibility in learning. The sudden and forced transition to distance learning has raised issues regarding accessibility, quality of education, and has highlighted significant disparities, highlighting the need for adapted assessment strategies and more support for students and teachers. Complementary research conducted with adult learners at the Centri Provinciali di Istruzione per gli Adulti (CPIA) in Italy further explores the issue of distance learning, indicating the need for additional resources and support for distance learning. The thesis emphasises the importance of adaptability, resilience and continuous improvement of educational practices in distance contexts, with the aim of reducing inequalities and improving the effectiveness of foreign and second language teaching and learning.

SOMMARIO

INTRODUZIONE.....	6
PARTE PRIMA: IL QUADRO TEORICO SULLA DIDATTICA A DISTANZA	
I. LA DIDATTICA A DISTANZA	8
1.1 Definizioni di apprendimento a distanza	8
1.2 Storia ed evoluzione della didattica a distanza	11
1.3 I vantaggi della didattica a distanza.....	13
1.4 Le sfide e le barriere della didattica a distanza	15
II. LA DIDATTICA DELLE LINGUE STRANIERE A DISTANZA	20
2.1 Insegnare e apprendere le lingue straniere a distanza.....	20
2.2 Teorie e approcci della didattica delle lingue a distanza	22
2.3 Strumenti e risorse per l'insegnamento linguistico online.....	23
III. L'IMPATTO DEL COVID-19 SUI SISTEMI EDUCATIVI E SULLA DIDATTICA DELLE LINGUE STRANIERE	26
3.1 Il concetto di <i>Emergency Remote Teaching</i>	27
3.2 Le sfide dell'adattamento all' <i>Emergency Remote Teaching</i>	28
3.3 Disparità nell'accesso e nella qualità dell'istruzione a distanza.....	30
3.4 Apprendere e insegnare le LS a distanza durante la pandemia di COVID-19.....	31
3.4.1 <i>Il caso dell'italiano LS/L2</i>	33
PARTE SECONDA: LA RICERCA	
IV. OBIETTIVI E METODOLOGIA DELLA RICERCA	37
4.1 Reclutamento dei partecipanti.....	38
4.1.1 <i>Docenti di italiano LS/L2</i>	39
4.1.2 <i>Studenti di italiano LS/L2</i>	39
4.2 Strumenti di raccolta dati.....	40
4.2.1 <i>Il questionario per docenti di italiano LS/L2</i>	40
4.2.2 <i>Il questionario per studenti di italiano LS/L2</i>	42
4.3 Raccolta e analisi dei dati.....	43

V. RISULTATI DELLA RICERCA	45
5.1 Le esperienze dei docenti di italiano LS/L2.....	45
5.1.1 <i>Profilo demografico e professionale</i>	45
5.1.2 <i>Caratteristiche e sfide della didattica a distanza emergenziale dell'italiano LS/L2</i>	47
5.1.3 <i>Aspetti metodologici nell'insegnamento dell'italiano LS/L2 a distanza</i>	50
5.1.4 <i>Interazione e gestione della classe virtuale</i>	53
5.1.5 <i>Valutazione a distanza</i>	55
5.1.6 <i>Competenze digitali e formazione dei docenti</i>	56
5.1.7 <i>Aspetti positivi e prospettive future dell'insegnamento a distanza dell'italiano LS/L2</i>	58
5.2 Le esperienze degli studenti di italiano LS	60
5.2.1 <i>Informazioni e dati demografici degli studenti di italiano LS</i>	61
5.2.2 <i>Atteggiamenti verso la didattica a distanza emergenziale</i>	64
5.2.3 <i>Sfide e ostacoli della transizione all'apprendimento dell'italiano LS a distanza</i>	68
5.2.4 <i>Motivazione</i>	70
5.2.5 <i>Aspetti emotivi dell'apprendimento</i>	71
5.2.6 <i>Valutazione, verifica e autovalutazione</i>	72
5.2.7 <i>Aspetti positivi e prospettive future dell'apprendimento a distanza dell'italiano LS/L2</i>	76
VI. DISCUSSIONE DEI RISULTATI.....	78
6.1 Le implicazioni della ricerca.....	78
6.1.1 <i>Discussione dei risultati della ricerca con i docenti di italiano LS/L2</i>	78
6.1.2 <i>Discussione dei risultati della ricerca con gli studenti di italiano LS/L2</i>	85
6.2 Confronto con la letteratura esistente.....	91
6.3 Raccomandazioni per ricerche future	92
 PARTE TERZA: IL CASO DELLA DIDATTICA A DISTANZA AL C.P.I.A. 	
VII. LA DIDATTICA A DISTANZA DELL'ITALIANO L2: L'ESPERIENZA DEI CENTRI PROVINCIALI DI ISTRUZIONE PER GLI ADULTI	96
7.1 Contestualizzazione e obiettivi dello studio.....	96
7.2 Metodologia	99
7.3 I risultati dello studio	100

7.3.1	<i>Informazioni personali degli studenti di italiano L2</i>	100
7.3.2	<i>L'esperienza di apprendimento dell'italiano a distanza al CPIA</i>	103
7.3.3	<i>Le sfide dell'apprendimento a distanza</i>	105
7.3.4	<i>L'autovalutazione delle competenze</i>	106
7.3.5	<i>Aspetti positivi della didattica a distanza al CPIA</i>	107
7.4	Discussioni e conclusioni.....	108
VIII. CONCLUSIONI.....		111
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI		113
APPENDICI.....		128
A.	Questionario per i docenti di italiano LS/L2	128
B.	Questionario per gli studenti di italiano LS/L2	137
C.	Questionario per gli studenti di italiano L2 presso i CPIA.....	145

PARTE I

IL QUADRO TEORICO SULLA DIDATTICA A DISTANZA

INTRODUZIONE

La didattica a distanza – nota anche come *DAD*, *apprendimento a distanza*, *formazione in rete*, *e-learning* – fa riferimento all’approccio educativo in cui vi è una separazione fisica tra l’istruttore e lo studente, di solito facilitata da mezzi tecnici e tecnologie digitali per impartire istruzione al di fuori dell’ambiente di apprendimento tradizionale in presenza (Moore, 1991). Inizialmente considerato come approccio alternativo alle tradizionali lezioni frontali, oggi l’apprendimento a distanza rappresenta una realtà consolidata nel panorama educativo globale. Soprattutto a partire dal marzo del 2020, con l’improvviso scoppiare della pandemia di COVID-19, la didattica a distanza è stata proiettata in prima linea, diventando una necessità piuttosto che una mera opzione e determinando una trasformazione senza precedenti nei sistemi educativi a livello globale (Bao, 2020). I limiti della didattica a distanza emersi durante i mesi di emergenza sanitaria sono legati soprattutto all’eccezionalità dell’evento e al carattere improvviso delle azioni intraprese. Con il termine *Emergency Remote Teaching* si fa riferimento a un passaggio temporaneo dell’insegnamento a una modalità di erogazione alternativa a causa di circostanze di crisi, un modello molto diverso dai tradizionali approcci di educazione a distanza (Hodges et al., 2020).

Il passaggio forzato alla didattica a distanza ha inciso profondamente anche sull’insegnamento delle lingue straniere (LS, studiate all’estero) e seconde (L2, apprese nel Paese in cui vengono correntemente parlate), una disciplina in cui l’interazione, l’immersione culturale e la pratica costante sono elementi cruciali. Nei contesti specifici della didattica delle LS/L2 a distanza, la mancanza dell’interazione faccia a faccia ed il contesto di isolamento dell’apprendente possono ostacolare lo sviluppo delle competenze comunicative, l’esposizione a diverse varietà sociolinguistiche e la creazione di comunità di apprendimento (Chapelle, 2001). Le sfide peculiari dell’insegnamento e apprendimento della lingua italiana a distanza riguardano soprattutto la difficoltà nel cogliere le sfumature e il contesto culturale che vengono trasmesse principalmente attraverso la prosodia e l’interazione fisica (Diadori, 2013).

Alla luce di tali sviluppi, la presente tesi si inserisce nel panorama degli studi sull’apprendimento dell’italiano LS/L2 con l’obiettivo di realizzare un’inchiesta sulle esperienze di didattica a distanza vissute dai docenti e dagli studenti di italiano durante i mesi di emergenza sanitaria. I dati raccolti e la loro elaborazione permetteranno di creare

un quadro completo dell'esperienza delineando i profili, le difficoltà e i vantaggi legati all'apprendimento dell'italiano LS/L2 a distanza.

Nella prima parte della tesi verrà illustrato il quadro teorico sul tema della didattica a distanza, utile per comprendere come i sistemi educativi si siano adattati ed evoluti in risposta alle necessità di apprendimento a distanza. Il primo capitolo approfondisce le definizioni di DAD (§1.1), la sua storia (§1.2) ed i pro e contro di tale modalità educativa discussi in letteratura (§1.3 e §1.4). Il secondo capitolo si concentra specificatamente sulla didattica delle lingue straniere e seconde, esaminando le proposte presenti in letteratura degli approcci pedagogici (§2.2) e degli strumenti digitali per la glottodidattica a distanza (§2.3). Nel terzo capitolo, il quale esplora l'impattante ruolo del COVID-19 sui sistemi educativi, vengono discussi il concetto di *Emergency Remote Teaching* (§3.1) e le sue sfide specifiche (§3.2), in particolare le disparità nell'accesso e nella qualità dell'istruzione a distanza (§3.3). Si indaga, inoltre, il tema della didattica a distanza delle lingue straniere (§3.4) e, nello specifico, dell'italiano LS/L2 (§3.4.1).

La seconda parte della tesi è dedicata alla metodologia della ricerca e ai risultati. Nel quarto capitolo vengono delineati gli obiettivi e la metodologia della ricerca: si descrivono le modalità di reclutamento dei partecipanti (§4.1), gli strumenti di raccolta dati (§4.2) e le procedure di analisi dei dati (§4.3), configurando così la struttura della ricerca empirica. Il quinto capitolo presenta i risultati della ricerca, illustrando separatamente le esperienze dei docenti (§5.1) e degli studenti di italiano LS/L2 (§5.2). Il sesto capitolo discute le implicazioni dei risultati (§6.1), confrontandoli con la letteratura esistente (§6.2) e fornendo raccomandazioni per ricerche future (§6.3).

Infine, il settimo capitolo illustra una ricerca complementare allo studio principale che esamina l'impatto della didattica a distanza sull'istruzione per adulti in Italia, in particolare sugli studenti stranieri adulti iscritti ai corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana (AALI) erogati a distanza dal Centro Provinciale di Istruzione per Adulti (CPIA) Reggio Nord. Dopo una breve contestualizzazione sul tema (§7.1), il capitolo illustra la metodologia seguita (§7.2) e i risultati dello studio (§7.3).

I. LA DIDATTICA A DISTANZA

1.1 Definizioni di apprendimento a distanza

Nel tempo, al pari passo con lo sviluppo di varie forme di istruzione a distanza, sono state proposte e adottate diverse definizioni per descrivere le caratteristiche di tale modalità di didattica. L'Accademia della Crusca, riassumendone l'evoluzione storica, definisce la didattica a distanza come

insegnamento impartito in passato attraverso corrispondenza postale, poi tramite la televisione e la radio, oggi anche soprattutto attraverso gli strumenti informatici e telefonici, per ovviare alla distanza fisica tra docente e discente¹.

Già negli anni Ottanta, riconoscendo la complessità del tema, Keegan (1980) cerca di offrire una definizione più chiara e completa possibile (Keegan, 1980:6). Secondo l'autore, ci sono sei elementi chiave che definiscono l'istruzione a distanza:

- la separazione tra insegnante e studente che la distingue dalle lezioni tradizionali faccia a faccia,
- l'influenza di un'organizzazione educativa che la distingue dallo studio privato,
- l'uso di mezzi tecnici, di solito stampati, che trasportano il contenuto educativo e riuniscono insegnante e studente,
- una comunicazione bidirezionale che permette allo studente di beneficiare o addirittura dar via al dialogo,
- la possibilità di incontri occasionali a scopi didattici e di socializzazione,
- la partecipazione a una forma di istruzione industrializzata (Keegan, 1980:6).

La separazione tra insegnante e apprendente, uno dei concetti chiave nella definizione fornita da Keegan, sembra fare riferimento a una distanza fisica, anche se, come notato da Saykili (2018), non viene esplicitamente specificato se si tratti di una separazione fisica, pedagogica, temporale, o sociale/culturale. Nella sua definizione, Keegan configura la pianificazione dell'esperienza educativa a distanza come il fattore determinante che la differenzia dallo studio privato. Riguardo i mezzi tecnici impiegati per colmare la distanza fisica, la definizione si concentra principalmente sulla stampa, un punto molto debole e anacronistico ai giorni nostri, dove la distanza tra apprendenti e insegnanti è generalmente colmata attraverso un'ampissima varietà di tecnologie

¹ Definizione disponibile online: <https://accademiadellacrusca.it/parole-nuove/didattica-a-distanza-dad/18475>

informatiche che consentono la comunicazione bidirezionale e multipla sia in modo sincrono – dove i partecipanti interagiscono nello stesso momento in cui ha luogo la comunicazione – che asincrono – dove l’interazione non è immediata e può avvenire in diversi momenti. Anche Keegan parla di bidirezionalità della comunicazione, suggerendo però il solo dialogo a due tra apprendente e insegnante. Oggi, grazie alle infinite possibilità della tecnologia, è possibile invece possibile essere coinvolti in conversazioni multiple, dove gruppi di apprendenti e/o insegnanti possono tenere in vita forme di comunicazione simultanee o asincrone, su più canali e utilizzando una varietà di tecnologie.

La definizione di Keegan, figlia degli anni Ottanta, è stata chiaramente influenzata dall’età industriale e dalla teoria dell’istruzione a distanza come modello industriale di Otto Peter (Keegan, 1994), secondo cui l’apprendimento è un modello organizzativo piuttosto che educativo, che prevede la produzione di contenuti educativi in serie e la loro distribuzione su larga scala (Garrison, 2000; Moore e Kearsley, 2011). Il modello industriale mette in risalto l’indipendenza degli apprendenti, ma sacrifica l’interazione e la costruzione di reti sociali (Gunawardena e McIsaac, 2004).

Facendo leva proprio sul concetto di autonomia dell’apprendente, pochi anni dopo, Holmberg (1995) offre una nuova definizione di educazione a distanza:

Distance education is a concept that covers the learning-teaching activities in the cognitive and/or psycho-motor and affective domains of an individual learner and a supporting organization. It is characterized by non-contiguous communication and can be carried out anywhere and at any time, which makes it attractive to adults with professional and social commitments² (Holmberg, 1995:168).

Nella sua visione di didattica a distanza, hanno un ruolo centrale le strutture cognitive che sottostanno al processo di apprendimento significativo. L’insegnamento è inteso come un processo di facilitazione che comprende l’incoraggiamento del pensiero critico e un’ampia autonomia degli studenti (Holmberg, 1995:161) Uno dei punti di forza della definizione è che, a differenza di quella di Keegan, considera i tre domini dell’apprendimento: cognitivo, affettivo e psicomotorio. Tuttavia, anche in questo caso, la definizione prevede l’esistenza di un’organizzazione di supporto (Saykili, 2018) e considera il singolo studente, parlando di apprendente individuale. In realtà, l’apprendimento è considerato da molti come un’attività sociale, dove le interazioni tra pari

² Trad. *La formazione a distanza è un concetto che copre le attività di apprendimento-insegnamento nei domini cognitivi e/o psicomotori ed affettivi di un apprendente individuale e un’organizzazione di supporto. È caratterizzata da comunicazioni non contigue e può essere svolta ovunque e in qualsiasi momento, il che la rende attraente per gli adulti con impegni professionali e sociali.*

e la collaborazione rivestono un ruolo cruciale (Bandura, 1971; Lave e Wenger, 2006; Reed et al., 2010). Holmberg vede l'apprendimento a distanza come un'attività senza confini di tempo e spazio. Tuttavia, la formazione a distanza viene caratterizzata dallo studioso solo tramite forme di comunicazione asincrona che, anche se dominante, potrebbe non essere necessariamente l'unica forma di comunicazione in larghissima parte delle attuali esperienze di formazione a distanza.

Più recentemente, Saykili (2018), definisce l'istruzione a distanza come *a form of education which brings together the physically-distant learner(s) and the facilitator(s) of the learning activity around planned and structured learning experiences via various two or multi-way mediated media channels that allow interactions between/among learners, facilitators as well as between learners and educational resources*³ (Saykili, 2018:5).

La definizione si concentra sulla separazione fisica tra studenti e insegnanti, intesi qui come facilitatori del processo di apprendimento. La centralità dell'esperienza educativa è data interamente allo studente, responsabile del proprio apprendimento. Anche secondo Saykili, la didattica a distanza prevede la partecipazione a percorsi didattici pianificati e strutturati, suggerendo una visione dell'apprendimento a distanza come processo sempre intenzionale e mai accidentale (Moore e Kearsley, 2011). In realtà, oggi, grazie la massiccia esposizione a forme di comunicazione mediata – si pensi ad esempio al costante accesso a contenuti digitali, spesso anche di natura divulgativa, su social network come *Instagram* o *TikTok* – sembra siano possibili anche forme di apprendimento accidentale a distanza. Tra le tecnologie impiegate per mediare l'interazione tra apprendenti, facilitatori e risorse di apprendimento, Saykili include i canali di comunicazione multi-vie che sfruttano le recenti opportunità offerte dalle tecnologie basate su videoconferenze, canali dei social network e forum di discussione.

Oggi, il fenomeno della didattica a distanza è strettamente legato sia al contesto socioeconomico, caratterizzato dallo sviluppo di una società sempre più liquida che ha reso indispensabile l'adozione di nuove strategie educative per garantire a tutti l'accesso all'istruzione, sia dalla crescente consapevolezza dell'importanza di criteri quali l'accessibilità, la flessibilità e la personalizzazione nell'istruzione. Allo stesso modo, i processi di apprendimento a distanza sono legati al rapido avanzamento tecnologico che

³ Trad. *una forma di istruzione che mette insieme l'apprendente(e) e il facilitatore(e) dell'attività di apprendimento, fisicamente distanti, attorno a esperienze di apprendimento pianificate e strutturate attraverso vari canali mediati a due o multi-vie che consentono interazioni tra/gli apprendenti(e), i facilitatori(e) e le risorse educative* (Saykili, 2018:5).

apre sistematicamente nuove porte e trasforma radicalmente i modi di apprendimento e la fruizione del sapere.

1.2 Storia ed evoluzione della didattica a distanza

Nonostante l'apprendimento a distanza abbia acquisito maggiore rilevanza soprattutto nell'ultimo ventennio, con lo sviluppo delle tecnologie digitali e delle moderne reti di comunicazione, si tratta di un modello educativo che ha radici lontane nella storia della società. Nel tentativo di offrire una panoramica della storia della didattica a distanza, seguiamo la ormai affermata periodizzazione proposta da Garrison (1985) delle tre generazioni della formazione a distanza, nel tempo ripresa da diversi studiosi (Nipper, 1989) e aggiornata con l'aggiunta di due nuove generazioni (Fata, 2004; Valentino et al., 2021). Secondo gli studi, le prime forme di educazione a distanza risalgono al XIX secolo, quando con lo sviluppo dei trasporti e dei servizi postali, si affermò la necessità di distribuire materiali didattici cartacei a quegli studenti impossibilitati a raggiungere fisicamente le sedi scolastiche (Williams et al., 1999). Nasce così la prima generazione di formazione a distanza, rappresentata dal modello educativo di condivisione per corrispondenza di materiale didattico cartaceo.

Già nel lontano 1728, sulla Gazzetta di Boston comparve la pubblicità di un abbonamento settimanale a un corso di dattilografia per corrispondenza cartacea (Holmberg, 1995). Circa un secolo dopo, nel 1837, in Gran Bretagna, l'insegnante e stenografo Isaac Pitman diede vita al primo corso per corrispondenza di cui abbiamo traccia. La sua iniziativa fu incredibilmente riuscita, tanto che nel 1843 fondò la "Phonographic Correspondence Society", una pietra miliare nello sviluppo dell'istruzione a distanza. Solo alcuni anni dopo, nel 1855, la University of London segnò la nascita del primo corso universitario a distanza con l'External Programme (Tury et al., 2015).

Questo approccio innovativo all'educazione si diffuse globalmente nel corso dei decenni successivi, e nel 1951, anche in Italia nacquero i primi corsi per corrispondenza indetti dalla Scuola Radio Elettra – una società torinese che forniva corsi di formazione per corrispondenza nel campo dell'elettronica. Questi primi passi segnarono l'inizio di una rivoluzione nel campo dell'istruzione, aprendo così la strada a un'ampia gamma di opportunità di apprendimento che superano le barriere geografiche e offrono l'accesso all'educazione a chiunque, ovunque.

A partire dagli anni Sessanta, la didattica a distanza ha acquisito nuove forme grazie all'avvento di nuovi supporti digitali quali audiocassette, videocassette, floppy disk o CD-ROM. All'alba degli anni Settanta, anche i mezzi di comunicazione di massa, come la radio e la televisione, iniziarono ad essere impiegati come strumenti di istruzione in diversi Paesi. In molti casi, i programmi televisivi erano destinati all'educazione e all'alfabetizzazione della popolazione adulta. Un classico esempio di ciò è rappresentato dal progetto educativo della RAI "Telescuola" e dal programma televisivo "Non è mai troppo tardi", condotto da Alberto Manzi e trasmesso tra il 1960 e il 1968 e trasmesso dalla RAI (Cortese e Sinicropi, 2023). La metodologia didattica, però, continuava ad essere prevalentemente unidirezionale e basata sull'autoapprendimento (Fata, cfr).

L'apprendente era rappresentato come un utente 'autonomo', un self-paced learner. I contenuti didattici erano il cuore delle operazioni, dovevano essere autoconsistenti e ridurre al massimo il bisogno di altri tipi di comunicazione finalizzata alla loro comprensione (De Waal, 2010:38).

Con la diffusione del Personal Computer (PC) negli anni Novanta, nasce la terza generazione di formazione a distanza, caratterizzata da nuovi paradigmi come la comparsa dei sistemi di teleconferenza e l'accessibilità a una vasta gamma di risorse educative. Tuttavia, in questa fase, i computer vengono utilizzati solo per creare e consultare materiali in modalità offline, ancora una volta in una forma di autoapprendimento. Si vedano, ad esempio, gli approcci Computer Based Training (CBT), dove il computer è solo un mezzo per la fruizione del materiale didattico (Marinucci e Epifani, 2004:8) ed il percorso didattico rimane chiuso all'interno della relazione studente-ipermedia (Cacciamani e Giannandrea, 2004). Nonostante sia evidente la tendenza verso una maggiore interattività (Fata, 2004:21), bisogna attendere la generazione successiva che, con la nascita del World Wide Web, riuscirà a rivoluzionare l'aspetto sociale dell'apprendimento a distanza (Trentin, 1999a).

La quarta generazione di didattica a distanza (da qui nota come *E-learning, online education, formazione in rete*) usufruisce di tutti gli strumenti delle fasi precedenti rimodulandoli nel nuovo Web 2.0, termine coniato da O'Reilly nel 2007 in riferimento a un approccio innovativo alla rete concepito principalmente attraverso una prospettiva sociale e dell'interazione attraverso reti informatiche. La nascita della Comunicazione Mediata dal Computer (CMC) ha costituito l'aspetto determinante di un cambiamento chiave in cui la formazione a distanza si è evoluta da processo individuale ad esperienza collettiva e collaborativa.

Una grande rivoluzione, in termini di accesso all'istruzione da contesti remoti, sono stati i *Massive Open Online Courses* (MOOC), un fenomeno educativo di partecipazione interattiva, gratuita e su larga scala a corsi di apprendimento online. I corsi MOOC, nati agli inizi degli anni 2010, sono emersi come soluzione agli ostacoli tradizionalmente associati all'istruzione superiore, quali costi elevati, accesso limitato e rigidità strutturale, rappresentando un movimento che estende le opportunità educative a pubblici globali (Koller et al., 2013). Questi corsi a distanza si sono rivelati particolarmente vantaggiosi per gli studenti situati in contesti remoti, dove l'accesso all'istruzione – specialmente superiore – è spesso ostacolato da barriere geografiche e socioeconomiche. In queste aree, i MOOC possono fungere da ponte per gli studenti, fornendo l'accesso a risorse educative altrimenti inaccessibili (Reich e Ruipérez-Valiente, 2019). Nonostante il successo, i MOOC presentano ostacoli significativi, come i bassi tassi di completamento (Brouns et al., 2017) e la questione dell'omogeneità dei contenuti, resa difficile soprattutto dalla diversità dei livelli di competenze dei partecipanti ai corsi.

Come suggerito da Taylor (2001), vista la consolidata tendenza a sottovalutare l'ampiezza e la velocità del cambiamento tecnologico, sembra ragionevole suggerire che l'impatto economico e sociale generato da Internet negli ultimi dieci anni potrebbe sembrare insignificante se confrontato con i cambiamenti che si verificheranno nel prossimo decennio. Oggi, con le nuove opportunità offerte dalla Realtà Virtuale (VR) e dall'Intelligenza Artificiale (AI), siamo già probabilmente oltre quella che lo studioso definisce come quinta generazione di apprendimento a distanza, ovvero un modello di apprendimento flessibile e intelligente che integra tutti gli aspetti del sistema educativo sfruttando la natura interattiva della rete e le possibilità delle risorse nel Web (Taylor, cfr).

1.3 I vantaggi della didattica a distanza

Nel contesto accademico, l'insegnamento e l'apprendimento a distanza sono stati oggetto di un'ampia indagine critica, rivelando una complessa tessitura di benefici e sfide intrinseci. Una delle prerogative fondamentali dell'educazione a distanza risiede nella sua flessibilità: soprattutto quando in modalità asincrona, gli studenti possono impegnarsi con lo studio al proprio ritmo secondo i propri orari, un aspetto particolarmente importante per gli adulti che potrebbero dover conciliare lo studio con il lavoro o gli impegni familiari. Gli studenti impegnati nell'apprendimento a distanza possono adattare lo studio alle loro esigenze specifiche, ai loro interessi e ai loro livelli di competenza, un concetto che Benson

(2013) describe come *learner autonomy*. Questa autonomia favorisce un senso di appartenenza al proprio percorso formativo, giovando potenzialmente non solo all'intera esperienza educativa, ma migliorando anche la motivazione e il raggiungimento delle competenze.

L'istruzione a distanza, soprattutto quando in modalità asincrona, consente l'accesso continuo alle risorse didattiche, permettendo agli apprendenti di avere sempre a disposizione lezioni, contenuti multimediali, materiali di lettura, opportunità di ripasso e di esercitazione che spesso non sono disponibili in un contesto di classe tradizionale. Inoltre, fornisce l'accesso a una gamma di corsi più ampia di quella solitamente disponibile a livello locale, ampliando e diversificando l'offerta educativa a coloro che altrimenti potrebbero avere un accesso limitato all'educazione a causa di vincoli geografici, finanziari o personali (Bates, 2019). Secondo alcuni studiosi, proprio per sua capacità di superare tali barriere che spesso impediscono l'accesso all'istruzione, la didattica a distanza ha un ruolo strategico nella democratizzazione dell'educazione, in particolare nella formazione superiore, dove può favorire l'inclusività e fornire opportunità educative più eque (Tait, 1988; Quintili e Cappa, 2007; Godwin-Jones, 2014; Allen et al., 2016).

In aggiunta a ciò, alcuni studi hanno dimostrato che la didattica a distanza, soprattutto nella sua forma sincrona, si dimostra fondamentale nel contrastare il senso di isolamento che spesso gli studenti e i docenti possono avvertire quando si trovano in contesti di apprendimento/insegnamento a distanza (Dal Bello et al., 2007; Hrastinski, 2008). Tecnologie quali la messaggistica online sincrona, le teleconferenze e, più recentemente, le videoconferenze, hanno contribuito alla creazione di contesti virtuali di apprendimento più interattivi, multimediali e partecipativi che permettono agli utenti di collaborare in tempo reale e formare legami più stretti tra studenti e insegnanti. Questi legami sono cruciali per il supporto emotivo e cognitivo degli studenti, che possono così sentirsi parte di una comunità di apprendimento attiva nonostante la distanza fisica. L'interattività e la comunicazione in tempo reale nel Web 2.0 favoriscono l'interazione intensa tra tutti i partecipanti coinvolti nell'azione formativa, tra cui tutor, docenti, esperti e corsisti (Trentin, 1999b), fino alla creazione di comunità di pratica online:

Comunità di apprendimento autogestite, dove cioè la crescita professionale non si basa tanto su un percorso formativo "tracciato" (un corso in presenza o a distanza) quanto piuttosto sulla condivisione delle esperienze, sull'individuazione delle migliori pratiche e sull'aiuto reciproco (Trentin, 1999:14).

Inoltre, l'ambiente di apprendimento online sembra poter offrire uno spazio meno intimidatorio, specialmente per gli studenti poco sicuri di sé, che potrebbero essere impauriti dal parlare in pubblico (Clark-Ibáñez e Scott, 2008). Secondo una ricerca di Urdan e Weggen (2023), questo tipo di esperienza di apprendimento può ridurre l'imbarazzo del fallimento di fronte a un gruppo.

Sul fronte tecnologico, l'uso di risorse didattiche online interattive, multimediali e partecipative offre, al giorno d'oggi, numerose opportunità e risorse per mantenere attivo il coinvolgimento degli studenti, che possono così sostenere un apprendimento profondo e costruttivista. Le piattaforme tecnologiche dedicate all'apprendimento a distanza sono spesso arricchite da elementi interattivi che si manifestano attraverso una varietà di formati, dai moduli di apprendimento basati sulla *gamification* a veri e propri ambienti di Realtà Virtuale. Secondo alcuni studiosi, gli elementi multimediali spesso incorporati nelle piattaforme didattiche rispondono a diversi stili di apprendimento e spesso favoriscono la personalizzazione dell'esperienza educativa (Costa et al., 2020). Inoltre, grazie alle piattaforme dotate di tecnologie di apprendimento adattive i docenti possono fornire un feedback personalizzato e compiti creati su misura per le esigenze dei singoli studenti (Chapelle, 2007).

Altri benefici legati all'apprendimento a distanza riguardano l'ammortizzazione dei costi e dell'impatto ambientale. I corsi tradizionali in presenza, soprattutto se localizzati lontano dalla propria residenza, possono essere finanziariamente proibitivi. L'apprendimento a distanza, invece, può ridurre drasticamente questi costi, eliminando la necessità di viaggiare e fornendo spesso risorse gratuite o a basso costo. In aggiunta a ciò, senza la necessità di infrastrutture fisiche, le istituzioni possono spesso offrire corsi online a un prezzo inferiore rispetto ai loro omologhi in presenza (Allen et al., 2016). Infine, se si considera l'impatto della riduzione degli spostamenti e dell'utilizzo delle risorse nei luoghi fisici, l'apprendimento a distanza può contribuire anche alla lotta al cambiamento climatico riducendo l'impatto ambientale del sistema educativo (SEI, 2020).

1.4 Le sfide e le barriere della didattica a distanza

Accanto ai molteplici vantaggi della didattica a distanza appena visti (§1.3) gli studi hanno messo in luce l'esistenza di una serie di sfide e ostacoli non trascurabili. Una delle sfide più salienti e cruciali riguarda il cosiddetto *digital divide* (divario digitale), generalmente inteso come la discrepanza esistente tra coloro che hanno libero accesso a

Internet e alle tecnologie e coloro che non lo hanno. Secondo un rapporto UNICEF del 2023 (*L'UNICEF sulla Giornata Internazionale delle Ragazze*), due terzi dei bambini e ragazzi in età scolare nel mondo non ha accesso a Internet. Guardando alle differenze di genere, la situazione appare ancora più critica: nei Paesi a basso reddito, il 90% delle giovani donne non utilizza Internet.

Il divario, tuttavia, non riguarda solo le questioni di accesso alle infrastrutture informatiche, ma anche le competenze digitali e le capacità di utilizzare efficacemente la tecnologia (Selwyn, 2003). Nel 2021, il Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia (CREMIT) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, in collaborazione con Save the Children, ha introdotto il concetto di *povertà educativa digitale*, una nozione che va oltre la tradizionale comprensione del *digital divide* non limitandosi alla semplice mancanza di dispositivi tecnologici o di connettività. La *povertà educativa digitale* riguarda principalmente la carenza di opportunità educative volta allo sviluppo di competenze digitali, essenziali nell'era post-mediale per comprendere e interpretare la crescente produzione e consumo di contenuti digitali (Marangi et al., 2022).

la povertà educativa digitale si riferisce quindi alla privazione delle opportunità per apprendere, ma anche sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni, attraverso l'utilizzo responsabile, critico e creativo degli strumenti digitali (Save the Children, 2021).

Il mancato accesso alle tecnologie necessarie per navigare nelle piattaforme didattiche virtuali ed il mancato sviluppo delle competenze necessarie per navigare in modo critico e produttivo nel panorama digitale comportano l'incapacità di partecipare efficacemente alla didattica a distanza ed esacerbano le disuguaglianze sociali esistenti.

La presenza di una connessione Internet veloce e affidabile è essenziale per garantire che gli studenti beneficino appieno delle opportunità offerte dal Web. La lentezza della connessione rappresenta una problematica che incide non solo sulla capacità degli studenti di accedere ai materiali didattici ed alle risorse online, ma influisce anche sulla qualità delle interazioni in tempo reale nelle videolezioni sincrone. Nel caso di connettività instabile, si verificano frequenti interruzioni, riduzioni della qualità del video e tempi di attesa lunghi per il caricamento dei contenuti, che possono compromettere la partecipazione degli studenti, l'interazione con i contenuti didattici e la qualità e della comunicazione (Greenhow e Chapman, 2020). I ritardi nei dialoghi e le sovrapposizioni nei turni di parola possono complicare il processo di scambio di battute e portare a ritardi

del feedback correttivo, rendendo più difficile per gli studenti la valutazione dei propri progressi. Negli ultimi anni, diverse ricerche si sono concentrate sull'invio e ricezione del feedback negli ambienti di apprendimento virtuali (Wigham e Chanier, 2015; Akiyama, 2017). Tuttavia, gli studi dimostrano che l'efficacia delle correzioni in videoconferenza non diminuisce se comparata agli effetti del feedback in presenza (Rassaei, 2017; Canals et al., 2021).

Anche nel caso di connessioni stabili e veloci, le modalità di comunicazione a distanza – sebbene integrate da diverse forme di interazione virtuale – sembrano non riuscire a raggiungere la qualità dell'interazione simultanea che si svolge in un contesto di presenza fisica (Summers et al., 2005). L'importanza dell'interazione sociale nell'apprendimento è supportata da diverse teorie di stampo costruttivista (Vygotsky, 1978; Lave e Wenger, 2006; Moore e Kearsley, 2011) ed è fondamentale per il successo dell'acquisizione delle competenze comunicative e per il benessere emotivo e sociale degli studenti (Yang, 2021). Secondo la prospettiva costruttivista, l'apprendimento è un processo attivo, in cui la conoscenza si forma attraverso le interazioni ed il contributo collaborativo all'interno di una comunità di apprendimento. Gallagher e McCormick (1999) hanno esplorato gli effetti del paradigma di interazione sociale negli ambienti virtuali, rivelando come la distanza nella didattica possa portare a sentimenti di isolamento e alienazione che incidono negativamente sul senso di comunità, sulla motivazione e sull'impegno degli studenti. La riduzione dell'interazione, dunque, potrebbe non solo limitare le possibilità di ricevere feedback e di sviluppare la concentrazione necessaria a innescare l'apprendimento, ma potrebbe anche compromettere i fattori cognitivi e sociali che la influenzano, come la memoria, la motivazione e la cooperazione (Celentin et al., 2021). Secondo Schumann (1997), uno dei rischi fondamentali dell'educazione a distanza è l'assenza di condivisione, con i conseguenti pericoli dell'impoverimento dei contenuti didattici e, soprattutto, di rendere gli stessi meno pertinenti e significativi per gli apprendenti.

Soprattutto nei contesti asincroni, il differimento nella comunicazione dei contesti di insegnamento e apprendimento può ridurre la sensazione di coinvolgimento e le occasioni di immediato scambio intellettuale che sono spesso presenti in aula (Hrastinski, 2008). In contrasto con quanto avviene nell'apprendimento sincrono, dove la conversazione in tempo reale permette uno scambio dinamico che incoraggia la riflessione, l'apprendimento asincrono richiede una maggiore pianificazione e riflessione sia da parte

degli insegnanti che degli studenti. In questo caso, la natura non simultanea dell'apprendimento potrebbe limitare le opportunità per chiarimenti rapidi e risposte tempestive a dubbi o questioni emerse, cruciali per costruire e mantenere la comprensione degli studenti.

Negli ultimi anni, diversi studi hanno indagato l'impatto della distanza sulla sfera emotiva dello studente negli ambienti virtuali, concentrandosi su fattori come la concentrazione, la motivazione e l'autoregolazione. Sebbene si tratti di fattori complessi, influenzati soprattutto da tratti individuali e contesti specifici (Hartnett et al., 2011), è indubbio che mantenere l'attenzione e la motivazione degli studenti alta negli ambienti virtuali è un'operazione impegnativa (Jones e Issroff, 2007). Nonostante alcuni studiosi sostengano che gli alunni coinvolti in percorsi di apprendimento a distanza siano indipendenti, autodiretti e intrinsecamente motivati (Garrison, 1997; Bye et al., 2007), numerose altre ricerche riconoscono che la scarsa motivazione è uno dei fattori decisivi dell'alto tasso di abbandono dei corsi online (Muilenburg e Berge, 2005).

Inoltre, soprattutto nei contesti asincroni, è richiesto un elevato livello di autonomia, capacità di auto-regolazione e gestione del tempo, competenze non innate in tutti gli studenti (Driscoll et al., 2012). Senza il regolare contatto fisico con l'insegnante, con i compagni e con le infrastrutture universitarie, a cui ricorrere anche in caso di difficoltà, gli studenti devono essere abbastanza autonomi almeno nel loro atteggiamento verso l'apprendimento (Hurd, 2000), imparando ad organizzare in modo efficace il proprio studio per non cadere nella trappola della procrastinazione (Hart, 2012). Chi è abituato alla totale dipendenza dall'insegnante o chi preferisce approcci educativi più strutturati e guidati troverà estremamente difficile adattarsi alle modalità di apprendimento a distanza e potrebbe trovarsi in una posizione di disagio e svantaggio (Hartley e Bendixen, 2001; Zimmerman, 2002). In questo panorama di ricerche, altri aspetti indagati riguardano sentimenti negativi, come la frustrazione o l'ansia, emozioni che potrebbero essere provate dai partecipanti specialmente durante le videolezioni sincrone. L'emergere dell'ansia nei contesti a distanza sembra dipendere da fattori intrinseci della personalità, ma anche dall'atteggiamento dell'insegnante e dalla progettazione del corso (Donahoe, 2010). Inoltre, problemi tecnici, difficoltà di accesso al materiale didattico o mancanza di supporto immediato possono generare frustrazioni che inibiscono le opportunità educative (Hara e Kling, 1999).

D'altro canto, anche i docenti che operano nei contesti di insegnamento a distanza devono spesso superare diversi ostacoli, come le difficoltà dell'adattamento dei materiali didattici, la mancanza di supporto e formazione per l'utilizzo delle tecnologie, la necessità di strategie specifiche per la valutazione a distanza e linee guida sulla progettazione didattica negli ambienti digitali sincroni e asincroni (Galusha, 1998; Williamson et al., 2020).

Più recentemente, diverse ricerche hanno indagato i possibili rischi derivanti dall'esposizione prolungata allo schermo del computer a lungo termine. I risultati di recenti ricerche suggeriscono che gli effetti negativi riguardano soprattutto lo sviluppo cerebrale e il benessere psicofisico delle generazioni più giovani (Hulick, 2020; Wong, 2021). I docenti e gli studenti impegnati in forme di educazione a distanza possono provare una *Zoom fatigue* (Bennett et al., 2021; Neshor Shoshan e Wehrt, 2022), traducibile come *sbornia da Zoom* o *affaticamento da Zoom* (Tabasso, 2020), ovvero una forma di logoramento e di stress dovuta alle lunghe sessioni passate in videoconferenza, che può aggravare il senso di isolamento e la stanchezza mentale e ridurre la partecipazione attiva e l'interazione (Fauville et al., 2021).

II. LA DIDATTICA DELLE LINGUE STRANIERE A DISTANZA

2.1 Insegnare e apprendere le lingue straniere a distanza

Nel mondo globalizzato e interconnesso in cui viviamo, la capacità di comprendere e potersi esprimere in almeno una lingua straniera (d'ora in poi LS) è considerata una competenza indispensabile per navigare nella complessità delle relazioni interculturali e per accedere a più ampie opportunità professionali e personali su scala internazionale. L'Unione Europea individua la competenza metalinguistica – definita come la capacità di utilizzare diverse lingue in modo appropriato ed efficace allo scopo di comunicare – tra le otto competenze chiave di cittadinanza, ovvero

quelle [abilità] di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità (Consiglio dell'Unione europea, 2018).

Rispetto a qualche decennio fa, lo sviluppo delle abilità e delle competenze linguistiche degli studenti è profondamente cambiato. Balboni (2015) afferma che

la società attuale è complessa, è una rete che vive in uno spazio a tre dimensioni, non più a due. [...] In questa società dove quel che conta è un pensiero flessibile, divergente, multiplo, le lingue sono uno strumento essenziale, ma sapere una lingua è divenuto a sua volta un concetto flessibile (Balboni, 2015:5-6).

Oggi, oltre alle tradizionali competenze di lettura, scrittura e comunicazione orale, è cruciale acquisire anche la capacità di interagire negli ambienti virtuali in lingua straniera. Nel 2020, con la pubblicazione del Volume Complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento (VC-QCER), viene riconosciuto un ruolo chiave all'interazione online come parte integrante della competenza linguistica e comunicativa. La comunicazione online è vista come fenomeno multimodale con due possibili ambiti d'azione: la capacità di conversare e discutere online in lingua straniera e la capacità di portare avanti transazioni e forme di collaborazione finalizzate a uno scopo. Come mettono in luce Celentin e colleghi, l'interazione online trova una sua naturale esplicazione nell'ambito comunicativo della didattica a distanza, che diventa un meta-ambito quando si tratta di insegnamento delle LS (Celentin, Dalloso e Fiorentino, 2021):

nel fare DAD di LS, infatti, l'insegnante si trova confrontato con un uso autentico della LS, in quanto usa la lingua per parlare della lingua stessa, e può sfruttare questo "contenitore" per sviluppare in modo efficace la competenza linguistico-comunicativa degli studenti senza dover ricreare artificialmente contesti "esterni" di apprendimento, ma sfruttando quelli che la comunicazione digitale mette naturalmente a disposizione (Celentin et al., 2021:17).

La didattica delle lingue straniere ha sempre cercato di sfruttare proficuamente il mondo delle tecnologie (Chini e Bosisio, 2014) ed il panorama di corsi e lezioni di LS erogati a distanza – definiti con l'acronimo CALL (*Computer Assisted Language Learning*) – è caratterizzato da una proliferazione e differenziazione di proposte didattiche flessibili, personalizzate e accessibili ovunque e in qualsiasi momento (Tichavsky et al., 2015). L'ampia offerta educativa si differenzia per modalità di erogazione dei corsi (interamente online o blended), tipologie dei percorsi di apprendimento (corsi completi, lezioni individuali, attività esercitative, semplice distribuzione di materiali di approfondimento linguistico), livello di formalità/informalità e supporti tecnologici prevalentemente utilizzati (postazioni fisse o dispositivi mobili) (La Grassa, 2021).

Gli studi nel campo dell'apprendimento a distanza delle lingue straniere – compreso l'italiano LS – sono proliferati solamente da pochi decenni (Chinnery, 2006; White, 2006; Troncarelli, 2011). Fino agli anni Duemila, gli esperti riconoscevano una certa carenza di ricerche che esaminassero la natura dei corsi di LS a distanza o le difficoltà incontrate da chi studia e insegna le lingue online (Hurd, 2000). Fattori come l'assenza fisica del docente, il contesto di isolamento e le ridotte opportunità di interazione e di pratica orale, caratteristici soprattutto dei contesti educativi a distanza antecedenti al Web 2.0, potrebbero rendere il processo di acquisizione delle abilità comunicative particolarmente complesso (Blake et al., 2008; Young e West, 2018). L'acquisizione di una lingua straniera è un processo articolato che coinvolge non solo l'assimilazione di regole grammaticali e lessicali, ma anche la capacità di comunicare efficacemente in contesti sociali e culturali diversi.

Tuttavia, a differenza di quanto accadeva in passato, grazie all'interattività e alle opportunità comunicative attualmente offerte dalla rete, il campo dell'apprendimento delle lingue a distanza ha visto una significativa evoluzione delle metodologie e degli strumenti disponibili, con la diffusione di proposte didattiche efficaci e sempre più immersive (La Grassa, 2021). Adesso, gli studenti di LS non si limitano ad assorbire passivamente le informazioni, ma possono impegnarsi in esercizi interattivi, partecipare a forum di

discussione e frequentare piattaforme di scambio linguistico o tandem (Thorne, 2003). Le conversazioni tramite chat e videochiamate con madrelingua o con coetanei provenienti da diverse parti del mondo sono sempre più frequenti, per cui è sempre più possibile vivere una vera e propria immersione culturale e linguistica anche a distanza (Blake, 2013). Inoltre, gli ambienti immersivi, ricreati digitalmente grazie alla Virtual Reality o all'Intelligenza Artificiale, permettono agli studenti di tuffarsi in scenari che imitano luoghi reali, come aule, città o situazioni quotidiane, facendo leva sull'apprendimento esperienziale e consolidando l'acquisizione delle lingue a distanza (Henderson et al., 2018).

2.2 Teorie e approcci della didattica delle lingue a distanza

Nel corso del tempo, la didattica delle LS a distanza ha subito variazioni significative in relazione sia alle teorie dell'apprendimento che all'evoluzione delle tecnologie (La Grassa, 2022). Warschauer (1996) propone una categorizzazione in tre periodi: tra gli anni Sessanta e Settanta, la didattica delle LS a distanza era fortemente influenzata da approcci di tipo comportamentista: il computer era visto come una "macchina per insegnare" (Porcelli e Dolci, 1999:25) e l'accento era posto sull'osservazione e la valutazione dei comportamenti degli studenti. Successivamente, tra gli anni Ottanta e Novanta, l'approccio comunicativo all'apprendimento delle lingue straniere ha influenzato anche la didattica a distanza delle stesse. Durante questo periodo, il computer aveva il ruolo di supporto all'apprendimento che poteva svolgere diverse funzioni, tra cui quella di *tutor* (che somministra domande con correzione automatica), *stimolo* (per favorire l'interazione tra studenti) e *strumento* (per migliorare le competenze linguistiche tramite risorse come il correttore ortografico o il revisore grammaticale). Infine, nel periodo successivo, che si estende fino agli anni Duemila, la didattica a distanza delle LS ha abbracciato l'uso integrato di diverse forme di mezzi di comunicazione digitale, sfruttando le possibilità offerte dalla rete. In questo contesto, il computer è considerato come uno strumento in grado di facilitare la comunicazione tra individui diversi.

Ally (2004) suggerisce che l'apprendimento delle LS a distanza è caratterizzato proprio dalla coesistenza delle teorie dell'apprendimento di tipo comportamentista, cognitivista e costruttivista che contribuiscono in misura diversa a dar forma all'ambiente didattico virtuale. Il comportamentismo, il quale definisce l'apprendimento come una

sequenza di momenti osservabili e valutabili, si può individuare nell'importanza del feedback che nell'e-learning contribuisce a rendere gli studenti consapevoli dei loro progressi tramite la creazione di risposte desiderate attraverso rinforzi positivi e negativi. L'approccio cognitivista, ponendo l'accento sui principi e sui processi mentali sottostanti all'apprendimento, considera lo stesso come un atto principalmente individuale che coinvolge i sensi e le abilità cognitive nella processazione delle informazioni. In tal senso, nell'apprendimento delle lingue a distanza, si cerca di presentare contenuti in modalità multimodale, rispettando gli stili cognitivi degli studenti e riconoscendo il ruolo fondamentale della memoria.

L'approccio costruttivista, infine, promuove l'apprendimento come un processo sociale e collaborativo (Varisco, 2002), in cui gli studenti costruiscono attivamente la loro conoscenza interagendo con il materiale di apprendimento e con gli altri. Nel costruttivismo, il sapere non è semplicemente trasmesso passivamente dal docente allo studente, ma viene "costruito" dagli studenti attraverso lo scambio con i pari e il supporto di docenti esperti. A partire dagli anni Novanta, il costruttivismo si è imposto come la teoria più influente nella didattica a distanza (Jonassen et al., 1995), contribuendo a trasformare l'apprendimento in un'esperienza collaborativa, contestualizzata e orientata alla comunicazione reale. L'interazione tra gli apprendenti è considerata fondamentale per la costruzione condivisa della conoscenza e gli strumenti digitali sono stati nel tempo aggiornati al fine di favorire la comunicazione, che può avvenire in modalità sincrona tramite chat e videochat o in modalità asincrona attraverso forum, e-mail e sistemi di messaggistica collaborativa.

2.3 Strumenti e risorse per l'insegnamento linguistico online

A partire dagli anni Duemila, sono stati sviluppati numerosi strumenti e risorse digitali che stanno ridefinendo il panorama dell'insegnamento delle LS a distanza, sia in contesti sincroni che asincroni. Piattaforme come Zoom, Skype e Google Meet facilitano le interazioni in tempo reale (Shi e Stickler, 2018) e, allo stesso tempo, gli strumenti asincroni, quali forum, blog e piattaforme come *Moodle* aumentano la flessibilità dell'apprendimento consentendo agli studenti di affrontare i contenuti didattici secondo il proprio ritmo (Naidu, 2007).

Mentre in passato i mezzi di distribuzione consistevano principalmente in audiocassette o VHS prima e CD-ROM o DVD poi, oggi le moderne tecnologie e il Web

2.0 consentono l'accesso a una vasta gamma di strumenti che possono essere impiegati nell'ambito didattico. Sebbene molte di queste siano a pagamento, molte altre, altrettanto efficaci, sono disponibili gratuitamente. Piattaforme come YouTube, Netflix o PrimeVideo offrono l'accesso gratuito o a pagamento a un'ampia offerta di materiali audiovisivi autentici, fondamentali nell'apprendimento delle LS (Mayer, 2009), ma non solo. Su blog, siti web e canali YouTube gestiti da appassionati ed esperti di apprendimento linguistico, è possibile infatti trovare consigli, brevi lezioni o interi corsi di lingua. Anche podcast e audiolibri rappresentano una ricca risorsa di esempi di lingua autentica, sfruttabile soprattutto in maniera passiva per migliorare le capacità di ascolto degli studenti (Bernabei, 2011).

Grazie alle opportunità offerte dai *social network* – piattaforme che permettono a gruppi di persone di condividere e scambiare informazioni sul Web – gli studenti di LS possono creare vere e proprie comunità di apprendimento virtuali. Piattaforme come *Tandem* e *HelloTalk*, così come i social network *Facebook* e *Instagram*, rappresentano un esempio eccellente di come la tecnologia possa facilitare l'incontro tra studenti di diverse nazionalità, promuovendo non solo lo scambio linguistico, ma incentivando anche un'intensa interazione culturale (Lamy e Zourou, 2013). Parallelamente, vista l'importanza dei progetti collaborativi (*peer learning*) nei contesti di apprendimento a distanza (Wang e Wu, 2022), anche il modo in cui gli studenti possono collaborare a distanza è stato rivoluzionato dalle moderne tecnologie: le applicazioni di *Google*, ad esempio, offrono agli utenti la possibilità di lavorare insieme in tempo reale su documenti e progetti condivisi. Questo tipo di collaborazione virtuale non solo migliora le competenze linguistiche, ma sviluppa anche abilità cruciali come il lavoro di squadra, la risoluzione dei problemi e la capacità di interagire nel moderno contesto globale. Attraverso queste modalità di apprendimento, gli studenti possono sperimentare un approccio più attivo e partecipativo, che li rende protagonisti del loro percorso educativo e trasforma l'apprendimento delle lingue straniere a distanza in un'esperienza coinvolgente e efficace.

Per quanto riguarda i dispositivi digitali – strumenti fondamentali per l'attuazione della didattica a distanza – accanto al PC, negli ultimi decenni l'apprendimento da remoto ha trovato nuova linfa nelle possibilità date dalle tecnologie avanzate e dalla portabilità di dispositivi come tablet e smartphone. Esistono numerose applicazioni che sfruttano l'Intelligenza Artificiale per personalizzare l'apprendimento in contesti informali con maggiore autonomia e libertà data agli studenti, tramite percorsi didattici che si adattano ai

loro livelli, ritmi e stili di apprendimento (Averna, 2021; Montesano, 2023). Tra le applicazioni più popolari in questo ambito vi sono, ad esempio, *Duolingo*, *Rosetta Stone* e *Babbel*, programmi di apprendimento autonomo che utilizzano algoritmi sofisticati per analizzare le prestazioni degli studenti, adattando i programmi di studio in base ai progressi e alle aree che necessitano di maggiore attenzione. *Duolingo*, ad esempio, è in grado di determinare il livello di competenza linguistica dell'utente, selezionare esercizi idonei e creare test di lettura, scrittura e conversazione grazie a *chatbot*, ovvero un'intelligenza artificiale che comunica con l'utente simulando un'interazione reale con una persona madrelingua (Montesano, cfr). *Rosetta Stone* si concentra su un'immersione linguistica più intensiva, utilizzando la tecnologia di riconoscimento vocale per migliorare la pronuncia degli studenti. *Babbel*, invece, offre lezioni personalizzate basate su situazioni reali. Le attività didattiche offerte da tali tecnologie sono personalizzate, autogestite e incentrate sullo studente (Viberg e Grönlund, 2012) e si rivelano particolarmente utili per l'acquisizione di lingue straniere come pratica di apprendimento continuo. Questo tipo di applicazioni sfrutta spesso le tecniche di *gamification* per l'acquisizione delle LS, integrando elementi tipici del gioco per rendere l'apprendimento più coinvolgente e motivante. Meccanismi ludici come l'assegnazione di punti, il superamento dei livelli o le ricompense, anche se virtuali, stimolano una competizione sana e un impegno attivo nell'apprendimento (Kapp, 2012) e possono migliorare la memorizzazione, la comprensione dei contenuti (Rieber, 1996) e, più in generale, le competenze linguistiche degli studenti (Buckley e Doyle, 2016). Come sottolineato da Cebon (2023), vi è la necessità di un'integrazione efficace di questo tipo di applicazioni nei programmi di studio che tenga conto delle esigenze individuali degli studenti, oltre a richiedere un adeguamento dei ruoli e delle responsabilità degli insegnanti in questo nuovo contesto di apprendimento.

III. L'IMPATTO DEL COVID-19 SUI SISTEMI EDUCATIVI E SULLA DIDATTICA DELLE LINGUE STRANIERE

Nel marzo del 2020, con l'improvviso scoppiare della pandemia di COVID-19, la didattica a distanza è stata proiettata in prima linea, diventando una necessità piuttosto che una mera opzione e determinando una trasformazione senza precedenti nell'approccio all'istruzione a livello globale (Bao, 2020). Nel periodo di emergenza sanitaria, infatti, sono state messe in atto diverse politiche preventive di distanziamento sociale per contenere i contagi e fin da subito, il settore dell'educazione è stato individuato come uno degli ambiti più vulnerabili. Di fronte a questa realtà, nel giro di poche settimane, scuole, università ed istituzioni educative di tutto il mondo hanno annunciato la chiusura delle proprie sedi e il passaggio a modalità di apprendimento alternative. Con la chiusura temporanea delle strutture educative e la transizione repentina a modalità di istruzione a distanza, la pandemia di COVID-19 ha rappresentato un punto di svolta senza precedenti nella storia dell'istruzione a livello globale, con ripercussioni profonde su studenti, docenti, genitori e sul sistema educativo nel suo complesso. Secondo un rapporto dell'UNESCO l'87% della popolazione studentesca mondiale è stato colpito dalla chiusura fisica delle scuole a causa della pandemia, con oltre 1,5 miliardi di studenti in 195 Paesi direttamente interessati (UNESCO, 2020).

La transizione alla didattica a distanza, benché tumultuosa e difficile in molti contesti, è stata resa possibile da diversi fattori che hanno contribuito a garantire la continuità dell'istruzione nonostante le sfide poste dalla crisi sanitaria. La capacità di adattamento delle istituzioni e degli educatori, che in tutto il mondo hanno rapidamente trasferito l'insegnamento alle piattaforme online, ha giocato un ruolo cruciale in questa transizione (Hodges et al., 2020). Inoltre, grazie gli sforzi di collaborazione tra istituzioni, governi e organizzazioni non governative, le risorse condivise, il supporto all'apprendimento e le buone pratiche sono diventate ampiamente disponibili, aiutando chi era meno preparato al cambiamento (Crawford et al., 2020). Dal punto di vista tecnologico, già prima della pandemia, erano disponibili molte piattaforme di apprendimento online (come Zoom, Microsoft Teams, Google Classroom e Moodle) e in molti istituti, studenti e docenti avevano già una certa esperienza con l'apprendimento online o con i modelli di apprendimento misto, il che ha reso la transizione più agevole (Rapanta et al., 2020).

La comunità scientifica si è fin da subito interrogata sulle implicazioni della distanza imposta nei percorsi educativi, indagando gli effetti, sia positivi che negativi, che l'esperienza pandemica ha avuto sui percorsi educativi di docenti e insegnanti in tutto il mondo (Ali, 2020; Ferri et al., 2020; Tadesse e Muluye, 2020; Zannoni, 2020; Yang, 2021). Diversi autori hanno studiato e discusso le opportunità, le buone pratiche e i vantaggi dell'apprendimento a distanza, come la garanzia della continuità dell'istruzione, la spinta alla digitalizzazione e i vantaggi economici (Gelles et al., 2020; Ausat, 2022; Stoian et al., 2022; Jakoet-Salie e Ramalobe, 2023). Tuttavia, come evidenziato in altri contributi, l'implementazione della didattica a distanza repentina ha messo in luce soprattutto le criticità e le difficoltà affrontate dai sistemi educativi (Brooks et al., 2020; Jena, 2020; Ceesay, 2021; Gadi et al., 2022).

3.1 Il concetto di *Emergency Remote Teaching*

Le sfide della transizione alla didattica in distanza emerse durante i mesi di emergenza sanitaria sono legate soprattutto all'eccezionalità dell'evento e al carattere improvviso delle azioni intraprese. Ciò che sappiamo dalla ricerca è che un apprendimento online efficace deriva da un'attenta progettazione del percorso didattico (Branch e Dousay, 2015), un processo che è stato assente nel periodo emergenziale, quando in pochissimo tempo scuole, università ed istituzioni educative hanno dovuto allestire l'intera struttura organizzativa, tecnica e di supporto per il passaggio dalle lezioni in presenza alle classi virtuali. Nella maggior parte dei casi, le attività didattiche non sono state rielaborate specificamente per il setting virtuale della rete, ma sono state più semplicemente trasposte con alcune modifiche relative a orari e contenuto (Ranieri et al., 2020; OECD, 2021).

Come sottolineato in un recente contributo, esiste dunque una cruciale differenza tra l'apprendimento a distanza tradizionale e l'*Emergency Remote Teaching* (Hodges et al., 2020), definito come

*a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated*⁴ (Hodges et al, 2020).

⁴ Trad. un passaggio temporaneo dell'insegnamento a una modalità di erogazione alternativa a causa di circostanze di crisi. [L'apprendimento a distanza emergenziale] comporta l'uso di soluzioni didattiche completamente a distanza, in forma mista o ibrida per l'istruzione che altrimenti verrebbe impartita faccia a faccia e prevede un ritorno al formato in presenza una volta che la crisi o l'emergenza si sarà attenuata (Hodges et al., 2020).

La didattica a distanza emergenziale, dunque, differisce dall'apprendimento online pianificato e di qualità in quanto è una soluzione rapida e temporanea che non sfrutta pienamente le potenzialità dell'insegnamento online, ma si concentra sull'accesso temporaneo all'istruzione e al supporto didattico in modo rapido e affidabile durante un'emergenza.

3.2 Le sfide dell'adattamento all'*Emergency Remote Teaching*

Durante i mesi di confinamento e passaggio a modalità didattiche a distanza, sono stati soprattutto gli studenti e i docenti, i veri protagonisti del processo educativo, ad affrontare le sfide più grandi. Gli studenti, di tutte le fasce di età, si sono ritrovati improvvisamente isolati tra le quattro mura delle proprie stanze, privati dei contatti fisici con i compagni e con i docenti, costretti a riadattare e riorganizzare i metodi di apprendimento e le abitudini di studio. Le ricerche dimostrano che, nonostante siano stati riconosciuti diversi vantaggi, la maggior parte degli studenti preferisce frequentare le lezioni in presenza (Gherheș et al., 2021; Lewohl, 2023). Gli aspetti sociali e i benefici dell'apprendimento derivanti dall'interazione faccia a faccia con istruttori e compagni non sembrano pienamente replicabili in un ambiente di apprendimento online (Pragholapati, 2020). Patricia Aguilera-Hermida (2020) ha esplorato le percezioni degli studenti universitari sull'adozione, l'uso e l'accettazione della modalità di apprendimento online a distanza, analizzando fattori come l'atteggiamento e la motivazione e dimostrando che l'autoefficacia e l'uso della tecnologia svolgono un ruolo significativo nell'impegno cognitivo e nelle prestazioni accademiche degli studenti.

Numerosi studiosi hanno indagato gli effetti delle misure di isolamento sulla salute mentale degli studenti, ponendo l'accento sulla necessità di attenzione e supporto da parte della comunità e delle istituzioni (Grubic et al., 2020; Conrad et al., 2021; Copeland et al., 2021). Soprattutto gli studenti universitari – trovandosi in una fase importante del ciclo di vita individuale (Montgomery e Cote, 2008) – sono stati identificati come uno dei gruppi potenzialmente più a rischio per lo sviluppo di disturbi emotivi a lungo termine che rischiano di sfociare in veri e propri disturbi psicologici (Commodari e La Rosa, 2022). Le ricerche, condotte a livello globale, sostengono queste teorie: circa il 25% degli studenti ha dichiarato di aver sperimentato ansia e depressione a causa dell'epidemia (Cao et al., 2020), incertezze sul percorso universitario, sentimenti di isolamento sociale e preoccupazioni per le prospettive di lavoro future (Aristovnik et al., 2020). Sono stati

rilevati, comprensibilmente, fattori più o meno associati all'emergere di ansia, stress e depressione: vivere con i propri genitori in aree urbane e avere un reddito familiare stabile sono fattori protettivi contro l'ansia, mentre avere un conoscente infetto di COVID-19 e problemi economici sono fattori di rischio (Jones et al., 2021).

Dall'altra parte del monitor, vi sono gli insegnanti, professionisti nel settore che, nella maggior parte dei casi, hanno dovuto improvvisamente ripensare agli approcci, alle metodologie e alle tecniche didattiche adattandole al nuovo mezzo di comunicazione, a gestire la classe virtuale e a rivedere i propri metodi di valutazione, il tutto al fine di garantire un insegnamento proficuo anche a distanza e in un periodo di emergenza (Fragai et al., 2020). L'impiego efficace e consapevole delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) e di Internet per l'insegnamento a distanza richiede che gli educatori siano aggiornati non solo sulle competenze tecniche, in costante mutamento, ma che conoscano anche metodologie pedagogiche avanzate, soprattutto quelle basate sul costruttivismo, indispensabili nei moderni contesti di apprendimento digitale a distanza. Diversi studi evidenziano una lacuna generale tra i docenti delle abilità di gestione della classe virtuale tramite TIC, sia nel settore dell'educazione scolastica che in quello universitario (Fragai et al., cfr). Tale mancanza di formazione si è dimostrata particolarmente problematica nel momento di emergenza e gli insegnanti si sono trovati stati sostanzialmente impreparati ad affrontare le sfide della didattica a distanza. Probabilmente per questo motivo, la maggior parte dei docenti (84%) ha scelto di seguire corsi di formazione e aggiornamento durante i mesi di didattica a distanza emergenziale (INDIRE, 2020). Tuttavia, lo sviluppo di competenze specifiche – dalle abilità pratiche dell'uso delle TIC, alla padronanza delle metodologie didattiche più efficaci – è un processo raggiungibile solo dopo profonde autoriflessioni sulle proprie esperienze di insegnamento online (Rivoltella, 2012).

Anche per quanto riguarda i docenti, gli studiosi hanno concentrato la propria attenzione sull'impatto che la distanza imposta ha avuto sull'esperienza vissuta, confermando l'importanza degli aspetti relazionali e del senso di comunità accademica per i docenti (Novara et al., cfr). Gli ostacoli maggiori rilevati dagli insegnanti riguardano la gestione di vari aspetti (come i turni di parola, le diverse fasi della lezione e i lavori di gruppo), così come lo svolgimento di attività ludiche e la mancanza dell'energia del gruppo classe (Fragai et al., cfr).

Un'altra delle maggiori criticità riscontrata dagli insegnanti durante la didattica a distanza emergenziale riguarda la valutazione e la verifica delle competenze a distanza (Ceccacci, 2021). Le ricerche riportano che le modalità di valutazione più spesso utilizzate a distanza durante l'emergenza sono rimaste pressoché ancorate ai metodi tradizionali, soprattutto delle interrogazioni orali (Baldassarre et al., 2020; Capperucci, 2020; Lucisano, 2020). In linea generale, sembra che i docenti non abbiano avuto il tempo e il modo di avviare riflessioni pedagogiche sulle specifiche metodologie valutative di una didattica erogata e mediata dalla tecnologia (Baldassarre et al., cfr; Galanti, 2020; Ranieri et al., 2020). L'attenzione principale degli insegnanti si è focalizzata sull'accertamento delle prestazioni, con un'attenzione considerevole dedicata – sebbene spesso in modo non efficace – a prevenire e contrastare la possibilità che gli studenti copino durante gli esami o le verifiche (Ceccacci, cfr; Balderas e Caballero-Hernández, 2021; Jenkins et al., 2023).

3.3 Disparità nell'accesso e nella qualità dell'istruzione a distanza

L'esperienza della didattica a distanza emergenziale ha messo in evidenza numerose problematiche preesistenti nei sistemi educativi. Tra queste, uno dei punti più critici riguarda le significative disparità nell'accesso e nella qualità dell'istruzione (Kapasia et al., 2020; Mbachu et al., 2020; Owusu-Fordjour et al., 2020; Oyedotun, 2020). Che l'istruzione non sia uguale per tutti nel mondo, purtroppo, non è una novità. Tuttavia, la transizione alla didattica a distanza forzata ha rivelato e spesso amplificato le preesistenti disuguaglianze che emergono a livello geografico, socioeconomico e digitale. Gli studenti provenienti da contesti socioeconomici più avvantaggiati hanno potuto beneficiare di infrastrutture digitali avanzate e di un supporto efficace sia a casa che a scuola, con insegnanti e genitori probabilmente in possesso di alti livelli di competenze tecnologiche e digitali (Di Pietro et al., 2020). Al contrario, gli studenti provenienti da famiglie svantaggiate o residenti in aree rurali hanno dovuto affrontare maggiori ostacoli, tra cui la mancanza di dispositivi adeguati, l'insufficiente connessione Internet e una minore disponibilità di risorse educative e supporto all'apprendimento. Secondo i dati del Rapporto “Build Forward Better” di Save the Children (2021), in molte nazioni a basso reddito la didattica a distanza è rimasta solo un'utopia: solo il 30% di questi Paesi ha garantito la continuità dell'istruzione, con serie ripercussioni dovute alla chiusura prolungata delle scuole sulla rete sociale, economica e psicologica di intere generazioni. Secondo le stime dell'UNICEF (2020), almeno il 31% degli studenti a livello globale,

dall'educazione d'infanzia fino alla scuola secondaria superiore, è rimasto escluso dalle pratiche di istruzione a distanza a causa della mancanza di politiche specifiche, oppure a causa della mancanza di beni domestici (dispositivi digitali o connessione a Internet) necessari per ricevere l'educazione a distanza. Circa la metà del numero totale degli studenti tenuti fuori dalle aule a causa della pandemia di COVID-19 – circa 826 milioni su 1,6 miliardi – non ha accesso a un computer domestico e il 43% (706 milioni) non dispone di connessione Internet in casa (Save the Children, 2021).

Guardando questi dati, se in alcuni Paesi del mondo e per alcune persone la transizione alla didattica a distanza ha permesso la continuità dell'istruzione, è chiaro che ha anche esacerbato le disparità esistenti nell'accesso all'educazione a distanza e al digitale. Soprattutto nei Paesi con i sistemi educativi a “rischio estremo” – Repubblica Democratica del Congo, Nigeria, Somalia, Afghanistan, Sud Sudan, Sudan, Mali e Libia, seguiti da Siria e Yemen – il divario digitale è particolarmente aggravato: nell'Africa subsahariana l'89% degli studenti non ha accesso a computer in casa, l'82% non ha accesso a Internet e 28 milioni di persone vivono in località prive di rete mobile (Save the Children, 2021). Le previsioni di tale disparità nell'accesso all'educazione sono drammatiche: a livello globale, nel 2030, il 20% dei giovani tra i 14 e 24 anni e il 30% degli adulti non sapranno leggere. Inoltre, nelle aree più povere del mondo le bambine e le ragazze saranno le più penalizzate: 9 milioni di bambine che dovrebbero frequentare la scuola primaria probabilmente non vi accederanno mai, contro i 3 milioni di coetanei maschi nella stessa situazione.

3.4 Apprendere e insegnare le LS a distanza durante la pandemia di COVID-19

Il drastico passaggio all'*Emergency Distance Learning* ha avuto impatto su diverse discipline accademiche, tra cui le lingue straniere, in cui l'interazione e la comunicazione sono elementi chiave del processo di acquisizione delle competenze. A differenza di molte materie, più nozionistiche e scientifiche, che possono basarsi fortemente su concetti astratti e contenuti scritti, l'apprendimento delle lingue straniere richiede un'interazione intensa, l'immersione culturale e la pratica costante dell'ascolto e della conversazione (Warschauer, 1996; Trentin, 2014). Nei contesti di apprendimento a distanza, l'assenza di un contesto di interazione reale può limitare le opportunità di pratica autentica e di esposizione a varietà linguistiche diverse dallo standard (Chapelle, 2001). Inoltre, nella formazione linguistica, aspetti come l'intonazione e la gestualità sono considerati elementi

essenziali che spesso non possono essere pienamente trasmessi attraverso un'interfaccia virtuale (Estebas-Vilaplana, 2017). Come le altre lingue straniere (LS), anche l'apprendimento dell'italiano LS ha fronteggiato sfide e opportunità uniche durante i mesi di didattica a distanza emergenziale, soprattutto alla luce dell'importanza di elementi come la prosodia e l'interazione sociale nella comprensione profonda della lingua e cultura italiana (Diadori, 2013).

Già a partire dai primi mesi del 2020, si è assistito ad una crescita di studi nel campo dell'insegnamento delle LS a distanza che esplorano le dinamiche, gli ostacoli e le innovazioni della transizione nel periodo emergenziale, condividendo l'obiettivo comune di sfruttare le sfide poste dall'insegnamento a distanza per stimolare riflessioni e innescare cambiamenti sostanziali e duraturi (Borro et al., 2021).

Molte ricerche hanno indagato le problematiche generali relative all'insegnamento e apprendimento delle LS durante il periodo emergenziale, analizzando il punto di vista degli studenti e dei docenti di LS riguardo l'esperienza vissuta. Uno studio condotto negli Stati Uniti (Moser et al., 2021) ha dimostrato che soprattutto gli insegnanti senza pregresse esperienze di insegnamento di LS online hanno avuto maggiori perplessità sull'effettivo raggiungimento degli obiettivi didattici. Nella stessa ricerca, un'altra osservazione significativa riguarda i docenti di LS delle scuole per l'infanzia, primarie e secondarie di primo livello, che hanno evidenziato una maggiore necessità di formazione e supporto rispetto ai loro colleghi delle istituzioni post-secondarie, oltre a un minore grado di equità tra gli studenti in termini di accesso alle tecnologie e supporto familiare. Nonostante tale carenza di formazione specifica, i docenti hanno comunque dimostrato una certa flessibilità nell'adattamento che ha permesso la continuità dell'insegnamento e, al contempo, l'innovazione nella didattica a distanza delle LS (Schaffner e Stefanutti, 2022).

Dai risultati di uno studio condotto con studenti giapponesi di inglese come seconda lingua, è emerso che questi hanno opinioni prevalentemente negative sull'apprendimento delle lingue a distanza (Dizon e Thanyawatpokin, 2021). Secondo un altro studio (Klimova, 2021), gli studenti di LS non sembrano percepire miglioramenti significativi nelle loro competenze linguistiche attraverso l'apprendimento online e sottolineano il ruolo insostituibile degli insegnanti nell'insegnamento in presenza. Secondo Maican e Cocoradă, (2021), l'apprendimento delle LS a distanza durante la pandemia ha implicato un mix di emozioni, sia positive che negative. Le emozioni positive includono il piacere di partecipare alle lezioni online, mentre le emozioni negative derivano dalla mancanza di

interazione con i compagni e gli insegnanti e dalla preoccupazione per lo sviluppo delle competenze linguistiche. Riguardo queste ultime, un'inchiesta condotta da Conti (2021) mette in luce che ascolto, pronuncia e interazione orale degli studenti peggiorano molto (Conti, 2021:31), con la conseguenza che la produzione orale e l'interazione con docenti e tra pari sembrano essere state le abilità che hanno più risentito dello spostamento delle lezioni online.

3.4.1 *Il caso dell'italiano LS/L2*

Anche per quel che riguarda l'apprendimento dell'italiano come lingua straniera, diversi studiosi hanno tentato di indagare gli effetti della distanza imposta dalla pandemia sulla didattica. I contributi riguardano non solo le modalità didattiche e gli strumenti tecnologici impiegati, ma anche le criticità e le difficoltà specifiche affrontate da docenti e studenti di italiano. Fragai, Fratter e Jafrancesco (2020) sono state tra le prime a condurre un'inchiesta sull'esperienza dei docenti di italiano LS di insegnamento linguistico a distanza durante l'emergenza sanitaria, mettendo in luce la necessità di maggiore supporto per gli insegnanti nell'adattamento alle modalità di insegnamento a distanza (Fragai et al., 2020). I docenti coinvolti nello studio, operanti principalmente presso università (44%) sia in Italia (59%) che all'estero (41%), hanno dichiarato di preferire la modalità sincrona di insegnamento e aspetti come l'interazione, la gestione della classe e la valutazione degli studenti sono stati segnalati come particolarmente problematici a distanza. Molti insegnanti, inoltre, hanno sentito la necessità di formazione specifica per gestire efficacemente le lezioni di italiano online, evidenziando una lacuna nelle competenze necessarie per l'insegnamento a distanza.

Lo studio di Colombo, Ferrari e Moro (2021) esamina le strategie didattiche adottate per l'insegnamento dell'italiano lingua seconda (L2) in alcune scuole primarie e secondarie di tre province dell'Emilia-Romagna durante il passaggio all'insegnamento a distanza a causa della pandemia. Le scuole hanno adottato diverse strategie per integrare gli studenti bilingui, tra cui spiccano la partecipazione alle lezioni di italiano L2 (a discapito delle attività curricolari), la preparazione di testi e videolezioni semplificati con sessioni di tutoraggio e la richiesta di supporto degli insegnanti di italiano L2 per le lezioni di classe. Molti degli insegnanti coinvolti nello studio hanno espresso delusione per i risultati ottenuti a distanza, ritenendo che l'apprendimento in presenza sarebbe stato più efficace. Tuttavia, l'esperienza di didattica a distanza è stata vista come un'opportunità per

riflettere sulle pratiche educative, sulle relazioni e sulle esigenze degli studenti (Colombo et al., 2021).

Anche Raineri e Veronesi (2022) hanno esaminato le complessità della didattica a distanza dell'italiano L2 durante la pandemia di COVID-19 prendendo in esame una collezione di lezioni di italiano L2 svoltesi sulla piattaforma *Google Meets* in classi di tre istituti secondari di secondo grado in Alto Adige-Südtirol. La ricerca, basata sull'analisi della conversazione, esamina alcuni meccanismi fondamentali dell'interazione docente-studente, come il coordinamento spaziale e temporale, la presa di turno e le sequenze domanda-risposta-valutazione. Inoltre, lo studio indaga gli effetti dell'assenza di compresenza fisica sull'uso di risorse semiotiche (sguardi, gesti e uso dello spazio) da parte dei partecipanti alle lezioni. I risultati mostrano che emergono, in effetti, problematiche relative all'ecologia interazionale, come il mancato riconoscimento di chi prende la parola o la difficoltà per l'insegnante di ricevere risposte. L'articolo suggerisce che la didattica a distanza non può semplicemente replicare le modalità interazionali della didattica in presenza, ma necessita di adattamenti che facciano un utilizzo strategico degli strumenti digitali, come la chat e le stanze di breakout, per favorire un maggior coinvolgimento e la partecipazione attiva degli studenti (Raineri & Veronesi, 2022).

Lo studio di Naranjo e Molineri (2021) si focalizza sulla valutazione dell'esperienza formativa degli studenti universitari sudanesi che hanno utilizzato la piattaforma Moodle per corsi di lingua italiana LS durante la pandemia di COVID-19. Gli studenti di italiano in Sudan hanno dovuto affrontare sfide relative alle competenze digitali e linguistiche richieste per l'impiego della piattaforma su cui si svolgevano le lezioni: la maggior parte non aveva esperienza nell'uso dei computer e l'inglese, lingua della piattaforma, non era la loro lingua madre. Inoltre, l'accesso limitato a Internet e le frequenti interruzioni della fornitura elettrica in Sudan hanno rappresentato significative sfide per l'apprendimento online. Nonostante ciò, si è riscontrato un uso crescente di Internet e dispositivi mobili tra gli studenti (Naranjo e Molineri, 2021).

Infine, Pennacchi e colleghi (2021) hanno esaminato gli effetti di due fenomeni storici e geopolitici – la pandemia COVID-19 e la situazione sociopolitica in Russia – sulle esperienze di apprendimento dell'italiano LS tra gli studenti russi, evidenziando come la pandemia abbia influenzato non solo le modalità di apprendimento ma anche le motivazioni e gli obiettivi degli studenti. Prima della pandemia, gli studenti russi erano motivati a studiare italiano principalmente per piacere, turismo e interesse culturale.

Durante la pandemia, mentre il piacere rimane un motivo chiave, l'immigrazione in Italia e il lavoro emergono come nuove motivazioni significative, uno spostamento che riflette anche gli effetti della chiusura dei confini e l'incertezza sociopolitica (Pennacchi et al., 2021).

PARTE II
LA RICERCA

IV. OBIETTIVI E METODOLOGIA DELLA RICERCA

Come evidenziato dai recenti sviluppi storici, l'impiego di Internet e delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) nell'apprendimento a distanza delle lingue straniere si configura non solo come modalità alternativa dei sistemi educativi, ma come una componente ormai essenziale e necessaria. La pandemia, in particolare, ha rappresentato per molti aspetti una sfida impreveduta non solo per l'insegnamento delle lingue, ma per il sistema educativo globale, sollevando una serie di interrogativi la cui risposta è cruciale per sviluppare competenze e infrastrutture adeguate.

Quali sono state le percezioni dei docenti e degli studenti riguardo al trasferimento della didattica a distanza? Quali sono state le principali sfide? Quali modifiche metodologiche e operative hanno adottato i docenti nell'insegnamento online? In che modo la distanza ha impattato sulle dinamiche di classe, sull'interazione tra docenti e studenti e sulla sfera emotiva degli studenti? Qual è stata l'efficacia delle strategie di valutazione a distanza in termini di affidabilità e attendibilità? Come si sono evolute le competenze digitali di docenti e studenti? Quali sono stati gli aspetti positivi emersi e come possono le esperienze di didattica a distanza influenzare le future pratiche pedagogiche nell'insegnamento dell'italiano LS/L2?

Alla luce di tali interrogativi, attraverso un'inchiesta quantitativa e qualitativa sulle percezioni di docenti e studenti di italiano LS/L2 – che, a causa del COVID-19, hanno svolto almeno un trimestre di lezioni online presso università, scuole, istituzioni educative e associazioni culturali sia italiane che estere – l'obiettivo principale del presente studio è di esplorare in profondità le dinamiche della didattica dell'italiano a distanza, focalizzandosi sui seguenti ambiti cruciali della sfera didattica.

- le percezioni e gli atteggiamenti di docenti e studenti di italiano LS nei confronti della didattica a distanza, per comprendere la familiarità e il grado di accettazione o resistenza verso questa modalità didattica;
- le sfide, le difficoltà e gli ostacoli che hanno caratterizzato le esperienze di apprendimento e insegnamento a distanza, con particolare riferimento alle condizioni peculiari dei mesi di confinamento sociale;
- le scelte operative e metodologiche dei docenti, per identificare le pratiche più comuni nell'insegnamento dell'italiano online;

- l'influenza della didattica a distanza su aspetti legati alla sfera emotiva dello studente, come la motivazione, l'ansia e il filtro affettivo;
- le percezioni dei docenti e degli studenti riguardo lo sviluppo delle abilità e delle competenze comunicative, linguistiche e trasversali nei contesti di apprendimento e insegnamento dell'italiano a distanza;
- le strategie adottate dai docenti per la gestione delle dinamiche della classe, dell'interazione e dei gruppi di lavoro nell'educazione a distanza, e come queste influenzano la qualità dell'apprendimento;
- le modalità di valutazione, verifica e scambio di feedback correttivi nella didattica a distanza;
- lo sviluppo delle competenze digitali di docenti e studenti;
- gli aspetti positivi dell'esperienza di didattica a distanza, per valorizzare al massimo le opportunità offerte da questo contesto e migliorare le pratiche educative a partire dai suoi punti di forza.

La ricerca, pertanto, mira a contribuire al panorama accademico attuale mettendo in luce le implicazioni della transizione verso la didattica dell'italiano a distanza, arricchendo così il corpus di conoscenze sulle modalità di adattamento e innovazione didattica in risposta a circostanze eccezionali. Inoltre, analizzare le reazioni e le azioni didattiche intraprese nelle classi virtuali offre la possibilità di delineare spunti per raccomandazioni future al fine di guidare future decisioni pedagogiche, tecnologiche e politiche in un contesto educativo in continua evoluzione.

Nel presente capitolo viene illustrata la metodologia impiegata nel reclutamento dei partecipanti all'inchiesta, nella costruzione dei questionari – strumenti di raccolta dei dati – e nell'analisi dei risultati al fine di fornire una comprensione approfondita delle sfide, delle strategie e delle opportunità emerse in questo periodo unico nella storia dell'educazione.

4.1 Reclutamento dei partecipanti

Il reclutamento dei partecipanti si è basato sulle tre macro-variabili adeguate a garantire l'ampiezza e la diversificazione del campione in termini di contesto di insegnamento linguistico (L2/LS), istituzione di appartenenza e ubicazione geografica. Il primo passo ha riguardato la definizione del campione di docenti di italiano da coinvolgere nella ricerca. In seguito, si è proceduto alla formazione del campione di studenti.

4.1.1 *Docenti di italiano LS/L2*

Per quanto riguarda il reclutamento dei docenti di italiano come lingua seconda e straniera, è stata stilata una lista di contatti sfruttando le risorse disponibili sul portale *Italiana*, gestito dal Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI). La piattaforma in questione offre una mappa completa di cattedre e dottorati universitari, Istituti Italiani di Cultura (IIC), scuole di italiano e missioni archeologiche nel mondo, consentendo con facilità di individuare i potenziali partecipanti alla ricerca. A partire dall'elenco di sedi estere in cui si insegna l'italiano, sono stati raccolti gli indirizzi e-mail dei docenti e/o dei referenti dei corsi di lingua. In parallelo, tramite l'elenco fornito dalla piattaforma *D.ITA.LS – Forma Mentis*, sono stati raccolti gli indirizzi e i contatti dei Centri Linguistici di Ateneo (CLA) presenti nelle università italiane. Inoltre, per la diffusione dell'inchiesta, è stata cruciale la collaborazione con il notiziario telematico *Italiano L2 e molto altro* che ha portato alla pubblicazione del questionario nell'omonimo blog e alla condivisione dello stesso tramite newsletter. Agli indirizzi raccolti (543 in totale) è stato dunque inviato un invito formale alla partecipazione all'indagine in cui venivano spiegati lo scopo della ricerca, la natura anonima, il requisito di partecipazione (aver svolto almeno tre mesi di didattica a distanza a causa dell'emergenza sanitaria) e le modalità di compilazione del questionario allegato. Inoltre, è stato chiesto ai docenti partecipanti, ove possibile, di coinvolgere anche i rispettivi studenti di italiano LS/L2, fornendo loro il link ad un secondo questionario.

4.1.2 *Studenti di italiano LS/L2*

Il reclutamento degli studenti di lingua italiana è avvenuto soprattutto con metodi indiretti tramite i docenti, contattati nella prima fase del campionamento, ai quali è stato chiesto di condividere con le proprie classi il link al questionario. Inoltre, adottando un approccio multicanale, si è cercato di estendere ulteriormente la portata del reclutamento attraverso la pubblicazione del link al questionario su numerosi gruppi social frequentati da studenti di italiano LS sparsi nel mondo. Queste piattaforme, già utilizzate dagli studenti per la condivisione di risorse ed esperienze di apprendimento, hanno rappresentato un ambiente familiare e accessibile per il reclutamento. La diversità e l'ampiezza dei canali utilizzati hanno permesso di raggiungere un numero significativo di studenti in modo efficiente, sfruttando soprattutto le reti esistenti all'interno delle comunità educative.

4.2 Strumenti di raccolta dati

Gli strumenti di indagine sono stati scelti in base sia alla loro appropriatezza al contesto della didattica a distanza, sia alla loro capacità di raccogliere molteplici informazioni in modo indiretto e flessibile. Nello specifico, sono stati impiegati due questionari semi-strutturati e anonimi per indagare le esperienze dei docenti e degli studenti. Il contenuto dei due questionari è stato elaborato sulla base di evidenze tratte dalla letteratura esistente con il contributo di un gruppo ristretto di 30 docenti di italiano LS operanti presso università europee e individuati attraverso una prima condivisione del questionario con colleghi appartenenti alla rete di conoscenze professionali dell'autrice, del tutor, la professoressa Castiglione e del co-tutor della ricerca, professore Pinello. Lo studio preliminare a cui hanno partecipato volontariamente tali docenti – basato sulla compilazione di una prima versione dei questionari, seguita dallo scambio di feedback e revisioni – ha permesso la definizione dei questionari e del loro contenuto.

4.2.1 *Il questionario per docenti di italiano LS/L2*

Il questionario indirizzato ai docenti di italiano LS/L2 è in lingua italiana e comprende 35 domande, 34 chiuse e una conclusiva aperta. Una sezione introduttiva precede i quesiti e chiarisce gli obiettivi dell'indagine, puntualizzandone il carattere anonimo e segnalando che il tempo medio previsto per la compilazione è di circa 15 minuti. Il questionario è suddiviso in sette sezioni che coprono i seguenti ambiti:

I. *Profilo demografico e professionale* (quesiti 1-8). In questa sezione vengono raccolti i dati demografici e professionali essenziali per contestualizzare le risposte dei docenti. Sono comprese domande riguardanti l'età, il genere, gli anni di esperienza nel campo dell'insegnamento dell'italiano LS/L2, il contesto di insegnamento (LS/L2), la tipologia e l'ubicazione geografica dell'istituto di insegnamento, le tipologie di apprendenti con cui si opera e, infine, le tipologie di corsi di cui si è docente.

II. *Caratteristiche e sfide della didattica a distanza emergenziale dell'italiano LS/L2* (quesiti 9-14). In questa sezione si indagano aspetti strettamente legati alla transizione forzata dalla pandemia all'insegnamento a distanza, come l'esperienza pregressa di insegnamento online, la durata di tale modalità formativa emergenziale, il livello linguistico delle classi virtuali (secondo le indicazioni del QCER), il numero di studenti per classe, il contesto di insegnamento post-emergenziale, per comprendere i

cambiamenti in corso nell'ambito dell'apprendimento a distanza dell'italiano, e le principali sfide e gli ostacoli incontrati durante l'attuazione della didattica a distanza.

III. *Aspetti metodologici nell'insegnamento dell'italiano LS/L2 a distanza* (quesiti 15-20). Questa parte del questionario mira ad esplorare l'impatto della distanza forzata su ambiti connessi con le scelte glottodidattiche e le metodologie di insegnamento della lingua straniera. Ad esempio, si indaga il tempo impiegato per la preparazione delle lezioni a distanza, i materiali didattici utilizzati, le modalità operative impiegate per l'erogazione della didattica e per la presentazione dei contenuti, l'utilizzo della lingua madre degli apprendenti (L1) nella classe virtuale e la percezione dei docenti dello sviluppo delle competenze linguistiche (e non), per valutare l'impatto che la distanza imposta dalla pandemia ha avuto sulle prestazioni e sull'apprendimento degli studenti.

IV. *Interazione e gestione della classe virtuale* (quesiti 21-23). La sezione indaga la qualità dell'interazione nell'ambiente virtuale, le difficoltà nella gestione della classe e le relative strategie incontrate dai docenti di italiano LS/L2.

V. *Valutazione a distanza* (quesiti 24-27). La presente sezione si concentra sulle modalità e sulle strategie di verifica e valutazione implementate a distanza, evidenziando le differenze rispetto alla valutazione in presenza; si indaga anche la percezione dell'affidabilità e dell'attendibilità delle verifiche e dei test online.

VI. *Competenze digitali e formazione dei docenti* (quesiti 28-31). Questa parte dell'inchiesta indaga l'auto-valutazione delle competenze digitali dei docenti di italiano LS/L2 sia prima dello scoppio della pandemia, che a seguito dell'esperienza di transizione digitale vissuta, focalizzandosi sulla formazione specifica sulla didattica a distanza e sui principali temi trattati nelle sessioni formative.

VII. *Aspetti positivi e prospettive future dell'insegnamento a distanza dell'italiano LS/L2* (quesiti 32-35). Infine, si esamina l'impatto positivo dell'esperienza di insegnamento dell'italiano LS/L2 a distanza, così come i maggiori vantaggi percepiti dai docenti e le prospettive future proposte per l'ottimizzazione dell'efficacia della didattica dell'italiano online.

Nella fase di stesura delle domande, è stata preziosa la consultazione dei lavori di Fragai et al. (2021), di Damşa et al., (2021) e del *Report preliminare sulle pratiche*

didattiche durante il lockdown realizzato da INDIRE (2020). Una copia del questionario è disponibile nella sezione appendici della tesi per una consultazione dettagliata (appendice A).

4.2.2 *Il questionario per studenti di italiano LS/L2*

Anche il questionario per gli studenti di italiano LS/L2, creato con lo scopo di sondare le esperienze educative vissute dagli apprendenti durante il periodo pandemico, è strutturato in sette sezioni, con un totale di 30 domande, sia chiuse (27) che aperte (3), in inglese. La scelta della lingua è stata guidata principalmente dal fatto che il campione comprende studenti con vari livelli di competenza linguistica in italiano, anche molto bassi. L'inglese, essendo una lingua ampiamente diffusa nel contesto accademico mondiale, offre una base comune per la comprensione e l'espressione ed è cruciale per evitare il rischio di escludere quegli studenti che, pur essendo interessati e attivi nel processo di apprendimento, non hanno ancora raggiunto un livello di padronanza linguistica tale da permettere loro di comprendere e rispondere adeguatamente a un questionario complesso e dettagliato in italiano. Anche il questionario per gli studenti si apre con una sezione iniziale che espone chiaramente gli scopi della ricerca, sottolineando la sua natura anonima e informando i partecipanti che il completamento richiede circa 15/20 minuti. Di seguito, si vedano nel dettaglio le sezioni tematiche del questionario per gli studenti:

I. *Informazioni e dati demografici degli studenti di italiano LS* (quesiti 1-9). Questa sezione, cruciale per contestualizzare le risposte in relazione al background degli studenti, mira a raccogliere informazioni essenziali quali età, genere, contesto educativo precedente, istituzione di origine, lingua madre e altre lingue conosciute, durata dello studio dell'italiano LS/L2, livello di competenza linguistica e motivazioni che sottostanno allo studio dell'italiano.

II. *Atteggiamenti verso la didattica a distanza emergenziale* (quesiti 10-15). Nella seconda parte del questionario, vengono esplorate le precedenti esperienze di apprendimento dell'italiano a distanza, la durata e l'organizzazione di tale modalità educativa a causa del COVID-19, la preferenza tra insegnamento a distanza e in presenza ed il contesto di insegnamento post-emergenziale. Questa parte del questionario è volta a comprendere le percezioni e le reazioni degli studenti rispetto all'improvvisa transizione dell'insegnamento ai contesti virtuali.

III. *Sfide e ostacoli della transizione all'apprendimento dell'italiano LS a distanza* (quesiti 16-17). La sezione si focalizza sulle difficoltà incontrate dagli studenti nel corso della didattica a distanza emergenziale, fornendo così indicazioni sulla natura e sull'entità delle problematiche riscontrate, come ad esempio la rinuncia allo studio.

IV. *Motivazione* (quesiti 18-20). Questa parte dell'inchiesta indaga le variazioni della motivazione nei contesti di apprendimento, con un focus specifico sull'individuazione fattori che sostengono la motivazione allo studio dell'italiano sia nei tradizionali contesti in presenza nel periodo antecedente alla pandemia, sia a distanza, durante i mesi di emergenza sanitaria.

V. *Aspetti emotivi dell'apprendimento* (quesiti 21-22). La sezione esamina l'ansia e i fattori correlati al suo emergere o ridursi nei contesti di apprendimento dell'italiano a distanza, offrendo spunti su come tale stato emotivo influenzi l'esperienza educativa.

VI. *Valutazione, verifica e autovalutazione* (quesiti 23-27). In questa sezione si indaga la percezione degli studenti riguardo le modalità di valutazione adottate dai docenti di italiano, così come l'autovalutazione delle competenze linguistiche, comunicative e trasversali e le opinioni riguardo l'affidabilità e il grado di difficoltà di test e verifiche a distanza.

VII. *Aspetti positivi e prospettive future dell'apprendimento a distanza dell'italiano LS/L2* (quesiti 28-30). L'ultima parte dell'inchiesta mira a sondare l'impatto positivo dell'esperienza di didattica a distanza, i vantaggi percepiti e le opinioni degli studenti rispetto a previsioni future di apprendimento dell'italiano LS/L2 online.

Per lo sviluppo e la stesura del questionario, sono stati fondamentali i lavori di Kemp et al. (2019), Amir et al. (2020), Aguilera-Hermida (2020) e Zannoni (2020). Il questionario per gli studenti di italiano LS/L2 è consultabile nel dettaglio nell'appendice B della presente tesi.

4.3 Raccolta e analisi dei dati

Nel mese di maggio del 2021, i collegamenti ai due questionari, descritti in precedenza e riportati in appendice, sono stati inviati ai partecipanti selezionati. I questionari sono rimasti aperti per un periodo di 60 giorni, al fine di lasciare la raccolta dei

dati aperta per un periodo sufficiente a garantire una partecipazione ampia e rappresentativa.

Il processo di analisi dei dati è stato effettuato attraverso l'utilizzo del software Microsoft Excel che, con le sue funzionalità, ha permesso una gestione efficiente e flessibile dei dati. In primo luogo, i dati sono stati ripuliti da eventuali incongruenze o valori mancanti. Con i dati ordinati e classificati, si è proceduto con l'analisi per raggiungere gli obiettivi dello studio. Il calcolo delle percentuali è stato ampiamente utilizzato per categorizzare il campione in diversi gruppi basati, ad esempio, su dati anagrafici, contesto di insegnamento, esperienze di didattica a distanza, ecc. Medie, istogrammi e mappe sono stati preferiti per chiarezza dei risultati ove fossero presenti dati appropriati come la distribuzione geografica del campione, le lingue parlate dagli studenti e la frequenza delle modalità di implementazione del feedback correttivo sulle produzioni orali. Per le risposte aperte, si è ricorso all'analisi tematica: le risposte sono state prima categorizzate e poi analizzate per identificare temi e tendenze comuni. Questo approccio, raggiunto grazie alla collaborazione con la professoressa Sciandra del Dipartimento di Scienze Economiche, Aziendali e Statistiche dell'Università di Palermo, ha permesso di elaborare una comprensione chiara e strutturata delle percezioni e delle esperienze sia dei docenti che degli studenti di italiano LS/L2 coinvolti nello studio. Infine, per quelle domande relative all'(auto-)valutazione dello sviluppo di competenze e abilità – in cui la scala Likert utilizzata prevedeva scelte contrastanti (1 = molto peggiorate; 2 = peggiorate; 3 = uguali a prima; 4 = migliorate; 5 = molto migliorate) si è proceduto al calcolo di un *Improvement Ratio* (IR) riportato di seguito, dove R1, R2, R4, R5 si riferiscono alla risposta data rispettivamente 1, 2, 4, 5.

$$IR = \frac{(R5 * 2) + (R4)}{(R1 * 1) + (R2)}$$

V. RISULTATI DELLA RICERCA

Lo studio ha coinvolto un vasto numero di partecipanti, garantendo una significativa raccolta di dati sulle esperienze di insegnamento e apprendimento della lingua italiana durante la pandemia di COVID-19. Il presente capitolo illustra nel dettaglio i risultati delle due inchieste condotte, rispettivamente con i docenti di italiano LS/L2 (§5.1) e con gli studenti di italiano LS/L2 (§5.2).

5.1 Le esperienze dei docenti di italiano LS/L2

Presentiamo di seguito i risultati dell'analisi dei dati raccolti nel corso dell'indagine sulle esperienze didattiche vissute dai docenti di italiano LS/L2 nel periodo di didattica a distanza emergenziale. La ricerca ha visto il contributo di 155 docenti di italiano LS/L2, prevalentemente donne, distribuiti equamente tra diverse fasce d'età, con una maggiore rappresentanza di coloro che insegnano all'estero, principalmente in ambienti universitari e scuole private europee. L'analisi, a partire dal profilo demografico dei partecipanti, mira a delineare in maniera chiara ed esaustiva i risultati più significativi, presentati nel dettaglio nelle tabelle e figure correlate.

5.1.1 *Profilo demografico e professionale*

Tra i dati demografici dei partecipanti al questionario, emergono alcuni risultati interessanti che offrono un quadro complessivo del profilo personale e professionale dei docenti. La distribuzione per età mostra una presenza significativa in tutte le fasce, con una leggera prevalenza di over-55 e di docenti più giovani, tra i 25 e i 35 anni (tab. 1). Vi è, inoltre, un'evidente predominanza di genere nel campione, con l'80,6% delle risposte provenienti da docenti donne (tab. 2).

Età dei partecipanti	%	T
Più di 55 anni	26,5%	a
25-35 anni	25,8%	b
46-55 anni	24,5%	e
36-45 anni	21,9%	l
Meno di 25 anni	1,3%	a

Distribuzione percentuale per età dei partecipanti.

Genere dei partecipanti	%
Donna	80,6%
Uomo	18,1%
Preferisco non dirlo	1,3%

Tabella 2. Distribuzione percentuale per genere dei partecipanti.

Per quanto riguarda le informazioni sulla vita professionale dei partecipanti, la maggior parte degli insegnanti (61,9%) opera all'estero, un consistente 25,8% insegna in Italia e il restante 12,3% lavora in entrambi i contesti insegnando italiano LS e L2 (tab. 3). Nonostante una predominanza di docenti che insegna all'università (35,9%) e in scuole private (24%), la distribuzione del resto dei partecipanti per tipo di istituzione è piuttosto eterogenea, con i docenti di italiano impiegati presso scuole pubbliche, associazioni culturali o che lavorano in proprio (tab. 4). Non si può dire altrettanto riguardo l'ubicazione geografica delle istituzioni di appartenenza dei docenti: come si può vedere dalle figure 1 e 2, la maggior parte dei partecipanti risponde dall'Europa, seguita da Asia, Sud America e Nord America. L'Africa e l'Oceania sono i continenti meno rappresentati. Nello specifico, la maggior parte delle istituzioni di appartenenza dei partecipanti al questionario hanno sede in Italia (36%) e in Germania (14%).

Contesto di insegnamento	%	T a b e l l a
All'estero (LS)	61,9%	
In Italia (L2)	25,8%	
Entrambi	12,3%	

3. Distribuzione percentuale per contesto di insegnamento dei partecipanti.

Tipo di istituzione	%
Università	35,9%
Scuola privata	24,0%
Scuola pubblica	9,7%
Lavoro in proprio	8,8%
Associazione culturale	7,8%
Istituti Italiani di Cultura	7,8%
Altro	6,0%

Tabella 4. Distribuzione percentuale per tipo di istituzione dei partecipanti.

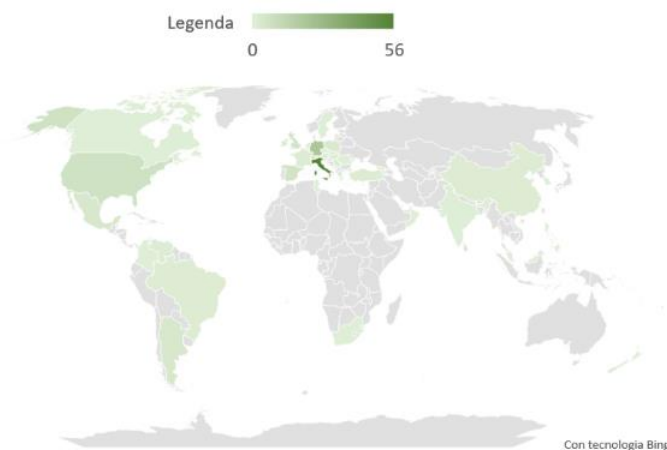


Figura 1. Distribuzione geografica delle istituzioni di appartenenza dei partecipanti.

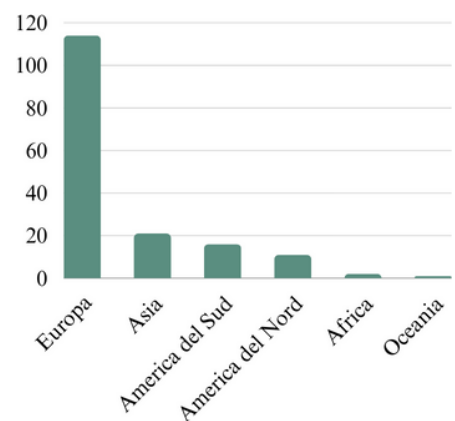


Figura 2. Distribuzione numerica delle istituzioni di appartenenza per continente.

In termini di esperienza di insegnamento dell'italiano LS/L2, si evidenzia una consistente esperienza tra gli insegnanti, con il 33,5% che insegna *da 3 a 9 anni* e il 31,6% da *oltre 20 anni*. Solo il 3,2% degli intervistati ha meno di un anno di esperienza nel settore dell'insegnamento della lingua italiana a stranieri (*tab. 5*). Inoltre, la maggior parte dei docenti lavora con adulti e giovani adulti (*tab. 6*) e insegna principalmente lingua e cultura italiana, disciplina seguita da altre materie come letteratura, linguistica, storia, geografia, traduzione e filologia che rappresentano quote minori (*fig. 3*).

Anni di esperienza	%
Da 3 a 9 anni	33,5%
Da oltre 20 anni	31,6%
Da 10 a 20 anni	22,6%
Da 1 a 2 anni	9,0%
Da meno di un anno	3,2%

Distribuzione percentuale per anni di esperienza nell'insegnamento dell'italiano LS/L2 dei partecipanti.

Tipologia di apprendenti	%
Adulti (30-55)	73,5%
Giovani adulti (under 30)	67,1%
Over-55	27,1%
Bambini e adolescenti (under 18)	20,0%

Tabella 6. Distribuzione percentuale per tipologie di apprendenti degli insegnanti di italiano LS/L2.

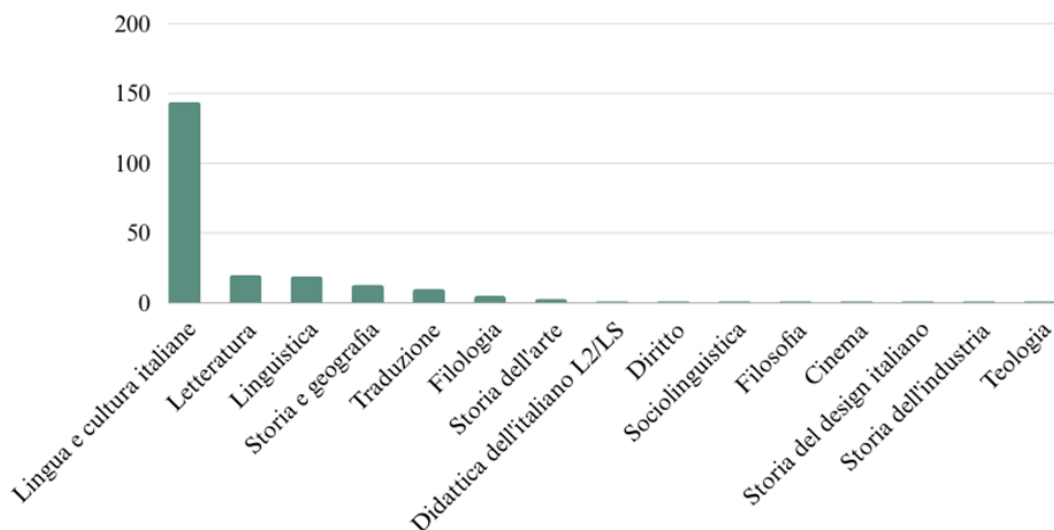


Figura 3. Distribuzione numerica per discipline insegnate dai docenti di italiano LS/L2.

5.1.2 *Caratteristiche e sfide della didattica a distanza emergenziale dell'italiano LS/L2*

Una porzione significativa dei docenti partecipanti al questionario, pari al 53,5% del campione, ha dichiarato di non aver mai avuto esperienze pregresse di didattica a

distanza prima dello scoppiare della pandemia; solo una minoranza (11,6%) aveva già una certa familiarità con i metodi di insegnamento da remoto (tab. 7). La maggior parte dei docenti ha trascorso almeno sei mesi insegnando online a causa dell'emergenza sanitaria (tab. 8). Inoltre, secondo i dati raccolti, il contesto di insegnamento post-emergenziale mostra un interessante spostamento verso un modello di insegnamento *blended*: al momento della compilazione del questionario – a circa un anno di distanza dall'inizio della pandemia – il 41,3% dei docenti ha dichiarato di adottare modalità miste di insegnamento (tab. 9).

Pregresse esperienze di DAD	%
Mai	53,5%
Raramente	18,7%
Sì, qualche volta	16,1%
Sì, spesso	11,6%

Tabella 7. *Distribuzione per pregresse esperienze di DAD percentuale dei partecipanti.*

Tempo trascorso in DAD	%
Più di nove mesi	31,0%
Da sei a nove mesi	41,3%
Da tre a sei mesi	27,7%
Meno di tre mesi	0%

Tabella 8. *Distribuzione percentuale per il tempo trascorso dai partecipanti in DAD a causa della pandemia.*

Modalità di insegnamento post-pandemia	%
Insegno in modalità blended (online e in presenza)	40,6%
Insegno solo in presenza	25,8%
Insegno solo a distanza	23,9%
Attualmente non insegno	5,2%
Insegno sia in presenza che a distanza	4,5%

Tabella 9. *Distribuzione percentuale per modalità di insegnamento a un anno dallo scoppio della pandemia.*

Per quanto riguarda la dimensione delle classi virtuali con cui hanno lavorato i docenti di italiano LS/L2, si osserva una predominanza di classi piccole, con il 63,2% degli insegnanti che ha lavorato con gruppi da 1 a 10 studenti. Pochissimi partecipanti hanno lavorato a distanza con classi di grandi dimensioni (tab. 10). La figura 4 presenta, invece, i livelli di competenza linguistica delle classi: la maggior parte dei docenti ha lavorato con classi di livello elementare (89%) e intermedio (76,1%). Il 51% ha insegnato anche o unicamente a classi di livello avanzato, mentre solo il 17,4% ha studenti di livello pre-A1.

Numero di studenti per classe	%
1-10	63,2%
11-25	31,0%
26-50	4,5%
Più di 50	1,3%

Tabella 10. *Distribuzione percentuale per numero di studenti nelle classi virtuali dei partecipanti.*

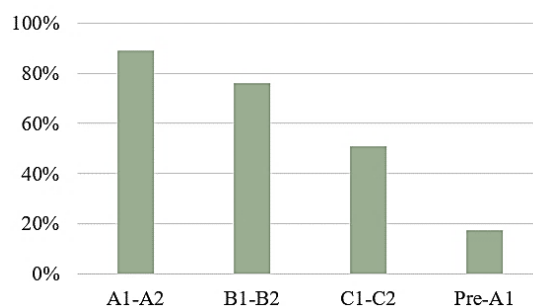


Figura 4. *Distribuzione percentuale per livello linguistico degli studenti di italiano LS/L2 nelle classi virtuali dei partecipanti.*

In merito alle sfide affrontate dai docenti di italiano LS/L2 durante la didattica a distanza emergenziale, è stato chiesto ai partecipanti di segnalare tutti quegli aspetti critici che hanno avuto un impatto negativo nella personale esperienza e, quindi, di indicare in una seconda colonna quale fosse per loro l'aspetto più faticoso da superare. La convergenza dei risultati delle due domande sottolinea un panorama di sfide interconnesse, che vanno dal sovraccarico tecnologico alla complessità comunicativa. Come si può osservare dalla tabella 11, la mancanza di interazione sociale con studenti e colleghi ed il tempo trascorso davanti ai monitor dei dispositivi digitali sono emersi come i due ostacoli principali. Altre difficoltà riconosciute dai docenti riguardano la lentezza della connessione Internet e l'incremento del carico di lavoro legato alla preparazione delle lezioni; seguono i problemi legati alla concentrazione e alla separazione tra ambiente domestico e lavoro. Ulteriori problematiche riguardano l'assenza di linee guida chiare per l'impiego di metodologie didattiche adeguate, l'insicurezza nell'uso di strumenti digitali e la percezione di una scarsa formazione nella didattica a distanza. Infine, gli aspetti relativi a difficoltà emotive come frustrazione, ansia e stress sono stati identificati come meno problematici, ma non per questo sono meno importanti.

Sfide della DAD	Tutte le opzioni selezionabili		Max 1	
	%	Rank	%	Rank
Mancanza di interazione sociale con gli alunni e con i colleghi	43,2%	2	29,7%	1
Eccesso di tempo trascorso davanti ad un monitor	57,4%	1	18,7%	2
Limiti e lentezza della connessione a Internet	23,9%	5	15,5%	3
Aumento del tempo impiegato per preparare le lezioni online	36,8%	3	14,2%	4
Difficoltà di concentrazione e separazione di tempo personale e lavoro nell'ambiente domestico	29,7%	4	5,8%	5
Mancanza di linee guida e riferimenti chiari sulle metodologie da impiegare online	19,4%	6	5,8%	6
Insicurezza e difficoltà tecniche nell'uso degli strumenti digitali	12,3%	9	3,9%	7
Scarsa formazione nella didattica a distanza	14,2%	8	3,2%	8
Difficoltà come frustrazione, ansia e stress	18,7%	7	3,2%	9

Tabella 11. *Classificazione percentuale delle sfide della DAD rilevate dai docenti di italiano LS/L2.*

5.1.3 Aspetti metodologici nell'insegnamento dell'italiano LS/L2 a distanza

Passando agli aspetti più strettamente didattici, legati alle risorse educative e alle metodologie pedagogiche nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano LS/L2 a distanza, la maggior parte dei docenti (72,3%) è stata impiegata in sessioni di insegnamento in modalità sincrona, mentre solo una piccola percentuale ha adottato un approccio esclusivamente asincrono (tab. 12). I dati riportano, inoltre, che circa la metà dei docenti partecipanti all'inchiesta predilige presentare i contenuti didattici, durante la lezione in videoconferenza, con attività di gruppo e/o con la guida dell'insegnante; circa il 5,8% dei docenti affida i contenuti della lezione allo studente prima della lezione dando indicazioni su eventuali attività da svolgere individualmente in vista della lezione. Il restante 41,9% adotta un approccio misto (tab. 13).

Modalità di DAD	%
Sincrona	72,3%
Una combinazione di entrambi	26,5%
Asincrona	1,3%

Tabella 12. *Distribuzione percentuale per modalità di DAD adottata dai partecipanti.*

Modalità di presentazione dei contenuti didattici	%
Presento i contenuti direttamente durante la lezione in modalità sincrona con attività di gruppo e con la guida dell'insegnante	52,3%
Affido i contenuti della lezione allo studente prima della lezione dando indicazioni su attività da svolgere individualmente in vista della lezione in modalità sincrona	5,8%
Entrambi	41,9%

Tabella

13. *Distribuzione percentuale per modalità di presentazione dei contenuti didattici a distanza adottata dai partecipanti.*

Il drastico passaggio all'insegnamento a distanza sembra aver avuto un impatto significativo sul tempo impiegato dai docenti per la preparazione delle lezioni. La maggioranza dei partecipanti (59,4%), infatti, avverte un incremento nel tempo dedicato alla pianificazione delle lezioni ed alla creazione delle risorse didattiche da impiegare a distanza. Un significativo 30,3% non percepisce alcuna differenza e solo l'8,4% dei docenti riferisce di impiegare meno tempo nella preparazione delle lezioni a distanza (tab. 14).

La maggioranza dei docenti non ha percepito cambiamenti significativi in termini di frequenza nell'utilizzo della lingua madre dei propri studenti nelle classi virtuali. Tuttavia, un significativo 18,7% ha percepito un incremento nell'uso della L1 a distanza, mentre l'11% ha dichiarato di utilizzare più frequentemente l'italiano LS/L2 online (tab. 15).

Percezione del tempo impiegato per preparare le lezioni di italiano LS/L2	%
Superiore	59,4%
Uguale a prima	30,3%
Inferiore	8,4%
Non ho mai insegnato in presenza	1,9%

Tabella 14. *Distribuzione percentuale per percezione del tempo impiegato per preparare le lezioni di italiano LS/L2 in DAD rispetto alle lezioni in presenza.*

Impiego della L1	%
Nessun cambiamento	70,3%
In rete utilizziamo più frequentemente la L1	18,7%
In rete utilizziamo più frequentemente di più l'italiano LS	11,0%

Tabella 15. *Distribuzione percentuale per impiego della L1 nelle classi virtuali di italiano LS/L2.*

Per quanto riguarda i materiali didattici impiegati dai docenti di lingua italiana nelle lezioni a distanza, come si osserva nella tabella 5, esistono una varietà di strumenti in uso tra gli insegnanti che includono materiali creati appositamente dagli stessi, risorse

didattiche reperibili online, come website, piattaforme virtuali, social network, materiali cartacei riadattati per la didattica a distanza e versioni *e-book* dei testi tradizionalmente adottati nell'aula fisica.

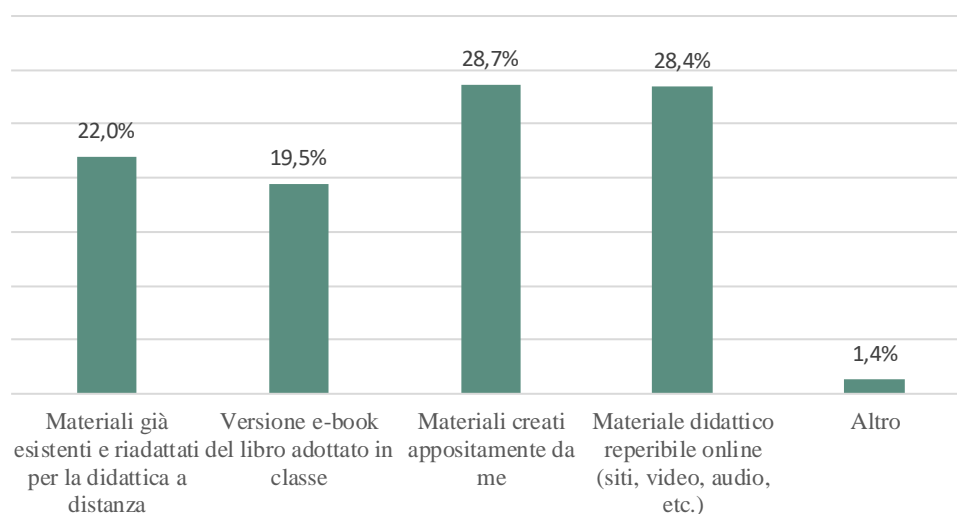


Figura 5. Distribuzione numerica per tipologia di materiale didattico adottati dai docenti di italiano LS/L2 in DAD.

I risultati mostrati nella tabella 16 indicano le percezioni e le opinioni dei docenti riguardo lo sviluppo di diverse competenze linguistiche, comunicative e trasversali degli studenti di italiano LS. Tenuto conto che nel rapporto (r) indicato la soglia di miglioramento si assesta all'unità (1), i risultati rivelano una situazione piuttosto contrastante. Se da un lato, salta immediatamente all'occhio il rapporto straordinariamente elevato per le competenze digitali ($r=13$), che si distingue nettamente da tutte le altre competenze valutate, queste ultime si collocano tutte sotto la soglia di equilibrio. Le competenze legate all'autostima e alla gestione del tempo ($r=0,9$ e $r=0,7$) si attestano su rapporti leggermente inferiori all'unità, suggerendo la percezione di un leggero declino o una stasi nel loro sviluppo. Il rapporto della capacità di auto-valutazione, delle abilità di produzione e comprensione orale e della motivazione allo studio della lingua si assesta intorno allo 0,6. La capacità di gestire l'ansia e la preoccupazione, così come le abilità di produzione e comprensione scritta e la partecipazione attiva alle lezioni mostrano rapporti inferiori e la concentrazione e la capacità di lavorare in coppia o in gruppo mostrano i rapporti più bassi in assoluto ($r=0,2$).

Percezioni dello sviluppo delle competenze (linguistiche e non) negli studenti di italiano LS durante la DAD emergenziale	<i>ratio</i>
Competenze digitali	12,83
Autostima	0,91
Gestione del tempo	0,73
Capacità di auto-valutazione	0,64
Abilità di produzione/comprendione orale	0,60
Alta motivazione allo studio della lingua	0,58
Capacità di gestire l'ansia e la preoccupazione	0,53
Abilità di produzione/comprendione scritta	0,47
Frequenza partecipativa alle lezioni, entusiasmo ed interesse	0,41
Concentrazione	0,23
Capacità di lavorare in coppia o in gruppo	0,18

Tabella 16. *Improvement ratio della percezione dei partecipanti delle competenze (linguistiche e non) negli studenti di italiano LS durante la DAD emergenziale.*

5.1.4 *Interazione e gestione della classe virtuale*

Riguardo la qualità dell'interazione nell'ambiente virtuale, i dati raccolti rivelano che la maggioranza dei docenti (51%) percepisce un lieve peggioramento della qualità d'interazione rispetto alla modalità in presenza, sebbene la considerino comunque accettabile. Un rilevante 30,3% degli intervistati ritiene che l'interazione virtuale sia paragonabile a quella in presenza. Solo una minima percentuale (7,7%) la giudica notevolmente inferiore o quasi inesistente, mentre una piccola frazione (5,8%) la valuta addirittura migliore rispetto all'insegnamento in aula (tab. 17). In merito alle strategie adottate per rilevare e sostenere la partecipazione degli studenti a distanza (tab. 18), emerge una diversità di approcci impiegati. Un significativo 35% dei docenti ha optato per l'organizzazione di attività interattive in tempo reale, un altro 29,2% ha sottolineato l'importanza di mantenere i microfoni e le webcam accesi per favorire la comunicazione in classe, mentre il 25,2% ha ritagliato momenti dedicati a discussioni e dialoghi aperti a tutti gli studenti.

Qualità dell'interazione in DAD	%
Minore che in presenza, ma accettabile	51,0%
Più o meno analoga a quella registrata in presenza	30,3%
Molto minore che in presenza/ pressoché nulla	7,7%
Migliore rispetto alle lezioni in presenza	5,8%
Non sono in grado di giudicare	5,2%

Tabella 17. *Distribuzione percentuale per percezione della qualità dell'interazione durante le lezioni di italiano a distanza rispetto a quelle in presenza.*

Strategie per rilevare la partecipazione degli studenti	%
Ho organizzato attività interattive da svolgere in tempo reale	35,0%
Ho chiesto di tenere microfoni e webcam accese	29,2%
Ho organizzato momenti per realizzare dialoghi aperti in classe	25,2%
Nessuna di queste	1,5%
Altro	4,6%

Tabella 18. *Distribuzione percentuale per l'impiego di strategie per rilevare la partecipazione degli studenti di italiano LS/L2 a distanza.*

Come riportato nella tabella 19, è stato chiesto ai docenti di italiano LS/L2 di valutare le principali difficoltà incontrate nella gestione della classe virtuale e di indicare, tra tutti, l'ostacolo più problematico da superare. I dati evidenziano come la gestione dei gruppi di lavoro abbia rappresentato in assoluto la sfida più significativa per i docenti, seguita dalla gestione della dimensione didattica (che include attività quali interrogazioni, spiegazioni, correzioni, ecc.), dall'interazione con il singolo studente e dalla gestione dei turni di parola. L'organizzazione dei ricevimenti degli studenti risulta essere l'aspetto meno problematico da gestire a distanza.

Difficoltà nella gestione della classe a distanza	Tutte le opzioni selezionabili		Max 1	
	%	Rank	%	Rank
Gestione dei gruppi di lavoro	21,3%	1	30,3%	1
Gestione della dimensione didattica (interrogazioni, spiegazioni, correzioni, feedback)	16,1%	4	24,5%	2
Interazione con il singolo studente	19,4%	2	20,6%	3
Gestione dei turni di parola	17,4%	3	18,1%	4
Gestione dei ricevimenti degli studenti	10,32%	5	6,5%	5

Tabella 19. *Classificazione percentuale delle difficoltà rilevate dai docenti di italiano LS/L2 nella gestione della classe durante la DAD emergenziale.*

5.1.5 Valutazione a distanza

In merito alle modalità di valutazione e verifica, si osserva una dicotomia nelle percezioni dei docenti riguardo alle differenze tra i metodi valutativi impiegati a distanza e quelli in presenza (tab. 20). Una quota significativa, pari al 40,6%, ritiene che le modalità di valutazione a distanza siano uguali o simili a quelle adottate tradizionalmente in presenza. Al contrario, il 59,4% rileva una divergenza in queste modalità. Entrando nello specifico delle strategie di verifica e valutazione implementate a distanza, come si osserva dalla tabella 21, si evidenzia una prevalenza della valutazione esperta del docente (43,2%); seguono l'autovalutazione (27,3%) e la valutazione tra pari (22,9%). Un minoritario 5,9% ha indicato l'assenza di qualsiasi forma di valutazione implementata online.

Modalità di valutazione in DAD rispetto alla presenza	%
Uguali o simili a quelle delle lezioni in presenza	40,6%
Diverse da quelle delle lezioni in presenza	59,4%

Tabella 20. *Distribuzione per modalità di valutazione adottate dai partecipanti durante le lezioni di italiano a distanza rispetto a quelle in presenza.*

Modalità di valutazione in DAD	%
Valutazione esperta del docente	43,2%
Autovalutazione	27,3%
Valutazione tra pari	22,9%
Nessun tipo di valutazione	5,9%
Altro	0,7%

Tabella 21. *Distribuzione percentuale per modalità di valutazione adottate dai partecipanti in DAD.*

Riguardo alle strategie di feedback correttivo sulle produzioni orali durante le lezioni sincrone a distanza, i dati raccolti mostrano una preferenza per metodi di correzione meno diretti (tab. 22). La correzione implicita attraverso il *recast*, ovvero la riformulazione dell'enunciato errato, emerge come la modalità più utilizzata, con una frequenza media (f) di 3,55 su 5, mentre l'autocorrezione da parte dello studente è stata valutata leggermente inferiore ($f=3,46$). Le correzioni di tipo implicito, fornite sia attraverso *prompt* che con indizi metalinguistici, si collocano a valori simili (rispettivamente $f=3,29$ e $f=3,25$). La correzione esplicita, dove il docente fornisce direttamente la soluzione, ha ottenuto una frequenza media di 3,06, suggerendo che, sebbene meno frequente rispetto alle forme più implicite, rimane comunque una modalità comunemente impiegata. Le forme di comunicazione non verbale, inclusi l'uso della mimica facciale e della gestualità del corpo, così come l'esposizione degli errori sulla lavagna virtuale, hanno valori prossimi a 3,00 e 2,84, indicando che tali metodi sono utilizzati con una frequenza moderata. La correzione

tra pari è stata valutata con una frequenza media inferiore ($f= 2,83$) e, infine, la scelta di non correggere gli errori ha ricevuto il punteggio più basso ($f=2,21$).

Modalità di implementazione del feedback correttivo sulle produzioni orali durante le lezioni sincrone di italiano LS/L2 a distanza	frequenza media
Correzione implicita attraverso forme di <i>recast</i> (riformulazione dell'enunciato)	3,55
Ho lasciato tempo per l'auto-correzione	3,46
Correzione implicita attraverso forme di <i>prompt</i> (sollecitazione e invito alla riformulazione senza dare la soluzione)	3,29
Correzione implicita mediante indizi metalinguistici	3,25
Correzione esplicita in cui ho dato la soluzione	3,06
Correzione mediante forme di comunicazione non verbale: ho usato la mimica facciale e la gestualità del corpo	3,00
Correzione mediante forme di comunicazione non verbale: ho scritto la produzione errata sulla lavagna virtuale e ho chiesto allo studente di osservarla	2,84
Correzione tra pari	2,83
Non ho corretto gli errori	2,21

Tabella 22. *Frequenza media di implementazione di varie modalità di feedback correttivo sulle produzioni orali durante le lezioni sincrone di italiano LS/L2 a distanza.*

Infine, la sezione si sofferma sulla percezione dell'affidabilità e dell'attendibilità di verifiche, test ed esami a distanza (tab. 23). I risultati mostrano opinioni contrastanti: se il 52,9% dei docenti percepisce le verifiche a distanza come non molto affidabili, il 36,8% le ritiene invece affidabili. Una piccola percentuale, l'8,4%, le considera completamente inaffidabili, e solo il 1,9% le valuta molto affidabili.

Percezione dell'affidabilità di test e verifiche	%
Non molto affidabili	52,9%
Affidabili	36,8%
Per niente affidabili	8,4%
Molto affidabili	1,9%

Tabella 23. *Distribuzione percentuale per le percezioni dell'affidabilità di test e verifiche di italiano LS/L2 a distanza.*

5.1.6 *Competenze digitali e formazione dei docenti*

Riguardo l'auto-valutazione delle competenze digitali dei docenti di italiano LS/L2, i dati mostrano un marcato incremento positivo generale nelle percezioni (fig. 6). La

maggioranza degli insegnanti ha valutato le proprie competenze digitali prima dello scoppio della pandemia come buone (38,7%) o sufficienti (32,3%), mentre solo un'esigua minoranza (8,4%) le considerava ottime. Questo scenario si è notevolmente trasformato dopo circa un anno di insegnamento a distanza durante la pandemia COVID-19. La percentuale di docenti che ha valutato le proprie competenze come mediocri è diminuita drasticamente, passando dal 16,1% al 1,9%; inoltre, vi è stato un crollo significativo anche nelle percentuali di docenti che si sono autovalutati con competenze scarse o nulle, passate dal 4,5% a un netto 0% nel periodo post-pandemia. In parallelo, la percentuale di docenti che si è valutata con competenze ottime è quasi triplicata, salendo al 21,9%.

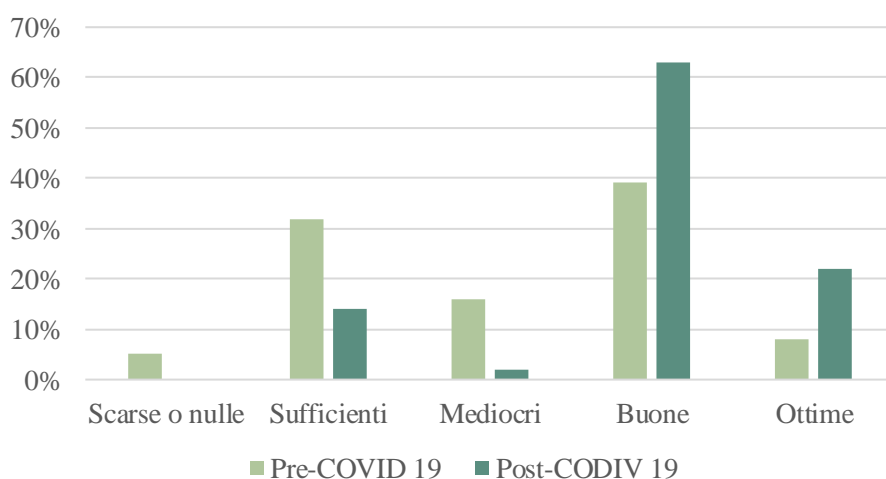


Figura 6. *Distribuzione percentuale per l'auto-valutazione delle competenze digitali dei docenti pre e post esperienza di DAD emergenziale.*

Anche la frequenza con cui i docenti hanno seguito attività formative sulla didattica a distanza è stata oggetto di indagine. Circa il 47,7% dei partecipanti ha indicato di seguire spesso attività di formazione e aggiornamento professionale, mostrando un impegno costante nell'accrescimento delle competenze per la didattica a distanza (tab. 24). L'inchiesta ha inoltre esplorato i temi specifici delle sessioni formative frequentate dai docenti di italiano LS/L2 (tab. 25), mostrando che la maggior parte di loro ha partecipato ad attività di formazione su piattaforme e strumenti per la didattica a distanza (21,6%) e metodologie didattiche (20,6%).

Frequenza di partecipazione ad attività formative sulla DAD	%
Spesso	47,7%
Qualche volta	36,1%
Raramente	10,3%
Mai	5,8%

Tabella 24. *Distribuzione per frequenza di partecipazione ad attività formative sulla DAD.*

Temi delle attività formative	%
Piattaforme e strumenti da utilizzare per la DAD	21,6%
Metodologie didattiche	20,6%
Temi specifici della didattica dell'italiano L2/LS	19,8%
Tecnologie didattiche	18,4%
Accesso e utilizzo dei dispositivi tecnologici	10,1%
Valutazione	8,9%
Altro	0,6%

Tabella 25. *Distribuzione percentuale per temi specifici delle attività formative sulla DAD.*

5.1.7 *Aspetti positivi e prospettive future dell'insegnamento a distanza dell'italiano LS/L2*

In merito all'impatto positivo dell'esperienza di didattica a distanza dell'italiano L2/LS durante la pandemia di COVID-19, i risultati (tab. 26) evidenziano che un significativo 77,4% dei docenti ha riconosciuto l'esistenza di aspetti vantaggiosi dell'esperienza vissuta. In contrasto, solo il 9% ha negato l'esistenza di qualsiasi beneficio derivante dalla didattica a distanza, mentre il 13,5% non ha fornito un giudizio definitivo, esprimendo incertezza o mancanza di informazioni sufficienti per formulare un'opinione.

Percezione dell'esistenza di aspetti positivi legati all'esperienza di DAD emergenziale	%
Si, ci sono stati aspetti positivi	77,4%
No, non c'è stato alcun aspetto positivo	9,0%
Non saprei	13,5%

Tabella 26. *Distribuzione percentuale per percezione degli aspetti positivi emersi durante l'esperienza di DAD emergenziale secondo i docenti di italiano L2/LS.*

La tabella 27 fornisce una panoramica interessante dei vantaggi della distanza percepiti dai docenti di italiano LS/L2 durante il periodo di emergenza sanitaria. Inizialmente, è stato chiesto ai partecipanti di selezionare, tra una lista di potenziali benefici, tutti quegli aspetti che hanno avuto un impatto positivo sulla personale esperienza di insegnamento. In seguito, è stato chiesto di individuare un singolo aspetto reputato come

il più vantaggioso. I risultati evidenziano una forte coerenza nelle risposte, mettendo in luce come, nonostante le difficoltà affrontate, esistano significative opportunità. Il vantaggio più rilevante, condiviso dalla maggior parte dei docenti, è stato l'aumento delle competenze digitali (69%), seguito dal potenziamento delle piattaforme digitali e dei servizi online offerti dall'istituzione di appartenenza (54,8%) e dall'aumento del tempo da dedicare a sé stessi ed alla crescita personale (36,1%). Quando si tratta di scegliere il singolo aspetto più vantaggioso, l'aumento delle competenze digitali rimane in cima alla lista (38,1%), seguito dal potenziamento delle piattaforme digitali delle organizzazioni educative (18,7%). I risultati suggeriscono anche che aspetti quali l'aumento del tempo da dedicare alla propria famiglia ed a nuovi hobbies, la possibilità di creare una “comunità virtuale” con i colleghi e i benefici economici sono stati reputati meno importanti, ma comunque riconosciuti da una significativa frazione dei docenti.

Aspetti positivi della DAD	Tutte le opzioni selezionabili		Max 1	
	%	Rank	%	Rank
Aumento delle competenze digitali personali	69,0%	1	38,1%	1
Potenziamento delle piattaforme digitali e dei servizi online offerti dall'istituzione di appartenenza	54,8%	2	18,7%	2
Aumento del tempo da dedicare alla propria famiglia ed a nuovi hobbies	29,0%	4	12,9%	3
Benefici economici	28,4%	5	12,3%	4
Self-care e tempo per la crescita personale	36,1%	3	11,0%	5
Possibilità di creare una “comunità virtuale” con i colleghi	26,5%	6	7,1%	6

Tabella 27. *Classificazione percentuale degli aspetti positivi rilevati dai docenti di italiano L2/LS durante la DAD emergenziale.*

A conclusione del questionario, ai docenti di italiano L2/LS è stato chiesto di rispondere ad una domanda aperta in cui indicare le modifiche che apporterebbero ai loro corsi di lingua italiana a distanza per renderli più efficaci. Come si può osservare dalla tabella 28, i docenti di italiano L2/LS che hanno sperimentato l'insegnamento a distanza durante il periodo di emergenza sanitaria condividono la volontà di migliorare e adattare la didattica in vista di futuri corsi. L'analisi delle loro risposte rivela un forte interesse per l'aggiornamento dei materiali didattici (12 menzioni); altrettanto significative sono le 11 menzioni relative all'aumento dell'interattività e della partecipazione degli studenti e all'utilizzo di nuove applicazioni per la didattica online. Una significativa porzione di insegnanti non ha suggerito cambiamenti (11 menzioni) o non era certa su quali modifiche

apportare (7 menzioni). Altri aspetti rilevanti risultano essere la necessità di approcci pedagogici innovativi e una migliore pianificazione del lavoro, anche in vista di attività di gruppo. Altri aspetti menzionati, seppur in misura minore, riguardano la necessità di miglioramento tecnologico, inteso come potenziamento della connessione Internet e padronanza dell'uso delle tecnologie, la creazione di materiale per lo studio asincrono e l'organizzazione di incontri in presenza. Infine, gli aspetti che hanno ricevuto il minor numero di menzioni, raggruppati sotto la categoria altro, includono una varietà di considerazioni quali la formazione di classi più piccole, la revisione delle modalità di valutazione e la necessità di dare più o meno compiti a casa.

Tem	N menzioni
Aggiornamento dei materiali didattici	12
Nessuna modifica da adottare	11
Aumento dell'interattività e della partecipazione degli studenti	11
Utilizzo di nuove applicazioni per la didattica online	11
Miglior pianificazione del lavoro	9
Approcci pedagogici innovativi	8
Incertezza sulle modifiche da adottare	7
Pianificare meglio i lavori in coppia/gruppo	5
Miglioramento tecnologico	4
Creazione di materiale per lo studio asincrono	3
Organizzazione di incontri in presenza	3
Altro	8

Tabella 28. *Frequenza delle menzioni dei temi emersi dalle considerazioni sulle modifiche che i docenti apporterebbero a future esperienze di DAD dell'italiano LS/L2 al fine di renderlo più efficace.*

5.2 Le esperienze degli studenti di italiano LS

Questo secondo filone della ricerca, di cui illustriamo di seguito una panoramica dettagliata dei risultati, ha coinvolto 97 studenti di italiano LS, iscritti presso svariate tipologie di istituzioni educative in tutto il mondo, principalmente università e Istituti Italiani di Cultura. Tra le istituzioni più rappresentate vi sono l'Università di Masaryk, l'Università di Helsinki, l'Università di Leiden e l'Istituto Italiano di Cultura di Atene. L'obiettivo di comprendere le dinamiche, le percezioni e le motivazioni che

caratterizzano l'apprendimento dell'italiano nel contesto unico della didattica a distanza emergenziale.

5.2.1 Informazioni e dati demografici degli studenti di italiano LS

Una disamina del profilo demografico dei partecipanti rivela una forte presenza di giovani adulti nel campione, con la maggioranza di studenti (58,8%) che ha tra i 21 e i 29 anni (tab. 29). La distribuzione per genere (tab. 30) evidenzia una predominanza femminile (62,9%); il restante 34% è rappresentato da uomini, mentre il 3,1% ha preferito non specificarlo.

Età dei partecipanti	%	Genere dei partecipanti	%
Meno di 20 anni	10,3%	Donna	62,9%
21-29	58,8%	Uomo	34,0%
30-39	8,2%	Preferisco non dirlo	3,1%
40-49	3,1%		
50-59	9,3%		
Più di 60 anni	10,3%		

Tabella 30. *Distribuzione percentuale per genere dei partecipanti.*

Tabella 29. *Distribuzione percentuale per età dei partecipanti.*

Come illustrato nella tabella 31, il livello di istruzione degli studenti coinvolti nell'indagine risulta piuttosto variegato: la maggior parte degli studenti ha completato il ciclo di istruzione secondaria ed è in possesso di un diploma di scuola superiore (51,3%). Un'altra porzione significativa del campione è costituita da studenti che hanno conseguito una laurea triennale (28%); sono meno, invece, gli studenti laureati di secondo livello (8,3%) e chi è in possesso di un diploma professionale (4,1%).

Livello di istruzione dei partecipanti	%
Diploma di scuola superiore o equivalente	51,3%
Laurea triennale	28,0%
Laurea specialistica	8,3%
Diploma professionale	4,1%
Altro	9,3%

Tabella 31. *Distribuzione percentuale per livello di istruzione dei partecipanti.*

Come si può osservare dalle figure sottostanti (fig. 7 e 8), la distribuzione geografica delle istituzioni di origine degli studenti coinvolti nella ricerca mostra un

quadro dell'eterogeneità culturale dei partecipanti. Con risposte pervenute da 24 diversi Paesi, così come per il campione di docenti di italiano LS/L2, l'indagine ha mostrato una prevalenza di risposte dall'Europa, con un notevole 83,5% di partecipanti che risiedono e studiano in Paesi europei., tra cui Repubblica Ceca, Finlandia, Paesi Bassi, Regno Unito, Francia, Germania, Spagna, Slovenia, Belgio, Grecia, Portogallo, Ungheria, Slovacchia, Polonia e Romania. A differenza delle risposte pervenute dal questionario per i docenti, nessuno degli studenti partecipanti all'indagine dichiara di studiare in Italia. Sorprendentemente, non ci sono, dunque, nel campione studenti di italiano come lingua seconda (LS), ma unicamente apprendenti di italiano come lingua straniera (LS).

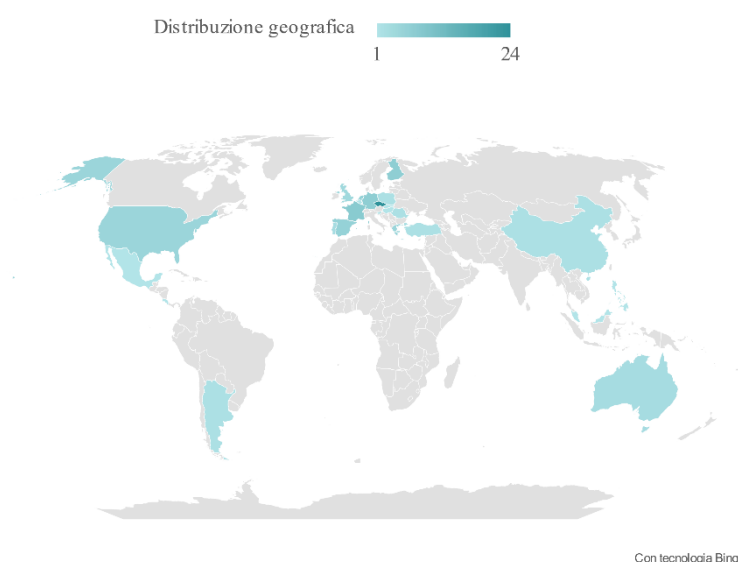


Figura 7. Distribuzione geografica delle istituzioni di appartenenza.

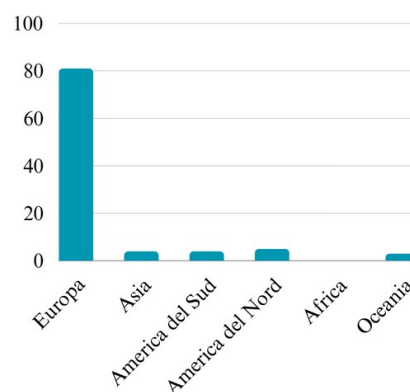


Figura 8. Distribuzione geografica delle istituzioni di appartenenza per continente.

Come illustrato nella figura 9, l'indagine ha rilevato una notevole diversità di lingue – sia lingue madri (L1) che altre lingue seconde e straniere – parlate e conosciute tra gli studenti, con una predominanza di parlanti di inglese e italiano, seguiti da tedesco, ceco, francese e spagnolo.

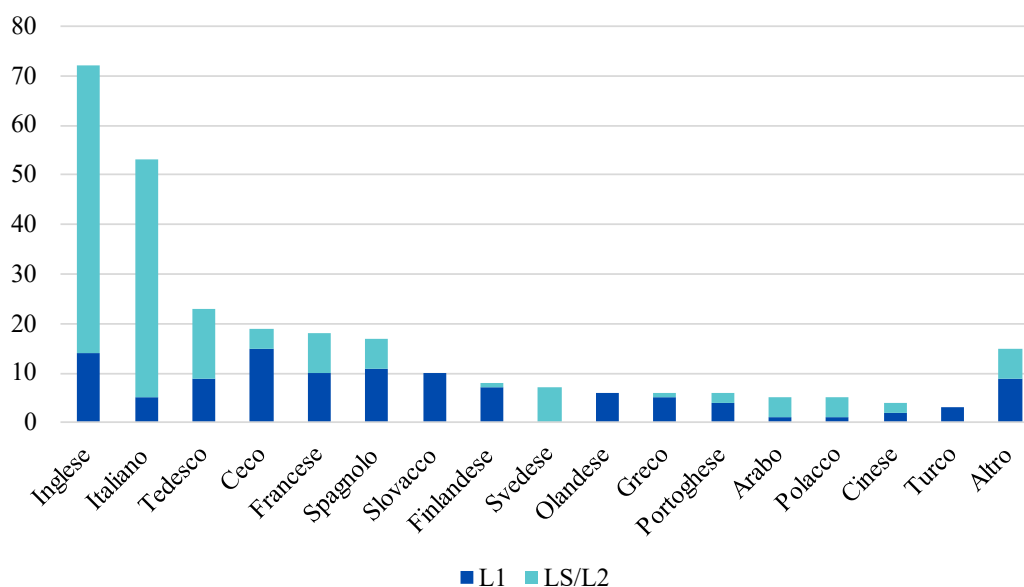


Figura 9. Distribuzione numerica delle lingue parlate degli studenti di italiano LS.

L'analisi della durata dello studio della lingua italiana presenta un'interessante distribuzione che riflette diverse fasi di impegno all'apprendimento linguistico (tab. 32). Il 24,7% degli studenti ha studiato italiano per più di tre anni, evidenziando un sostanziale impegno a lungo termine nell'apprendimento. D'altra parte, il 23,7% degli studenti ha iniziato a studiare la lingua italiana da meno di un anno, suggerendo un recente interesse per la lingua. Riguardo al livello di competenza linguistica in italiano (tab. 33), la distribuzione mostra una significativa proporzione di studenti (33%) al livello A2. Molti studenti si trovano ai livelli intermedi di apprendimento della lingua italiana (21,6% al livello B1 e il 22,7% al livello B2), mentre i livelli più avanzati (C1 e C2) sono rappresentati in misura minore.

Anni di studio della lingua italiana	%
Meno di un anno	23,7%
Un anno	15,5%
Due anni	22,7%
Tre anni	13,4%
Più di tre anni	24,7%

Tabella 32. Distribuzione percentuale per anni di studio della lingua italiana da parte degli studenti di italiano LS.

Competenza linguistica in italiano LS dei partecipanti	%
A1 Principiante	7,2%
A2 Elementare	33,0%
B1 Intermedio	21,6%
B2 Intermedio-alto	22,7%
C1 Avanzato	8,2%
C2 Esperto	7,2%

Tabella 33. Distribuzione percentuale per autovalutazione delle competenze linguistiche in italiano LS dei partecipanti.

La ricerca sulle motivazioni per lo studio dell'italiano rivela un mosaico variegato che riflette la ricchezza e la diversità delle ragioni che spingono individui di differenti background culturali e personali a impegnarsi nell'apprendimento di questa lingua (fig. 10). L'analisi dimostra che il 20,6% degli studenti è stato mosso da motivi culturali: la cultura italiana, rinomata a livello mondiale per aspetti quali la gastronomia, la moda, l'arte e la letteratura, esercita un forte richiamo. Parallelamente, un uguale 21,3% degli studenti ha indicato i motivi di studio come uno dei principali fattori nella decisione di imparare l'italiano. Altre motivazioni rilevanti includono motivi di lavoro (17%), che sottolineano il ruolo dell'italiano in ambiti professionali internazionali ed il desiderio di ottenere certificazioni linguistiche (9,2%). Infine, aspetti personali come le radici italiane o le relazioni strette con persone di nazionalità italiana emergono anch'essi come fattori significativi (12,1%).



Figura 10. *Distribuzione percentuale delle motivazioni per lo studio dell'italiano LS.*

5.2.2 *Atteggiamenti verso la didattica a distanza emergenziale*

La presente sezione dei risultati si propone di offrire un'analisi approfondita e sistematica delle percezioni degli studenti di italiano LS rispetto alla didattica a distanza imposta dal contesto pandemico di COVID-19. È interessante notare che la maggior parte degli intervistati (91,8%) non aveva mai avuto precedenti esperienze di apprendimento a distanza dell'italiano prima della pandemia (tab. 34).

Riguardo la durata e l'organizzazione di tale modalità educativa emergenziale, il 56,7% degli studenti ha indicato di essere stato impegnato in lezioni di italiano a distanza per un periodo che va tra i 6 e i 9 mesi. Il 2,73% ha sperimentato questa modalità per più di 9 mesi, segnalando un impegno a lungo termine. In contrasto, il 20,6% ha riportato una partecipazione che va dai 3 ai 6 mesi, mentre nessuno degli intervistati ha indicato un coinvolgimento inferiore ai 3 mesi (tab. 35). Inoltre, la maggior parte degli studenti (66%) ha partecipato a lezioni in modalità sincrona, caratterizzate da interazioni in tempo reale e orari fissi. Solo una piccola parte del campione (8,2%) ha seguito corsi asincroni, senza interazione in tempo reale, mentre il 26,8% del campione ha sperimentato una combinazione di entrambe le modalità (tab. 36).

Precedente esperienza di apprendimento a distanza dell'italiano LS	%
No	91,8%
Sì	8,2%

Tabella 34. *Distribuzione percentuale per precedente esperienza di apprendimento a distanza dell'italiano LS.*

Durata della distanza emergenziale	%
Meno di 3 mesi	0%
Da 3 a 6 mesi	20,6%
Da 6 a 9 mesi	56,7%
Più di 9 mesi	22,7%

Tabella 35. *Distribuzione percentuale per durata della DAD emergenziale dell'italiano LS.*

Modalità di didattica a distanza dell'italiano LS adottate dalle istituzioni di appartenenza degli studenti	%
Lezioni sincrone (in tempo reale, spesso con un orario di lezione prestabilito e orari di accesso obbligatori)	66,0%
Lezioni asincrone (nessuna interazione in tempo reale, contenuti disponibili online per gli studenti e compiti da completare entro le scadenze previste)	8,2%
Un mix di entrambe le modalità	25,8%

Tabella 36. *Distribuzione percentuale per modalità di DAD dell'italiano LS adottate dalle istituzioni di appartenenza degli studenti.*

Al momento della compilazione del questionario, ben oltre un anno dall'inizio della pandemia, una significativa maggioranza degli studenti (63,9%) continuava a frequentare lezioni di italiano online, a distanza (tab. 37). Un gruppo minoritario (9,3%) ha dichiarato di essere tornato a frequentare lezioni in presenza. Altri due gruppi, entrambi rappresentati dal 13,4% del campione, hanno dichiarato di alternare le lezioni di italiano LS online e in presenza o di non frequentare più corsi di italiano.

Modalità di apprendimento post-pandemia	%
Si, frequento ancora il corso di italiano online	63,9%
No, frequento il corso di italiano in presenza	9,3%
No, non frequento più lezioni di italiano	13,4%
Sto frequentando il corso di italiano in modalità mista, sia online che in presenza	13,4%

Tabella 37. *Distribuzione percentuale per modalità di apprendimento dell'italiano L2 a un anno dallo scoppio della pandemia.*

Come si osserva nella tabella 38, è stata indagata anche la preferenza degli studenti tra l'insegnamento a distanza e quello in presenza. La maggior parte degli studenti di italiano dichiara di preferire l'apprendimento in presenza (67%). Al contrario, solo il 15,5% ha dichiarato una preferenza per le lezioni a distanza. Infine, il 16,5% non ha espresso una preferenza specifica, indicando una possibile apertura verso entrambe le modalità educative. L'analisi delle risposte alla successiva domanda aperta – la quale chiedeva di motivare la preferenza data – ha rivelato un mosaico di opinioni, ognuna radicata in motivazioni personali e contestuali tra chi preferisce l'apprendimento online, in presenza o chi non ha una preferenza specifica (tab. 39).

Preferenza tra apprendimento a distanza e in presenza	%	Fattori	N menzioni
Apprendimento in presenza	67,0%	Concentrazione	11
Apprendimento a distanza	15,5%	Efficienza	10
Non ho alcuna preferenza	16,5%	Interazione	10
Non ho mai frequentato lezioni in presenza	1,0%	Contatti sociali	7
		Tecnologia	5
		Comfort	4
		Motivazione	4
		Accessibilità	4
		Altro	6

Tabella 38. *Distribuzione percentuale per preferenza dei partecipanti tra apprendimento a distanza e in presenza.*

Tabella 39. *Frequenza delle menzioni sui fattori influenti sulle preferenze tra apprendimento a distanza e in presenza.*

Chi ha espresso preferenza per la didattica a distanza ha apprezzato la qualità e l'efficienza dell'insegnamento stesso. Gli studenti hanno riconosciuto che, nonostante la mancanza di un contesto fisico tradizionale, l'apprendimento online può offrire un'esperienza educativa ricca e coinvolgente:

"I prefer online learning because I have more time to think about my answers and understand the material." ⁵

"Online learning allows me to revisit lectures and materials at my own pace, enhancing my understanding." ⁶

Fattori come la concentrazione ed il comfort hanno ricevuto alcune menzioni, riflettendo che certi studenti hanno apprezzato la flessibilità e la comodità di apprendere da un ambiente confortevole e sicuro come la propria casa:

"In online learning, I can focus better without the distractions of a regular classroom." ⁷

"The comfort of learning from home is unbeatable, especially when I can manage my own schedule." ⁸

Anche il tema della tecnologia è stato menzionato da chi preferisce la didattica a distanza, sottolineando l'apprezzamento per le tecnologie che facilitano un apprendimento più interattivo e coinvolgente, anche a distanza:

"The use of digital tools in online learning has made it more interactive and engaging for me." ⁹

Nelle risposte di chi non ha una preferenza specifica, emergono motivazioni a favore della didattica a distanza come l'efficienza, intesa come risparmio di tempo e produttività, e l'accessibilità, che si riferisce alla facilità di accesso ai materiali didattici. Gli studenti che non hanno una preferenza netta tendono a valorizzare l'esperienza educativa in sé, piuttosto che la modalità con cui viene erogata:

"After so many months of online learning, I don't really have a preference anymore. I see value in both methods." ¹⁰

"[...] I think both methods have their advantages and should be combined for the best learning experience." ¹¹

⁵ Trad. "Preferisco l'apprendimento online perché ho più tempo per riflettere sulle risposte e capire il materiale".

⁶ Trad. "L'apprendimento online mi permette di rivedere le lezioni e i materiali al mio ritmo, migliorando la mia comprensione".

⁷ Trad. "Con l'apprendimento online riesco a concentrarmi meglio senza le distrazioni di una classe normale".

⁸ Trad. "La comodità di imparare da casa è imbattibile, soprattutto perché posso gestire i miei orari".

⁹ Trad. "L'uso di strumenti digitali nell'apprendimento online lo ha reso più interattivo e coinvolgente per me".

¹⁰ Trad. "Dopo tanti mesi di apprendimento online, non ho più preferenze. Vedo il valore di entrambi i metodi".

¹¹ Trad. "[...] penso che entrambi i metodi abbiano i loro vantaggi e dovrebbero essere combinati per ottenere la migliore esperienza di apprendimento".

Chi preferisce l'apprendimento in presenza, al contrario, menziona la sfida della mancanza di interazione nel contesto online, specialmente per corsi di italiano, dove la conversazione diretta e l'interazione sono essenziali. Inoltre, le risposte di alcuni studenti richiamano all'attenzione anche i temi delle difficoltà tecniche e della mancanza di motivazione e concentrazione nell'apprendimento online:

"The face-to-face learning is simply better for me. It is more motivating for the students and allows you to come in contact with other students and do group projects in a simpler and more efficient way. In a face-to-face lesson you also don't have to deal with technical difficulties and can understand the teacher a lot better." ¹²

Gli studenti tendono a valorizzare aspetti come la presenza fisica dell'insegnante, la possibilità di interagire immediatamente e in modo naturale con i compagni e l'ambiente strutturato dell'aula, che fornisce un contesto chiaro e definito per l'apprendimento:

"It forces me more to focus in real time and provides a more structured learning environment". ¹³

"I prefer the immediacy of in-person learning where I can raise my hand and ask a question right when it arises". ¹⁴

5.2.3 Sfide e ostacoli della transizione all'apprendimento dell'italiano LS a distanza

La tabella 40 evidenzia in modo dettagliato gli aspetti critici dell'apprendimento dell'italiano a distanza e fornisce una panoramica complessiva del grado di difficoltà con cui gli studenti di italiano LS hanno affrontato tali sfide durante i mesi di emergenza sanitaria. La mancanza di interazione e di relazioni con compagni e professori ha rappresentato nettamente l'ostacolo maggiore, con il 67% degli studenti che ne hanno fatto esperienza e il 19,6% che l'ha indicata come la difficoltà più rilevante. Altre problematiche valutate come particolarmente ostiche dagli studenti riguardano la ricezione delle correzioni e del feedback dell'insegnante (58,8%), le difficoltà di concentrazione e distrazioni (64,9%), le minori opportunità di pratica orale (51,5%) e la mancanza di motivazione nell'ambiente virtuale (43,3%). Seguono la mancanza di fiducia in sé stessi, la

¹² Trad. "Per me l'apprendimento faccia a faccia è semplicemente migliore. È più motivante per gli studenti e permette di entrare in contatto con altri studenti e di realizzare progetti di gruppo in modo più semplice ed efficiente. In una lezione frontale, inoltre, non si devono affrontare difficoltà tecniche e si può capire molto meglio l'insegnante".

¹³ Trad. "Le lezioni in presenza mi costringono a concentrarmi di più e forniscono un ambiente di apprendimento più strutturato".

¹⁴ Trad. "Preferisco l'immediatezza dell'apprendimento di persona, dove posso alzare la mano e porre una domanda nel momento in cui si presenta".

gestione del tempo e le frequenti interruzioni della connessione dovute a sovraccarico o a problemi di servizio Internet, che hanno colpito circa un terzo dei partecipanti, con un impatto diretto sull'efficienza e sulla continuità dell'apprendimento. La sensazione di isolamento e di disagio, che include frustrazione, ansia e stress, e la difficoltà nel valutare i propri progressi hanno toccato circa il 28,9% degli studenti. Tra gli aspetti meno problematici ci sono la difficoltà di accesso a dispositivi digitali e la mancanza di competenze digitali (rispettivamente 14,4% e 9,3%). Infine, la difficoltà a comprendere la pronuncia delle parole italiane, nonostante non sia stata identificata da nessun partecipante come l'ostacolo maggiore, è stata comunque sperimentata dal 26,8% degli studenti.

Sfide della DAD	Tutte le opzioni selezionabili		Max. 1	
	%	Rank	%	Rank
Mancanza di interazione e di relazioni con compagni e professori	67,0%	1	19,6%	1
Problemi nella ricezione delle correzioni e del feedback dell'insegnante	58,8%	3	16,5%	2
Difficoltà di concentrazione e distrazioni	64,9%	2	14,4%	3
Minori opportunità di pratica orale	51,5%	4	14,4%	3
Mancanza di motivazione	43,3%	5	12,4%	4
Mancanza di fiducia in sé stessi	28,9%	8	8,2%	5
Problemi di gestione del tempo	36,1%	6	4,1%	6
Frequenti interruzioni della connessione a causa del sovraccarico o del servizio Internet	30,9%	7	4,1%	6
Sensazione di isolamento e disagio, frustrazione, ansia e stress	28,9%	8	2,1%	7
Difficoltà nel valutare i propri progressi	27,8%	9	2,1%	7
Difficoltà di accesso ai dispositivi digitali (ad es. computer, tablet, ecc.)	14,4%	11	1,0%	8
Mancanza di competenze digitali	9,3%	12	1,0%	8
Difficoltà a comprendere la pronuncia delle parole italiane	26,8%	10	0,0%	9

Tabella 40. *Classificazione percentuale delle sfide della DAD rilevate dagli studenti di italiano LS.*

In aggiunta, il 22,7% dei partecipanti ha rivelato di aver considerato almeno una volta l'idea di abbandonare il corso di italiano LS durante il periodo di emergenza sanitaria (tab. 41). La restante parte degli intervistati (77,3%), al contrario, non ha mai pensato di ritirarsi dallo studio dell'italiano.

Considerazioni sull'abbandono del corso di italiano LS	%
Si, ho pensato di abbandonare gli studi di lingua italiana	22,7%
No, non ho mai pensato di abbandonare gli studi di lingua italiana	77,3%

Tabella 41. *Distribuzione percentuale per considerazioni sull'abbandono del corso di italiano LS durante la didattica a distanza emergenziale.*

5.2.4 Motivazione

I dati raccolti riguardo le differenze nella motivazione all'apprendimento dell'italiano LS in contesti di didattica in presenza e a distanza mostrano un marcato declino nella motivazione allo studio nelle classi virtuali (tab. 42). Il 73,2% degli intervistati ha riportato maggiori difficoltà nel sostenere la motivazione durante la didattica a distanza emergenziale rispetto al tradizionale apprendimento in presenza, mentre il 19,6% non ha notato differenze significative tra le due modalità. È interessante notare che il 7,2% degli intervistati ha trovato più semplice mantenere la motivazione alta nei contesti di apprendimento online.

Variazione della motivazione all'apprendimento dell'italiano LS a distanza	%
È più difficile mantenere alta la motivazione nell'apprendimento dell'italiano a distanza	73,2%
È più facile mantenere alta la motivazione nell'apprendimento dell'italiano a distanza	7,2%
Non ho notato alcuna differenza	19,6%

Tabella 42. *Distribuzione percentuale per percezioni degli studenti della variazione della motivazione all'apprendimento dell'italiano LS a distanza rispetto alle lezioni in presenza.*

Per quanto riguarda i fattori specifici legati alla motivazione nell'apprendimento delle lingue, sono state rilevate diverse variazioni significative che mettono in luce, ancora una volta, una generale diminuzione della motivazione all'apprendimento dell'italiano LS durante l'emergenza sanitaria (fig. 11). Ad esempio, prima della pandemia, la partecipazione a eventi e attività organizzate dall'istituzione di appartenenza era considerato un fattore moderatamente motivante, con un punteggio medio di 2,24 su 5; tuttavia, durante la pandemia, questo aspetto ha subito un drastico calo, scendendo a 1,51. Anche il punteggio medio per l'interazione sociale, sia con i professori sia con i colleghi, è sceso da 2,77 a 2,04 durante il periodo di didattica a distanza emergenziale. Allo stesso

modo, l'interesse per l'argomento del corso, pur rimanendo uno dei fattori più motivanti, ha subito un calo da 3,10 a 2,73. L'unico fattore a non aver registrato un calo nei punteggi medi dati dagli studenti è il completamento del corso/programma di studi, che ha mostrato, al contrario, un leggero aumento, passando da 3,04 a 3,10.

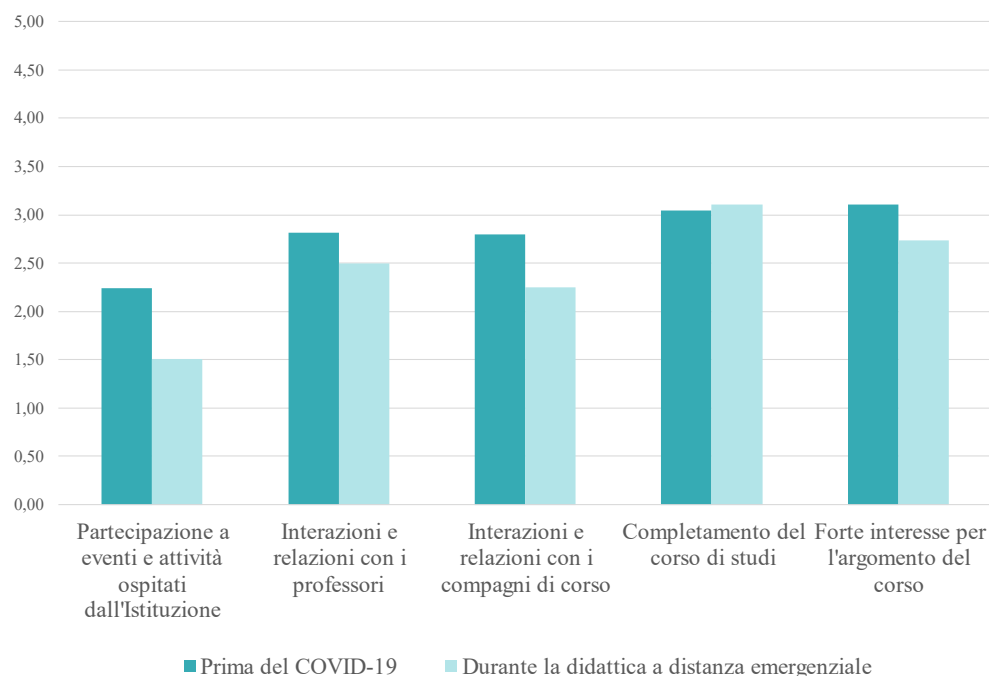


Figura 11. *Variazioni nella percezione dei fattori motivazionali all'apprendimento dell'italiano LS prima del COVID-19 e durante DAD emergenziale.*

5.2.5 Aspetti emotivi dell'apprendimento

La sezione esplora gli effetti della distanza sugli aspetti emotivi dell'apprendimento dell'italiano LS, in particolare sull'emergere o il ridursi dell'ansia nei contesti online. Nello specifico, il 41,2% degli studenti ha espresso un aumento dell'ansia nell'apprendere l'italiano a distanza rispetto all'ambiente di apprendimento in classe; d'altra parte, il 23,7% degli studenti ha riferito di sentirsi meno ansioso online. Inoltre, il 35,1% degli studenti non ha notato differenze significative tra i due contesti, indicando una neutralità o adattabilità ai vari ambienti di apprendimento (tab. 43).

Percezione del livello di ansia nell'apprendimento dell'italiano LS a distanza	%
A distanza sono più ansioso	41,2%
A distanza sono meno ansioso	23,7%
Non ho notato alcuna differenza	35,1%

Tabella 43. *Distribuzione percentuale per percezione degli studenti dei livelli di ansia nell'apprendimento dell'italiano LS a distanza.*

Esaminando i fattori correlati all'emergere o al ridursi dell'ansia nei contesti di apprendimento a distanza, i risultati (tab. 44) evidenziano che parlare italiano davanti agli altri con la webcam accesa è uno dei fattori che induce ansia in una grossa fetta del campione (58,8%). Ricevere correzioni orali e avere una conversazione con l'insegnante sono altre due azioni potenzialmente intimidatorie per molti (rispettivamente 48,5% e 44,3%). Essere ben preparati per la lezione di italiano e far parte di un gruppo di lavoro rappresentano fonti di ansia per circa il 41,2% degli studenti. Infine, il timore meno diffuso riguarda le interruzioni improvvise della connessione Internet, che preoccupa comunque il 27,8% degli studenti.

Fattori di induzione dell'ansia nella classe di italiano LS a distanza	%
Parlare in italiano davanti agli altri con la webcam accesa	58,8%
Ricevere correzioni e feedback orali dall'insegnante	48,5%
Avere una conversazione con l'insegnante	44,3%
Essere ben preparato per la lezione di italiano	41,2%
Far parte di un gruppo di lavoro con i colleghi	39,5%
Timore di interruzioni improvvise della connessione Internet	27,8%

Tabella 44. *Distribuzione percentuale per valutazione dei fattori che inducono ansia nei contesti di apprendimento dell'italiano LS a distanza.*

5.2.6 Valutazione, verifica e autovalutazione

Riguardo le percezioni degli studenti sulle modalità di valutazione adottate dai docenti di italiano nel contesto dell'apprendimento a distanza emergenziale, il 75,3% degli studenti ha dichiarato di aver percepito una differenza nelle correzioni ricevute a distanza rispetto a quelle tradizionali in presenza, mentre il 24,7% non ha notato differenze sostanziali (tab. 45).

Percezione delle variazioni nelle modalità di correzione dei docenti di italiano LS a distanza	%
Sì, le modalità di valutazione sono cambiate nelle lezioni di italiano a distanza	75,3%
No, le modalità di valutazione sono uguali a quelle in presenza	24,7%

Tabella 45. *Distribuzione percentuale delle variazioni percepite nelle modalità di correzione dei docenti di italiano LS a distanza rispetto alla presenza.*

L'analisi della successiva domanda aperta, nella quale si chiede ai partecipanti di motivare tale percezione, evidenzia una tendenza generale tra gli studenti di italiano LS ad avvertire una riduzione nella frequenza e nell'efficacia delle correzioni in ambito online, a causa anche del ritardo nel feedback (tab. 46):

*"I think that when in real class the explanations/corrections can be more interactive than those online."*¹⁵

*"I've noticed a decrease in the frequency of corrections made by the teacher."*¹⁶

*"Online, the corrections are often delayed, which can be frustrating."*¹⁷

Temi	N menzioni
Meno correzioni a distanza	4
Ritardo nelle correzioni	2
Correzioni meno interattive a distanza	2
Altro	1

Tabella 46. *Frequenza delle menzioni dei temi emersi dalle motivazioni sottostanti le percezioni degli studenti delle variazioni nelle modalità di correzione a distanza rispetto alla presenza.*

Riguardo la percezione del grado di difficoltà di esami, verifiche e test a distanza (tab. 47), una quota significativa di studenti considera gli esami online meno impegnativi rispetto a quelli in presenza. Un quarto degli intervistati non ha percepito differenze sostanziali. Tuttavia, la maggior parte degli studenti (43,3% e 6,2%) ha riscontrato una maggiore difficoltà negli esami online.

Percezione del grado di difficoltà delle verifiche di italiano LS a distanza	%
Molto più facili	2,1%
Più facili	22,7%
Uguali rispetto alle verifiche in presenza	25,8%
Più difficili	43,3%
Molto più difficili	6,2%

Tabella 47. *Distribuzione percentuale delle percezioni degli studenti del grado di difficoltà delle verifiche di italiano LS a distanza rispetto alla presenza.*

Anche in questo caso, le risposte alla successiva domanda aperta delineano un quadro più dettagliato delle esperienze vissute, dimostrando come le diverse percezioni

¹⁵ Trad. *"Penso che in presenza le spiegazioni/correzioni possano essere più interattive di quelle online".*

¹⁶ Trad. *"Ho notato una diminuzione della frequenza delle correzioni fatte dall'insegnante".*

¹⁷ Trad. *"A distanza le correzioni sono spesso in ritardo, il che può essere frustrante".*

potrebbero essere influenzate da vari fattori, tra cui la familiarità con gli strumenti digitali, il contesto domestico o la natura degli esami stessi (tab. 48). Molti studenti hanno trovato gli esami online meno stressanti grazie all'ambiente familiare e confortevole di casa, dove l'assenza delle pressioni associate al contesto di classe fisico sembrano rassicurare alcuni studenti.

"It is easier because at home I feel more secure, there is less anxiety." ¹⁸

"Online tests are a bit easier because there is no such pressure on you while writing them. You can do it from your home where you feel comfortable and there aren't round you a lot of stressed people." ¹⁹

Tra chi reputa gli esami a distanza più facili, alcuni studenti hanno menzionato la facilità di imbrogliare e copiare:

"It is easier to cheat." ²⁰

"I have to admit that our faculty has quite low expectancies and nearly every student cheat during the test". ²¹

Al contrario, chi ha percepito gli esami online come più complessi rispetto agli esami tradizionali in aula menziona alcune sfide uniche che includono l'incertezza della stabilità della connessione a Internet e la difficoltà di mantenere la concentrazione. Gli studenti hanno espresso come l'ambiente domestico, pur offrendo comfort e familiarità, possa anche essere fonte di distrazioni multiple:

"I used to worry about losing Internet connection during online exams, which made them more difficult." ²²

"Online exams are more difficult for me, because they are more stress inducing and I always think about what could go wrong with the website or the platform of the exam." ²³

"[...] I don't have the same concentration span in writing on my computer than when I'm writing by hand." ²⁴

¹⁸ Trad. "È più facile perché a casa mi sento più sicuro, c'è meno ansia".

¹⁹ Trad. "I test online sono un po' più facili perché non c'è pressione mentre si scrive. Puoi farlo da casa tua, dove ti senti a tuo agio e non ci sono intorno a te molte persone stressate".

²⁰ Trad. "È più facile imbrogliare".

²¹ Trad. "Devo ammettere che la nostra facoltà ha aspettative piuttosto basse e quasi tutti gli studenti imbrogliano durante il test".

²² Trad. "Durante gli esami online mi preoccupavo di perdere la connessione a Internet, il che li rendeva più difficili".

²³ Trad. "Gli esami online sono più difficili per me, perché inducono più stress e penso sempre a cosa potrebbe andare storto con la piattaforma dell'esame".

²⁴ Trad. "[...] non ho la stessa capacità di concentrazione nello scrivere al computer rispetto a quando scrivo a mano".

I partecipanti hanno menzionato anche la mancanza di interazione immediata con i professori e la gestione del tempo, riportando come gli esami a distanza richiedano tempo aggiuntivo per azioni tecniche come la scansione e il caricamento dei testi, risultando più dispendiosi in termini di tempo rispetto alla consegna di un foglio in classe:

"[Online exams] are also more time consuming as for my Italian exams I need to print out the exam, write on it, then scan it and send it to the teacher." ²⁵

Temi	N menzioni
Meno stress	8
Gestione del tempo	3
Comfort	3
Copiare/imbrogliare	3
Interazione	2
Concentrazione	3
Perdita della connessione Internet	2
Altro	3

Tabella 48. *Frequenza delle menzioni dei temi emersi dalle motivazioni sottostanti le percezioni degli studenti del grado di difficoltà delle verifiche di italiano LS a distanza rispetto alla presenza.*

I risultati mostrati nella tabella 49 forniscono una panoramica sulle auto-valutazioni degli studenti di italiano LS in merito allo sviluppo personale di competenze comunicative, linguistiche e trasversali durante il periodo di didattica a distanza emergenziale. Dall'analisi emerge che gli studenti percepiscono un incremento esponenziale nelle competenze digitali, ben al di sopra di ogni altra abilità. Tuttavia, al di là di questo dato positivo, si nota una tendenza generale verso valutazioni meno ottimistiche per le altre competenze. Le abilità di comprensione e produzione scritta, così come la gestione del tempo, pur mostrando valori leggermente superiori al punto di equilibrio (=1), indicano un miglioramento marginale o, nel peggiore dei casi, una stagnazione. Ancora più critica è la percezione degli studenti relativamente alla loro capacità di auto-valutazione e al loro grado di partecipazione e entusiasmo durante le lezioni, aspetti che hanno subito un calo notevole. Ancora più marcato è il declino nelle abilità di comprensione e produzione orale e nella concentrazione, che tocca il fondo della lista con un punteggio minimo.

²⁵ Trad. *"Gli esami online sono anche più dispendiosi in termini di tempo, perché per gli esami di italiano devo stampare l'esame, scriverci sopra, poi scannerizzarlo e inviarlo al professore".*

Auto-valutazione dello sviluppo delle competenze (linguistiche e non) degli studenti di italiano LS durante la DAD emergenziale	ratio
Competenze digitali	6,00
Abilità di comprensione/produzione scritta	1,33
Gestione del tempo	1,29
Valutazioni	0,60
Capacità di auto-valutazione	0,44
Partecipazione alle lezioni, interesse, entusiasmo	0,27
Abilità di comprensione/produzione orale	0,20
Concentrazione	0,06

Tabella 49. *Improvement ratio delle competenze (linguistiche e non) durante la DAD emergenziale auto-valutate dai partecipanti.*

5.2.7 *Aspetti positivi e prospettive future dell'apprendimento a distanza dell'italiano LS/L2*

In merito all'impatto positivo che la distanza ha avuto sulle esperienze di apprendimento online dell'italiano LS durante la pandemia, i dati raccolti mostrano una percezione mista (tab. 50). Una parte significativa degli intervistati (39,2%), ritiene che ci siano stati, in effetti, aspetti positivi, il 44,3% è incerto, mentre il 16,5% nega l'esistenza di qualsiasi impatto benefico. La tabella 51 illustra l'impatto positivo di diversi fattori sulle esperienze di apprendimento a distanza percepito dagli studenti di italiano LS. Emerge che la maggioranza degli studenti ha riconosciuto un significativo miglioramento nelle piattaforme digitali e nei servizi online forniti dalle loro istituzioni, con un imponente 79,4% che lo ha identificato come un aspetto positivo e un terzo del campione che lo ha eletto come il beneficio più rilevante. A seguire, si nota una forte consapevolezza dell'incremento delle competenze digitali personali (64,9%) e della crescita personale (46,4%). Il tempo supplementare disponibile per dedicarsi alla famiglia e agli hobby emerge come un valore aggiunto per oltre la metà degli studenti (57,7%), mentre i benefici economici, sebbene non siano stati riconosciuti in linea generale come vantaggio principale, sono stati comunque sperimentati da quasi la metà degli studenti (43,3%). Infine, la creazione di una comunità virtuale è stata sperimentata da un terzo degli studenti, ma solo il 5,2% la considera il vantaggio più importante.

Percezione dell'esistenza di aspetti positivi legati all'esperienza di DAD emergenziale	%
Si, ci sono stati aspetti positivi	44,3%
No, non c'è stato alcun aspetto positivo	16,5%
Non saprei	39,2%

Tabella 50. *Distribuzione percentuale per percezione degli aspetti positivi emersi durante l'esperienza di DAD emergenziale secondo gli studenti di italiano L2/LS.*

Aspetti positivi della DAD	Tutte le opzioni selezionabili		Max 1	
	%	Rank	%	Rank
Miglioramento delle piattaforme digitali e dei servizi online da parte dell'istituzione di appartenenza	79,4%	1	33,0%	1
Aumento delle competenze digitali personali	64,9%	2	21,6%	2
Self-care e tempo per la crescita personale	46,4%	4	20,6%	3
Più tempo da dedicare alla famiglia e a nuovi hobby	57,7%	3	14,4%	4
Benefici economici	43,3%	5	4,1%	5
Creazione di una "comunità virtuale" con i compagni di corso	32,0%	6	5,2%	6

Tabella 51. *Classificazione percentuale degli aspetti positivi rilevati dagli studenti di italiano LS/L2 durante la DAD emergenziale.*

Riguardo alle prospettive future dell'apprendimento a distanza dell'italiano LS/L2, il 44,3% degli intervistati ha espresso la volontà di considerare questa modalità anche in futuro, il 16,5% si è mostrato contrario, e il 39,2% ha manifestato incertezza (tab. 52).

Opinioni riguardo le prospettive future di apprendimento a distanza dell'italiano LS	%
Si, in futuro potrei considerare l'idea di studiare l'italiano a distanza	44,3%
No, in futuro non studierei l'italiano a distanza	16,5%
Non saprei	13,5%

Tabella 52. *Distribuzione percentuale per opinioni degli studenti di italiano LS/L2 riguardo alle prospettive future dell'apprendimento a distanza.*

VI. DISCUSSIONE DEI RISULTATI

Nel presente capitolo sono discussi criticamente i risultati illustrati nel capitolo 4 dell'indagine sulla didattica a distanza durante la pandemia di COVID-19 condotta con docenti e studenti di italiano LS/L2. Gli esiti dello studio verranno confrontati con i risultati della letteratura esistente sul tema della didattica delle lingue straniere a distanza nel periodo di emergenza sanitaria e contestualizzati alla luce degli attuali sviluppi dei sistemi educativi.

6.1 Le implicazioni della ricerca

6.1.1 *Discussione dei risultati della ricerca con i docenti di italiano LS/L2*

Per quanto riguarda l'inchiesta per i docenti di italiano LS/L2, la presenza di insegnanti di tutte le fasce d'età suggerisce una diversità di esperienze e potrebbe indicare che la didattica della lingua italiana a stranieri attrae un ampio spettro di professionisti a vari stadi della loro carriera. La presenza di docenti più esperti potrebbe aver favorito un approccio più tradizionale nell'insegnamento, mentre quelli più giovani potrebbero essere stati più propensi a integrare tecnologie e metodi innovativi. L'evidente predominanza femminile nel campione è un dato che riflette una tendenza di genere osservata spesso nel campo dello studio delle lingue straniere e suggerisce la necessità di indagare ulteriormente le cause di questa disparità. Il fatto che la maggior parte dei docenti coinvolti operi all'estero evidenzia l'importanza e la diffusione dell'italiano come lingua straniera nel contesto internazionale, mentre l'ubicazione geografica delle istituzioni di appartenenza degli insegnanti suggerisce una maggiore concentrazione dell'insegnamento dell'italiano LS/L2 in alcune aree geografiche rispetto ad altre. I dati mostrano chiaramente una forte concentrazione di risposte proveniente dall'Europa, una prevalenza che potrebbe essere in parte influenzata dai metodi di reclutamento dei partecipanti, in quanto la rete di contatti a disposizione era più ampia e consolidata proprio in Europa ed è probabile che ciò abbia facilitato un maggior numero di risposte provenienti da questa regione. Dunque, i dati raccolti potrebbero non riflettere equamente la situazione dell'insegnamento dell'italiano LS/L2 nel mondo, ma offrono comunque un quadro dettagliato almeno per quanto riguarda l'area geografica europea. Si suggerisce la necessità di ulteriori ricerche che coinvolgano in modo più equilibrato partecipanti da diverse aree del mondo.

La significativa esperienza di insegnamento dell'italiano a stranieri degli insegnanti rivela una solida base di competenze professionali nel settore, che potrebbe aver contribuito a una maggiore adattabilità e resilienza nel passaggio alla didattica a distanza, permettendo di superare gli ostacoli tecnologici e pedagogici. La prevalenza di insegnanti lavora con adulti e giovani adulti, suggerendo la necessità di strategie didattiche specifiche che tengano conto delle esigenze di apprendimento di questi gruppi, specialmente nei contesti virtuali.

Il fatto che la maggior parte dei docenti non avesse esperienza pregressa nell'insegnamento a distanza prima della pandemia suggerisce che molti di loro hanno dovuto adattarsi in tempi brevi a nuovi metodi di insegnamento. Per tanti insegnanti il passaggio alla didattica a distanza ha rappresentato una sfida significativa, richiedendo lo sviluppo di nuove competenze e l'adattamento a strumenti tecnologici forse non familiari. A un anno dall'inizio della pandemia, molti dei docenti insegnano in modalità blended – una didattica che combina le due diverse modalità di erogazione, asincrona e sincrona – il che suggerisce una transizione verso approcci più flessibili e integrati della didattica dell'italiano LS/L2. Questa tendenza sottolinea un potenziale cambiamento paradigmatico nel panorama educativo verso un approccio ibrido, che integra elementi sia della didattica in presenza che a distanza.

La predominanza di classi piccole suggerisce una tendenza verso forme di insegnamento più personalizzate, anche se tale fenomeno potrebbe essere dovuto alle limitazioni della didattica a distanza o a una scelta pedagogica per migliorare l'efficacia dell'insegnamento a distanza, visto che classi più piccole permettono spesso una maggiore interazione e attenzione individuale, elementi cruciali nell'apprendimento delle lingue. Il fatto che la maggior parte dei docenti abbia lavorato con classi di livello elementare e intermedio potrebbe riflettere la distribuzione generale dei livelli di competenza linguistica tra gli studenti di italiano LS/L2. Questi risultati indicano l'importanza di formare i docenti nelle tecniche di insegnamento online, soprattutto per sviluppare materiali e strategie didattiche specifici per classi virtuali di piccole dimensioni e per livelli principianti e intermedi.

Il quadro dettagliato delle sfide affrontate dai docenti di italiano LS/L2 durante la didattica a distanza in risposta alla pandemia di COVID-19 suggerisce molteplici implicazioni. La mancanza di interazione faccia a faccia con studenti e colleghi è emersa come uno dei problemi più significativi, evidenziando l'importanza delle interazioni sociali

nell'apprendimento e nell'insegnamento e la necessità di trovare modi per incorporare elementi sociali più efficaci nella didattica online. I problemi legati alla concentrazione e alla difficoltà di separare l'ambiente domestico dal lavoro indicano la sfida di mantenere un equilibrio sano tra vita professionale e personale in un contesto di lavoro da casa. L'insicurezza nell'uso di strumenti digitali e la percezione di una formazione inadeguata sottolineano, invece, la necessità di programmi di formazione più robusti e supporto continuo per gli insegnanti, in particolare per quelli che si avvicinano per la prima volta alla didattica online. Inoltre, la dipendenza dalle tecnologie per la didattica a distanza ha messo in luce problemi come il sovraccarico tecnologico e la connessione Internet non affidabile, che potrebbero ostacolare l'efficacia delle sessioni didattiche e l'accesso ai materiali di apprendimento, sottolineando la necessità di infrastrutture tecnologiche affidabili e robuste. Sebbene i problemi emotivi come frustrazione, ansia e stress siano stati considerati dai docenti come meno problematici, la loro presenza mette in evidenza la necessità di tenere in considerazione e supportare la salute mentale e il benessere emotivo, soprattutto durante periodi di stress prolungato.

Il fatto che la grande maggioranza dei docenti sia stata impegnata in modalità di insegnamento in modalità sincrona suggerisce che molti educatori preferiscono interagire in tempo reale con gli studenti, sebbene non sia scontato che la scelta della modalità didattica sia stata libera e potrebbe essere stata, invece, imposta dall'istituzione di appartenenza. Ciò dimostra comunque un desiderio, anche da parte delle istituzioni stesse, di mantenere un certo livello di personalizzazione e di interazione diretta, cruciale nell'insegnamento delle lingue. Molti docenti adottano, comunque, un approccio misto, un dato che mette in luce la tendenza verso l'impiego di modalità didattiche sia sincrone che asincrone che possono offrire una maggiore flessibilità e adattabilità alle diverse esigenze degli studenti, consentendo loro di lavorare a proprio ritmo, ma mantenendo al contempo l'elemento di interazione in tempo reale. Questi risultati sottolineano, ancora una volta, l'importanza di sviluppare risorse didattiche flessibili e accessibili che possano essere utilizzate in entrambe le modalità.

La maggior parte dei docenti ha dichiarato di impiegare un tempo maggiore nel preparare e pianificare le lezioni online rispetto all'insegnamento in presenza, riflettendo le sfide relative alla necessità di adattare il materiale didattico al formato digitale, al familiarizzarsi con nuove tecnologie ed alla creazione di contenuti coinvolgenti per

mantenere l'attenzione degli studenti a distanza. Chi non ha percepito differenze nel tempo di preparazione delle lezioni potrebbe essersi rapidamente adattato alla nuova modalità di insegnamento o possedeva già competenze digitali adeguate a fronteggiare l'improvvisa transizione della didattica a distanza. La maggior parte dei docenti non ha notato cambiamenti significativi nell'uso della L1, un risultato che suggerisce una transizione fluida in termini di comunicazione linguistica dall'insegnamento in presenza a quello online. Le classi in cui è stato percepito un aumento dell'uso della L1, tuttavia, potrebbero aver avuto maggiore difficoltà nel mantenere un ambiente di immersione linguistica a distanza, trovando comfort nell'esprimersi nella lingua madre.

Riguardo la percezione dei docenti dello sviluppo di competenze e abilità – comunicative, linguistiche e trasversali – dei propri studenti di italiano LS/L2, i risultati dimostrano che se la distanza imposta dalla pandemia ha portato a un significativo miglioramento delle competenze digitali degli studenti, ha anche posto diverse sfide in termini di benessere emotivo, competenze linguistiche, e motivazione. La necessità di navigare in ambienti virtuali e di utilizzare strumenti online ha svolto il ruolo di catalizzatore per l'acquisizione di competenze digitali avanzate per seguire le lezioni online e interagire con piattaforme di apprendimento diverse. Tuttavia, guardando ad altre competenze, emerge un panorama più complesso e variegato. Secondo i docenti, gli studenti hanno affrontato diverse sfide nel mantenere un equilibrio e una percezione positiva di sé in un ambiente così inedito e spesso isolato. È comprensibile che trovare un ritmo di studio nel contesto domestico, distante dai consueti punti di riferimento e routine scolastiche, non sia stato semplice. Ancora più preoccupante è la percezione dei livelli di capacità di auto-valutazione, delle competenze di produzione e comprensione orale e della motivazione, aspetti cruciali nell'apprendimento delle lingue. Le difficoltà si estendono anche alla gestione dell'ansia e preoccupazione, alle competenze scritte e alla partecipazione attiva alle lezioni, suggerendo che, secondo i docenti, gli studenti hanno avuto difficoltà non solo con l'acquisizione della lingua straniera, ma anche con gli aspetti emotivi e partecipativi che sono essenziali in un ambiente educativo ottimale. Infine, l'apprendimento online, per quanto vantaggioso sotto certi aspetti, sembra infatti aver creato barriere significative nella capacità degli studenti di concentrarsi e collaborare.

La percezione della maggioranza dei docenti riguardo il peggioramento della qualità dell'interazione nell'ambiente virtuale rispetto alla modalità in presenza è

significativa e suggerisce che, nonostante l'adattabilità e la resilienza dimostrate, ci sono aspetti dell'interazione faccia a faccia che sono difficili da replicare online. L'adozione di diverse strategie per rilevare la partecipazione degli studenti a distanza mette in evidenza la creatività e l'innovazione dei docenti nel mantenere attivo l'interesse degli studenti. L'uso di attività interattive in tempo reale la richiesta di mantenere microfoni e webcam accesi e l'implementazione di dialoghi aperti in classe sono esempi di come i docenti abbiano cercato di superare alcune delle barriere della didattica a distanza. In merito alle difficoltà legate alla gestione e alle dinamiche della classe, la coordinazione dei gruppi di lavoro è emersa come la sfida principale, suggerendo che la didattica a distanza può complicare significativamente l'organizzazione e il monitoraggio dei lavori di gruppo, probabilmente a causa della mancanza di interazione fisica, delle difficoltà organizzative e della comunicazione non verbale, cruciali nel lavoro di gruppo. Al contrario, la gestione dei ricevimenti degli studenti è risultato l'aspetto meno problematico nella gestione della classe virtuale, indicando che gli strumenti di comunicazione virtuali (come e-mail e videoconferenze) sono verosimilmente abbastanza sufficienti da soddisfare le necessità di comunicazione docente-studente.

Le opinioni contrastanti dei docenti circa la modifica delle modalità di valutazione e verifica a distanza suggeriscono una varietà di opinioni, esperienze ed aspettative che riflette le differenze nelle risorse disponibili, nelle competenze digitali o nelle metodologie adottate dai docenti di italiano LS/L2. Nonostante la distanza fisica, il ruolo del docente come valutatore principale rimane centrale, tanto che la valutazione esperta del docente rimane una delle modalità valutative più praticate a distanza. L'auto-valutazione e la valutazione tra pari, sebbene meno usate forse a causa della minore immediatezza comunicativa, indicano un interesse verso metodi più collaborativi e riflessivi. I docenti, a distanza così come, probabilmente, in presenza, preferiscono metodi di correzione meno diretti e più riflessivi e tendono a guidare gli studenti verso la scoperta degli errori piuttosto che evidenziarli direttamente. Ad esempio, la correzione implicita attraverso il *recast*, che implica la riformulazione dell'enunciato errato da parte dell'insegnante, è risultata essere la modalità di correzione delle produzioni orali più utilizzata a distanza. Allo stesso tempo, è interessante notare che metodi di correzione comprensibilmente più complessi da realizzare a distanza – forme di correzione non verbale che prevedono l'uso della mimica facciale e della gestualità del corpo, così come l'esposizione degli errori sulla lavagna virtuale – sono strategie impiegate dai docenti con una frequenza moderata.

Questo riflette la necessità di adattare le tecniche di valutazione all'ambiente virtuale, dove la difficoltà di portare avanti forme di comunicazione non verbale può avere un impatto significativo. Infine, le strategie meno impiegate sono state la correzione tra pari e la non correzione degli errori. La prima potrebbe indicare una minor rilevanza assegnata alla collaborazione tra studenti in un ambiente di apprendimento a distanza, o forse una mancanza di opportunità per questo tipo di interazione. La strategia di non correggere gli errori, poco adottata dai docenti, potrebbe riflettere l'importanza che gli stessi attribuiscono al feedback correttivo come parte integrante del processo di apprendimento della lingua straniera.

Analizzando la percezione dei docenti riguardo l'affidabilità e l'attendibilità delle verifiche e dei test a distanza, emergono alcune considerazioni significative: il fatto che poco più della metà dei docenti percepisca le verifiche a distanza come non molto affidabili, riflette un'ampia varietà di opinioni che potrebbero essere dovute a differenze nelle piattaforme utilizzate, nelle metodologie di insegnamento o nelle politiche di valutazione adottate dai vari istituti. I risultati evidenziano comunque la necessità di continuare a sviluppare e ricercare metodi più efficaci e affidabili per la valutazione delle competenze a distanza, così come per il miglioramento delle tecnologie esistenti e per la formazione dei docenti su nuove strategie di valutazione specifiche per l'ambiente virtuale.

La ricerca ha registrato un marcato aumento positivo nell'autovalutazione delle competenze digitali dei docenti di italiano LS/L2, intese come tutte quelle conoscenze e abilità necessarie a gestire ed impiegare in maniera adeguata le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione. Tale risultato mette in luce come la necessità di adattarsi all'insegnamento a distanza abbia spinto i docenti a migliorare le proprie competenze nell'uso degli strumenti e delle risorse digitali, tanto che la percentuale di docenti che valuta le proprie competenze come ottime è quasi triplicata nel periodo emergenziale. L'incremento delle competenze digitali tra i docenti potrebbe aver contribuito a migliorare la qualità dell'insegnamento a distanza, rendendo le lezioni più efficaci e coinvolgenti. Inoltre, l'esperienza acquisita durante la pandemia potrebbe avere un impatto duraturo sull'insegnamento della lingua italiana, con i docenti ora più preparati ad utilizzare strumenti digitali e tecniche di insegnamento a distanza. Si aggiunga a ciò che quasi la metà del campione ha partecipato con una certa frequenza a sessioni formative sulla didattica a distanza, evidenziando un impegno comune nel miglioramento delle

competenze, fondamentale se si considera la rapida evoluzione delle tecnologie educative e le sfide uniche presentate dalla pandemia. I temi più frequenti nelle sessioni formative – l’uso di piattaforme e strumenti per la didattica a distanza e le metodologie didattiche – indicano le priorità dei docenti e suggeriscono come gli stessi riconoscano l’importanza di familiarizzare con gli strumenti tecnologici e di sviluppare metodi di insegnamento efficaci e adeguati all’ambiente virtuale.

I risultati della ricerca suggeriscono anche che, nonostante le numerose difficoltà, molti insegnanti di italiano LS/L2 riconoscono significativi vantaggi e opportunità di crescita professionale e personale derivanti dall’esperienza di didattica a distanza emergenziale. I docenti dimostrano una notevole adattabilità e resilienza nell’ambito dell’istruzione a distanza, non solo essendosi adattati alle nuove tecnologie, ma avendo sviluppato anche competenze che possono essere utili ben oltre il periodo della pandemia. La predominanza dell’aumento delle competenze digitali come vantaggio principale evidenzia, ad esempio, una trasformazione importante e duratura nel panorama educativo. Il miglioramento delle piattaforme digitali e dei servizi online dell’istituzione di appartenenza riflette un progresso nell’infrastruttura tecnologica delle istituzioni educative che potrebbe portare a una migliore qualità dell’insegnamento online anche in futuro. La didattica a distanza ha potuto offrire un equilibrio lavoro-vita più sostenibile per alcuni insegnanti, portando a benefici personali che hanno implicazioni positive sul benessere generale degli insegnanti.

Infine, dai risultati della conclusiva domanda aperta emergono diversi spunti di riflessione riguardo quelle aree di miglioramento e adattamento che i docenti di italiano LS/L2 hanno identificato per rendere l’acquisizione linguistica più efficace e l’intera esperienza educativa più coinvolgente per gli studenti. I docenti esprimono la necessità di materiali più adeguati all’insegnamento della lingua italiana a distanza, con maggiore interattività o adattabilità a formati digitali. Questo desiderio di innovazione si estende anche all’uso di nuove applicazioni e piattaforme per la didattica, riflettendo l’importanza crescente della tecnologia nell’educazione. I docenti sentono, inoltre, il bisogno di coinvolgere maggiormente gli studenti nell’ambiente virtuale con strategie didattiche più partecipative. La pandemia ha reso evidente che i metodi tradizionali potrebbero non essere sempre efficaci nell’insegnamento delle lingue a distanza, richiedendo così approcci pedagogici più innovativi, una pianificazione più accurata e piattaforme didattiche

specifiche per l'insegnamento delle LS da remoto. Nonostante questi sforzi di adattamento, una porzione significativa di insegnanti non ha suggerito cambiamenti specifici, indicando forse una certa incertezza o una soddisfazione generale con le metodologie attualmente in uso. È interessante notare come, nonostante sia stata meno menzionata, la necessità di miglioramenti in termini di connessione Internet e competenze digitali sia stata comunque riconosciuta da alcuni docenti come vitale per garantire un insegnamento efficace a distanza, sottolineando il bisogno di infrastrutture solide e di una maggiore familiarità con gli strumenti digitali. Infine, la creazione di materiale per lo studio asincrono e l'organizzazione di incontri in presenza, sebbene anche loro meno discusse, sottolineano l'importanza di un approccio ibrido all'insegnamento, che integri elementi della didattica a distanza con incontri in presenza.

6.1.2 Discussione dei risultati della ricerca con gli studenti di italiano LS/L2

La prevalenza di giovani adulti nel campione di studenti è indicativa di un interesse significativo verso l'apprendimento dell'italiano LS/L2 nella fascia d'età dai 20 ai 29 anni, spesso associata a transizioni importanti nella vita e spinta probabilmente da motivazioni accademiche, professionali o di interesse personale verso la cultura e la lingua italiana. La predominanza femminile riflette tendenze più ampie, dove spesso si osserva una maggiore inclinazione delle donne verso lo studio delle lingue straniere e delle discipline umanistiche. La maggior parte degli studenti ha completato il ciclo di istruzione secondaria e possiede un diploma di scuola superiore, suggerendo che molti di loro potrebbero essere interessati all'italiano per arricchire il loro background culturale o per prepararsi a studi universitari in Italia o in contesti dove la lingua italiana è rilevante. La presenza significativa di studenti con una laurea triennale potrebbe indicare, invece, un interesse professionale o accademico nell'apprendimento dell'italiano.

La forte rappresentanza di studenti da Paesi europei potrebbe riflettere l'interesse e la rilevanza dell'italiano in Europa, a causa della vicinanza culturale e geografica all'Italia, nonché l'efficacia delle politiche educative che incentivano lo studio dell'italiano come seconda lingua nei Paesi europei²⁶. Tuttavia, come nel caso del questionario rivolto ai docenti, è molto probabile che la predominanza delle risposte provenienti dall'Europa sia

²⁶ Si vedano, ad esempio, i seguenti documenti: MAGICC (Räsänen A., Teija N., Forster B., 2013); CARAP (Candelier M. et al., 2007); REFIC (<https://www.miriadi.net/refic>), sul quale v. De Carlo M., Anqueti M. (2019); il QCER (Consiglio d'Europa, 2002) e il QCER volume complementare (Consiglio d'Europa, 2020).

stata influenzata dai metodi di reclutamento, che motivano anche il fatto che nessuno degli studenti partecipanti studi in Italia. Questo fattore potrebbe aver introdotto un certo grado di sbilanciamento geografico nei dati raccolti, rendendo le risposte più rappresentative delle esperienze degli studenti europei (esclusa l'Italia) rispetto a quelle di altre regioni del mondo. Pertanto, tale considerazione suggerisce la necessità di esplorare metodi di reclutamento più diversificati in future ricerche per ottenere un quadro più equilibrato e rappresentativo dell'apprendimento dell'italiano a livello mondiale. La varietà di lingue (L1 e LS) parlate dagli studenti riflette un ambiente di apprendimento linguistico e culturale molto ricco e diversificato, che indica che molti partecipanti alla ricerca potrebbero avere già esperienza nell'apprendimento di altre lingue straniere, fattore che potrebbe influenzare i loro stili di apprendimento e le loro strategie nell'acquisire le competenze comunicative in italiano.

Il fatto che un quarto degli studenti abbia dedicato più di tre anni all'apprendimento guidato della lingua italiana dimostra un impegno significativo e a lungo termine, che potrebbe suggerire che l'apprendimento dell'italiano, per questi studenti, potrebbe essere legato a interessi personali, professionali o culturali profondi. Allo stesso tempo, molti studenti hanno studiato italiano per meno di un anno, indicando un recente interesse per la lingua. La distribuzione dei livelli di competenza mostra che un terzo degli studenti ha familiarità di base con la lingua italiana (A1-A2), trovandosi dunque a livelli di competenza elementari associati alla capacità di comunicare in situazioni quotidiane semplici. La presenza significativa di studenti ai livelli intermedi (B1 e B2) suggerisce che molti sono in grado di gestire situazioni comunicative più complesse e hanno una buona padronanza delle strutture linguistiche fondamentali. Per quanto riguarda gli studenti ai livelli più avanzati (C1 e C2), la loro minore presenza – un dato largamente attestato – potrebbe non solo indicare che raggiungere un'elevata competenza linguistica richiede tempo e risorse aggiuntive, ma potrebbe anche riflettere la presenza di studenti per i quali l'italiano è una lingua madre, parlata in famiglia.

La panoramica approfondita sulle motivazioni che spingono gli studenti di italiano LS a impegnarsi nello studio di questa lingua evidenzia diversi aspetti interessanti. La cultura italiana, conosciuta per la sua gastronomia, moda, arte e letteratura, rimane un potente catalizzatore per l'apprendimento della lingua, che influenza positivamente l'interesse verso la lingua, promuovendo così un legame culturale più profondo. L'italiano si conferma importante anche nel contesto educativo, così come viene riconosciuto dagli

studenti utile nel contesto professionale internazionale, forse dovuto al ruolo dell'Italia in diversi settori economici come la moda, il design, la tecnologia e il commercio. La presenza di radici familiari italiane o di relazioni con persone di nazionalità italiana come fattore di motivazione allo studio mostra come l'apprendimento di una lingua possa essere strettamente legato a questioni personali e relazionali. Questi risultati hanno diverse implicazioni che vanno dalle politiche linguistiche e di promozione della cultura italiana all'estero, al riconoscimento del valore dell'italiano nel contesto professionale internazionale.

La grande maggioranza degli studenti non aveva mai avuto precedenti esperienze di studio a distanza dell'italiano prima della pandemia, suggerendo come quest'ultima abbia rappresentato una svolta significativa nelle modalità di apprendimento, introducendo molte persone a un nuovo formato educativo. Anche oltre un anno dall'inizio della pandemia, una significativa maggioranza continuava a frequentare lezioni di italiano online, una continuità che potrebbe essere attribuita sia alla persistenza di restrizioni in alcune aree, sia alla riconosciuta flessibilità e adattabilità dell'apprendimento a distanza come modalità educativa efficace, anche in un periodo in cui le restrizioni dovute alla pandemia hanno cominciato ad allentarsi.

La maggior parte degli studenti ha partecipato a lezioni in modalità sincrona, in tempo reale, suggerendo che molte istituzioni hanno preferito mantenere un'interazione in tempo reale, che ha aiutato a simulare un ambiente di classe più tradizionale ed a favorire l'interazione tra studenti e insegnanti nel periodo emergenziale. Vi è comunque una tendenza verso un modello educativo più flessibile, che combina i vantaggi dell'insegnamento online e in presenza, supportata da un gruppo minoritario di studenti che ha seguito lezioni in modalità ibrida, alternando lezioni sincrone a sessioni di apprendimento autonomo in asincrono. Nonostante i vantaggi della tecnologia e della flessibilità dell'apprendimento online, gli studenti sembrano valorizzare ancora gli aspetti tradizionali dell'educazione, come l'interazione diretta e l'ambiente di apprendimento strutturato, tanto che la maggior parte di loro ha dichiarato di preferire l'apprendimento in presenza. Tale preferenza è motivata dalla necessità di interazione sociale, sia con i pari che con i docenti, sia dalla mancanza di motivazione e concentrazione online e delle difficoltà tecniche. Solo pochi preferiscono l'apprendimento online, dichiarando di apprezzarne la flessibilità, la possibilità di rivedere il materiale e l'uso di strumenti digitali. Chi non ha una preferenza specifica esprime una certa flessibilità ed apertura verso

entrambe le modalità educative, un dato che suggerisce a sua volta che un approccio ibrido, che combina l'efficienza e l'accessibilità dell'apprendimento online con l'interazione e la struttura dell'insegnamento in presenza, potrebbe offrire un'esperienza educativa completa ed efficace.

La mancanza di interazione e relazioni con compagni e professori si conferma come uno degli aspetti più difficili da replicare nell'ambiente virtuale. La Comunicazione Mediata dal Computer, sincrona o asincrona, limita la correzione degli errori e comporta difficoltà di concentrazione e gestione delle distrazioni, un problema comune nello studio da casa, dove, a seconda delle diverse situazioni personali, possono esserci più fattori di distrazione. Le sfide relative alle minori occasioni di pratica orale evidenziano la necessità di sviluppare strumenti didattici efficaci per l'apprendimento delle competenze comunicative orali a distanza. Inoltre, le interruzioni frequenti della connessione sottolineano l'importanza dell'affidabilità a Internet e dell'accessibilità a dispositivi adeguati ad un apprendimento efficace a distanza. Problematiche meno frequenti, come le sensazioni di isolamento e la difficoltà nel valutare i propri progressi, mostrano comunque la necessità di considerare il benessere emotivo degli studenti e offrire il supporto adeguato, soprattutto se teniamo in considerazione che circa un quarto del campione ha pensato di abbandonare il corso di italiano durante la pandemia, un indicatore di un comune livello di frustrazione e insoddisfazione nel periodo unico dell'emergenza sanitaria. Il fatto che le difficoltà di accesso ai dispositivi e le lacune nelle competenze digitali siano state le meno menzionate potrebbe indicare che la maggior parte dei partecipanti alla ricerca aveva già un accesso adeguato ai dispositivi digitali e possedeva le competenze necessarie per navigare nell'ambiente di apprendimento online. Non per questo la questione dell'accessibilità democratica alla didattica a distanza diventa meno cruciale. Anzi, i risultati suggeriscono la necessità di ulteriori ricerche e indagini contestuali che identifichino le strategie volte a garantire un accesso libero ai dispositivi, alle risorse digitali e, più in generale, all'istruzione a distanza da parte di tutti.

Il declino della motivazione all'apprendimento nel periodo eccezionale della didattica a distanza emergenziale, manifestato dalla maggior parte degli studenti, suggerisce che l'ambiente didattico virtuale potrebbe non essere sufficientemente stimolante o coinvolgente per mantenere alto l'interesse allo studio dell'italiano anche a distanza. La diminuzione dei punteggi in vari aspetti motivazionali – come la partecipazione a eventi istituzionali, l'interazione sociale o l'interesse per la materia –

indica che questi elementi cruciali dell'esperienza di apprendimento risultano meno motivanti nell'ambiente virtuale, probabilmente a causa della scarsa interazione sociale. Questi risultati sottolineano la necessità di trovare strategie innovative per aumentare la motivazione degli studenti, attraverso l'uso di tecnologie immersive, metodi di insegnamento più interattivi o la personalizzazione dell'esperienza di apprendimento per rispondere alle esigenze di chi trova l'ambiente online meno stimolante. Nonostante le sfide, un piccolo gruppo ha trovato più semplice mantenere alta la motivazione online e il completamento del corso o programma di studi ha accresciuto il suo impatto come fattore motivante allo studio dell'italiano durante la didattica a distanza emergenziale.

Nonostante la flessibilità e l'accessibilità della didattica a distanza, alcuni suoi aspetti possono essere stressanti per gli studenti visto che quasi la metà di loro ha sperimentato un aumento dell'ansia rispetto all'ambiente di classe tradizionale. Il fatto che l'emergere dell'ansia sia legato al parlare italiano con la webcam accesa e a ricevere correzioni e feedback orali evidenzia come l'esposizione diretta e l'interazione in tempo reale in videoconferenza possano essere percepiti da alcuni come eventi particolarmente stressanti. L'ansia relativa alla preparazione per le lezioni e alla partecipazione a gruppi di lavoro suggerisce che non solo la competenza linguistica, ma anche la preparazione e il confronto tra pari sono fattori importanti che necessitano di maggior supporto nella costruzione di comunità di apprendimento virtuali.

La maggior parte degli studenti ha notato un cambiamento significativo nelle modalità di valutazione e verifica adottate dai docenti, con una tendenza generale verso una ridotta frequenza ed efficacia delle correzioni nell'ambito online, una dinamica che evidenzia il ruolo insostituibile dell'interazione diretta in aula. La distanza imposta nella didattica ha influenzato non solo il modo in cui gli studenti ricevono feedback, ma anche la loro percezione della difficoltà degli esami. Mentre alcuni trovano conforto e minor stress nell'ambiente domestico, sentendosi liberi dalle pressioni tipiche dell'aula, altri affrontano sfide legate alla stabilità della connessione Internet e alla gestione delle distrazioni domestiche, fattori che possono per alcuni aumentare la difficoltà degli esami online. Inoltre, la questione dell'integrità accademica emerge come un tema critico, con alcuni studenti che dichiarano di percepire gli esami e le verifiche online come più facili viste le maggiori opportunità di imbrogliare e copiare più facilmente rispetto alle verifiche in presenza.

I risultati relativi all'autovalutazione dello sviluppo di diverse competenze e abilità nell'ambiente virtuale sollevano diversi interrogativi sulla qualità dell'apprendimento a distanza rispetto all'insegnamento in presenza ed evidenziano sia le potenzialità sia i limiti dell'insegnamento a distanza emergenziale. Mentre le competenze digitali hanno beneficiato di questo contesto, suggerendo che, nonostante le circostanze imprevedute, gli studenti hanno sviluppato abilità tecnologiche importanti, che saranno utili ben oltre il contesto dell'apprendimento dell'italiano LS, il quadro generale che emerge è meno ottimistico per altre competenze cruciali. La percezione degli studenti di un miglioramento marginale o di una stagnazione nelle abilità di comprensione e produzione scritta, così come nella gestione del tempo, potrebbe riflettere le sfide intrinseche nell'acquisizione di competenze linguistiche complesse in un ambiente virtuale. Tuttavia, il punto più critico riguarda la percezione degli studenti sulle capacità di auto-valutazione e partecipazione con entusiasmo alle lezioni. Il calo significativo in questi ambiti suggerisce che l'isolamento e la mancanza di un ambiente sociale collaborativo possono influire negativamente sulla motivazione e sul coinvolgimento degli studenti.

È evidente che l'esperienza di apprendimento a distanza emergenziale, nonostante alcune percezioni negative e incertezze, ha offerto anche diversi benefici agli studenti di italiano LS, non solo in termini di apprendimento linguistico ma anche in termini di sviluppo personale e di competenze. Gli studenti hanno mostrato una generale resilienza e una capacità di adattamento positiva a un contesto educativo inaspettato. Tuttavia, la presenza di un gruppo di studenti che negano qualsiasi impatto positivo dell'esperienza di didattica a distanza emergenziale pone in luce la diversità delle esperienze individuali e le inevitabili sfide di adattamento per alcuni apprendenti. Una delle implicazioni positive più riconosciute dai partecipanti riguarda il miglioramento delle piattaforme digitali e dei servizi online delle istituzioni di appartenenza, un dato che riflette la crescente importanza ed efficacia degli strumenti digitali nell'educazione. Inoltre, l'aumento delle competenze digitali personali mette in evidenza la doppia natura dell'apprendimento a distanza come mezzo per acquisire conoscenze linguistiche e come ambiente per sviluppare abilità digitali indispensabili nel mondo moderno. L'incremento del tempo per la crescita personale, sebbene non primario per tutti, è stato comunque percepito come fattore positivo da una parte considerevole degli studenti, suggerendo come l'apprendimento a distanza, con la sua flessibilità, può offrire agli studenti l'opportunità di bilanciare meglio studio, lavoro e vita personale. Il fatto che quasi la metà degli studenti abbia riconosciuto vantaggi economici e

che un terzo abbia sperimentato la creazione di una comunità virtuale, pur non considerandola il vantaggio principale, indica come l'apprendimento a distanza possa offrire opportunità inaspettate di risparmio e di socializzazione. Infine, l'interesse espresso da molti studenti a considerare l'apprendimento a distanza anche in futuro evidenzia un cambiamento potenziale nelle aspettative e nelle preferenze educative.

6.2 Confronto con la letteratura esistente

Il presente studio, analizzando l'impatto della distanza imposta durante la pandemia di COVID-19 sulle esperienze di insegnamento e apprendimento dell'italiano LS/L2, rivela interessanti parallelismi con la letteratura esistente. In linea con le osservazioni di diversi autori (Gherheş et al., 2021; Lewohl, 2023; Aguilera-Hermida, 2020) lo studio evidenzia una preferenza generale per l'insegnamento faccia a faccia rispetto all'e-learning, soprattutto a causa di sfide cruciali della didattica a distanza come la mancanza di interazione e i problemi tecnici.

D'accordo con Praghlapati (2020), concludiamo che gli aspetti sociali e i benefici dell'apprendimento derivanti dall'interazione in presenza non sono per studenti e docenti pienamente replicabili online. Inoltre, la presente ricerca conferma le osservazioni di Cao et al. (2020) e Aristovnik et al. (2020) riguardo l'impatto psicologico della didattica a distanza sugli studenti, con l'emergere di ansia e preoccupazioni per il futuro. Anche i risultati dello studio di Novara (2021), che evidenziano l'importanza degli aspetti relazionali e della creazione di una comunità accademica, trovano conferma nel nostro studio. Inoltre, la ricerca di Fragai e colleghi (2020) ha messo in luce l'esistenza di ostacoli della didattica a distanza legati alle dinamiche di gruppo e alla gestione della classe, temi presenti anche nelle conclusioni del presente studio.

Come già osservato da Ceccacci (2021), una delle sfide della didattica a distanza ha riguardato la valutazione e la verifica delle competenze, un aspetto che è stato riscontrato come problematico sia dagli insegnanti che dagli studenti che hanno partecipato all'indagine. Tuttavia, se le ricerche di Baldassarre e colleghi (2020) e Lucisano (2020) hanno osservato nelle modalità di valutazione a distanza un ancoraggio ai metodi tradizionali, nel presente studio si osserva, invece, una tendenza diversa, con circa la metà dei docenti che ha modificato e adattato le strategie valutative alla modalità di erogazione della didattica a distanza, dimostrando capacità di riflessione e resilienza.

Sul fronte della formazione dei docenti, gli studi condotti da INDIRE (2020) e Fragai, Fratter e Jafrancesco (2020) rispecchiano i nostri risultati sull'importanza attribuita dai docenti di lingua italiana alla formazione continua e specifica per le strategie di didattica a distanza. Altri autori (Hanna et al., 2020; Celentin et al. 2021; Dizon e Thanyawatpokin, 2021) evidenziano le lacune derivanti dalla limitata esperienza degli insegnanti con l'e-learning, le opinioni negative degli studenti, e le difficoltà nel migliorare le competenze linguistiche attraverso la didattica a distanza, tutti aspetti che si allineano con i risultati della presente ricerca.

Dai risultati dello studio, in linea con le ricerche (Hanna et al., 2020; Celentin et al., 2021), emerge l'importanza di adattare i criteri di valutazione ai metodi di didattica a distanza e la necessità di una formazione specifica e di risorse per progettare e implementare un insegnamento efficace, in particolare delle lingue straniere.

6.3 Raccomandazioni per ricerche future

I risultati della ricerca sulle esperienze di apprendimento e insegnamento della lingua italiana a distanza nel periodo di emergenza sanitaria hanno fatto emergere diversi spunti di riflessione relativi sia ad alcuni limiti dell'inchiesta sia a suggerimenti per future ricerche sul tema. Tra i limiti più significativi vi è la circoscritta diversità geografica del campione di docenti, concentrati principalmente in Europa e operanti per la maggior parte con classi di piccole dimensioni di competenza elementare e intermedia. Tali circostanze pongono interrogativi sulla generalizzabilità dei risultati in un contesto globale e sull'efficacia della didattica a distanza in contesti educativi diversi, come classi più grandi o a livelli di competenza più avanzati. Ricerche future potrebbero dunque espandere il campione per includere una varietà più ampia di contesti educativi e culturali.

Alla luce dei risultati, sarebbe importante approfondire l'analisi dei dati correlando i risultati, al fine di verificare l'influenza di certi fattori (ad esempio l'età, il genere, le precedenti esperienze di didattica a distanza) sulle diverse esperienze riportate dai partecipanti. Dal lato dei docenti, sarebbe utile esplorare più in profondità le esperienze e le esigenze formative in termini di competenze tecnologiche e metodologie didattiche digitali, al fine di sviluppare programmi di formazione e supporto più efficaci. Considerando l'importanza crescente della tecnologia nell'insegnamento, studi futuri potrebbero esplorare come nuovi strumenti e piattaforme possano migliorare l'efficacia

dell'apprendimento online, affrontando al contempo sfide come la connettività e l'accessibilità.

In parallelo, vi è una richiesta urgente di innovazione nelle metodologie e strategie per ottimizzare l'interazione e la partecipazione attiva degli studenti nelle classi virtuali didattiche. Data la natura unica dell'ambiente virtuale, diventa infatti essenziale sviluppare strategie pedagogiche che promuovano un apprendimento significativo e coinvolgente, anche se diverso da quello in aula tradizionale. L'obiettivo dovrebbe essere incrementare l'efficacia delle sessioni sia sincrone che asincrone, l'utilizzo di piattaforme digitali innovative e lo sviluppo di materiali didattici specifici per l'insegnamento delle lingue straniere online, come ad esempio l'impiego di giochi didattici interattivi e tavole rotonde virtuali basate su *task*, che possono rendere le lezioni più coinvolgenti, interattive e collaborative.

Un altro ambito che merita approfondimenti riguarda la valutazione e verifica delle competenze e la gestione del feedback correttivo nei contesti di apprendimento delle LS a distanza. Si tratta di pratiche operative problematiche, il cui adattamento all'ambiente virtuale richiede una riconsiderazione delle metodologie tradizionali. Ricerche future potrebbero esplorare tecniche innovative come l'uso di portfolio digitali per il tracciamento del progresso degli studenti e sistemi di feedback immediato basati sull'Intelligenza Artificiale.

Considerare l'impatto emotivo e psicologico dell'apprendimento a distanza su studenti e insegnanti è un'altra area di approfondimento che potrebbe rivelare informazioni cruciali. Le ricerche potrebbero concentrarsi sullo sviluppo di strategie per ridurre l'isolamento e migliorare la gestione di stress e ansia negli ambienti virtuali, al fine di ottimizzare il benessere e la partecipazione attiva e creare un ambiente di apprendimento a distanza più supportivo ed efficace. Le ricerche future dovrebbero, inoltre, mirare allo sviluppo di strategie per rilevare e sostenere la motivazione degli apprendenti, spesso diminuita drasticamente quanto la didattica si svolge a distanza.

Infine, la tendenza verso l'adozione di modelli educativi ibridi o *blended*, che fondono l'insegnamento online e in presenza, rappresenta sicuramente un ambito di ricerca di grande interesse. La letteratura recente sottolinea la sua efficacia, tanto che l'apprendimento misto rappresenta una frontiera educativa di crescente interesse, anche nel campo dell'insegnamento delle lingue straniere. Questi modelli offrono un'opportunità

unica di combinare i vantaggi dell'interazione diretta e personale dell'insegnamento in aula con la flessibilità e l'accessibilità dell'apprendimento online, sfruttando una varietà di tecnologie e strategie didattiche per arricchire l'esperienza educativa. Gli studi evidenziano un crescente interesse anche verso il modello della classe capovolta (o *flipped classroom*), in cui i materiali didattici sono studiati dagli studenti autonomamente prima di approfondirne la discussione e l'applicazione in classe. Tale modello sembra facilitare l'interazione in aula, consentendo agli insegnanti di dedicarsi maggiormente al supporto personalizzato degli studenti e all'approfondimento dei concetti. La sfida sta nel creare un equilibrio che permetta agli studenti di trarre il massimo beneficio sia dalle lezioni in presenza, con la loro immediata interazione sociale e supporto, sia da quelle online, con la loro convenienza e capacità di autogestione.

PARTE III
IL CASO DELLA DIDATTICA A DISTANZA AL CPIA

VII. LA DIDATTICA A DISTANZA DELL'ITALIANO L2: L'ESPERIENZA DEI CENTRI PROVINCIALI DI ISTRUZIONE PER GLI ADULTI

8.1 Contestualizzazione e obiettivi dello studio

Nel territorio italiano, l'implementazione della didattica a distanza emergenziale, soprattutto nella sua fase iniziale, ha messo in luce la mancanza di una regolamentazione normativa o contrattuale chiara sul tema. Prima della pandemia, fino alla pubblicazione del D. L. 13/2020²⁷, l'ordinamento scolastico in Italia prevedeva infatti l'impiego di tale modalità di didattica solo in casi molto limitati.

Ciò che emerge dalle ricerche è che la pandemia ha reso ancora più evidenti le disuguaglianze già esistenti nel sistema scolastico italiano, soprattutto in termini di competenze digitali e di accesso alle tecnologie e alle risorse tra studenti di diversa provenienza geografica e condizione economica e socioculturale (Roncaglia, 2020). Diversi studiosi hanno indagato l'impatto della distanza sulle esperienze di apprendimento vissute dagli studenti delle scuole italiane di ogni ordine e grado, focalizzandosi anche sulle differenze nell'accesso, nei risultati e negli esiti tra chi vive situazioni privilegiate e chi vive condizioni di marginalità o a rischio di esclusione sociale (Bazzoli et al., 2021; Riccardi, 2020). Tuttavia, come notato da Fiorucci (2021), il tema della didattica a distanza ha trascurato sia l'istruzione degli adulti e dei Centri Provinciali di Istruzione per gli Adulti (d'ora in poi CPIA) sia il mondo dell'associazionismo, del volontariato e del Terzo Settore che svolgono un ruolo preziosissimo nella formazione linguistica e alla cittadinanza degli stranieri residenti in Italia, figure spesso socialmente vulnerabili.

I CPIA – istituiti con la riforma del sistema di istruzione degli adulti contenuta nel D.P.R. 263/2012 e resa operativa nell'anno scolastico 2015/2016 – sono scuole pubbliche autonome dotate di un proprio organico e di uno specifico assetto didattico e organizzativo che si occupano di istruzione degli adulti e formazione permanente. L'offerta formativa è ampia e varia, spaziando dai corsi di base per Alfabetizzazione e l'Apprendimento della Lingua Italiana (AALI) per studenti stranieri residenti in Italia, a quelli per il conseguimento di diplomi di istruzione secondaria, fino a programmi di formazione

²⁷ Allo scopo di evitare la diffusione del virus nei comuni o nelle aree nei quali risultava positiva almeno una persona, il decreto prevedeva la possibilità di sospensione del funzionamento dei servizi educativi dell'infanzia, delle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione e degli istituti di formazione superiore, compresa quella universitaria, salvo le attività formative svolte a distanza, nonché la sospensione dei viaggi di istruzione, sia sul territorio nazionale, sia all'estero (art. 1, comma 2, lett. d) ed f).

professionale. A differenza delle istituzioni scolastiche che si occupano di bambini e ragazzi, i CPIA rispondono alle necessità formative specifiche della popolazione adulta, proponendo un'offerta flessibile e personalizzata che apre, per molti studenti, opportunità di riscatto educativo e professionale, contribuendo così alla riduzione delle disuguaglianze sociali ed economiche. I CPIA, infatti, sono luoghi chiave nel processo di inclusione sociale e culturale di diverse categorie di studenti vulnerabili, dalle comunità carcerarie alla popolazione immigrata. La loro funzione va oltre la semplice erogazione didattica. Essi forniscono supporto nella navigazione di nuovi sistemi sociali e culturali, offrendo un ambiente in cui gli studenti possono sentirsi valorizzati e contribuendo in modo significativo alla costruzione di una società più equa e inclusiva.

A discapito dell'importanza cruciale di questi istituti nell'ambito educativo italiano, non sono molti gli studi che esplorano l'impatto della pandemia di COVID-19 sulle esperienze dei docenti e degli studenti dei CPIA. Le ricerche, seppur limitate, hanno messo in luce che, nonostante i CPIA prevedano la fruizione a distanza di una parte del monte orario del percorso didattico (pari al 20%)²⁸ e abbiano da tempo fatto ricorso a varie modalità di Formazione a Distanza (F.A.D.), la transizione emergenziale alla didattica a distanza ha colto impreparati anche i CPIA, soprattutto per quanto riguarda i corsi AALI nei livelli basilici o pre-basilici²⁹. L'improvvisa transizione forzata a metodi di didattica a distanza ha messo in luce alcuni limiti del sistema che hanno impedito e tuttora impediscono ai CPIA di concretizzare la F.A.D. nella pratica quotidiana, tra cui problemi organizzativi dovuti alla mancanza di risorse, l'assenza di modelli per lo sviluppo di una metodologia progettuale e il limitato possesso di conoscenze tecniche e specifiche da parte dei docenti (Deiana, 2022; Malagnini e Deiana, 2023).

Alcuni autori hanno condotto riflessioni importanti e significative che evidenziano la necessità di ulteriori indagini sul tema. Il contributo di Fabrizio e colleghi (2021) offre una raccolta delle prime esperienze di insegnamento online dell'italiano agli immigrati durante la pandemia, analizzando l'impatto della didattica a distanza sui CPIA e sul mondo dell'associazionismo e del volontariato. La ricerca mette in evidenza la capacità di

²⁸ Decreto 12 marzo 2015; D.P.R. 29 ottobre 2012 n.263, art.4 comma 9, lett.C.

²⁹ Si vedano, ad esempio, il seminario "Cittadinanza e Analfabetismo 2020 – V edizione" organizzato da CEDIS il 16 maggio 2020; le due giornate di formazione e riflessione del progetto FAMI Puglia Integrante – Formazione, Partecipazione e Integrazione Sociale, organizzate dall'associazione QUASAR dal titolo "L'uso della DAD nella formazione linguistica rivolta ai migranti"; la sezione forum del RIDAP "Attivazione Forum sulla DAD nei CPIA" in data 20/07/2020: <http://www.ridap.eu/attivazione-forum-sulla-didattica-adistanza-nei-cpia/>.

reazione e l'innovazione nel settore, che si è dimostrato capace di mantenere la relazione con i discenti nonostante i limiti strumentali e organizzativi.

Il progetto di ricerca-azione di Virgilio e Tonelli (2022) presso il CPIA di Udine ha coinvolto studenti e docenti di corsi AALI con l'obiettivo di esplorare l'uso delle tecnologie, in particolare degli smartphone, per la formazione e l'apprendimento linguistico durante il periodo di emergenza sanitaria. L'intervento ha portato allo sviluppo di un ambiente di apprendimento online innovativo, capace di supportare l'insegnamento a distanza e lo sviluppo delle competenze digitali degli insegnanti.

Decembrotto (2020) concentra il proprio studio all'attività didattica dei CPIA nelle sedi carcerarie durante l'emergenza COVID-19, rivelando come l'isolamento e la chiusura temporanea delle sedi nelle carceri abbiano influenzato negativamente l'istruzione degli adulti detenuti. La ricerca evidenzia la mancanza di risorse e di strategie coerenti che si traducono in una realtà educativa frammentata, basata sulle relazioni interpersonali e locali più che su quelle istituzionali e nazionali. La pandemia ha portato alcuni insegnanti a perdere ogni contatto con i loro studenti in carcere, evidenziando le carenze croniche e mettendo in luce l'importanza della continuità educativa anche in circostanze difficili.

La ricerca di Malagnini e Deiana (2023) sui bisogni formativi dei docenti che insegnano italiano L2 in 129 CPIA offre importanti informazioni dettagliate e aggiornate sui bisogni e gli interessi degli educatori, esaminando aspetti come la formazione iniziale dei docenti, le loro esperienze di insegnamento, l'esperienza acquisita nel CPIA e la frequenza della loro formazione e aggiornamento. Non mancano nel contributo riflessioni sulla didattica a distanza. Spicca, ad esempio, lo scarso interesse dimostrato dai docenti per corsi di formazione dedicati alla didattica a distanza. Secondo gli autori, tale carenza di interesse potrebbe essere motivata da fattori diversi:

Il dato è interessante e potrebbe essere letto in più modi: potrebbe far emergere che i docenti non hanno a disposizione in classe, sempre e in tutti gli edifici scolastici, supporti informatici e collegamenti alla rete stabili o, anche, che i docenti non siano stati formati all'impiego di tali risorse tecnologiche. Si potrebbe anche presumere che i docenti considerino la didattica a distanza non funzionale all'insegnamento ad adulti vulnerabili e/o analfabeti o scarsamente scolarizzati. Potrebbe aggiungersi, di contro a quanto appena ipotizzato, che dopo l'emergenza pandemica i docenti si ritengano sufficientemente formati e abili nell'usare la strumentazione informatica in classe e che quindi valutino superflui corsi dedicati alla didattica a distanza (Malagnini e Deiana, 2023:338).

Anche Longo (2021) ha realizzato un interessante studio sugli interventi didattici realizzati a distanza durante l'emergenza COVID-19 dai docenti dei corsi di italiano L2 presso i CPIA, analizzando i ruoli del docente di italiano L2, dell'apprendente e dell'ambiente di apprendimento a distanza e fornendo una proposta teorico-pratica basata sulla teoria del *modeling* e dei neuroni specchio per facilitare il passaggio alla didattica a distanza.

Le ricerche appena illustrate evidenziano una crescente attenzione rivolta ai contesti dell'educazione per adulti stranieri residenti in Italia. Tuttavia, molte di queste indagini hanno riguardo i bisogni e le scelte metodologiche dei docenti e si nota una profonda mancanza di ricerche sulle percezioni e sulle esperienze dirette degli studenti dei CPIA nei contesti di didattica a distanza. Al fine di contribuire alle ricerche sul tema, è stato dunque condotto uno studio-caso, finalizzato ad esplorare come gli studenti dei CPIA abbiano vissuto e percepito l'impatto della didattica a distanza sulla loro esperienza educativa. L'obiettivo è quello di analizzare e descrivere le esperienze degli studenti dei CPIA con la didattica a distanza, in termini di difficoltà, opportunità e impatto sull'apprendimento dell'italiano L2. Un'attenzione particolare viene riservata al tema dell'accessibilità ai dispositivi, alle risorse e alle competenze digitali. I risultati dello studio potranno fornire informazioni utili per migliorare la didattica a distanza e garantire un'istruzione agli adulti di qualità presso i CPIA.

8.2 Metodologia

La metodologia impiegata è stata sviluppata in larga misura sull'approccio dello studio principale della tesi (§4), applicato al contesto-specifico del CPIA, al fine di garantire che le domande fossero pertinenti e utili per lo scopo dell'intero contributo. Il reclutamento partecipanti è stato effettuato all'interno del CPIA Reggio Nord, istituto presso cui l'autrice della tesi lavora come docente dei corsi di italiano L2. Questo ha permesso un accesso diretto e facilitato al campione dello studio, essendo gli studenti parte integrante dell'ambiente educativo in cui l'autrice opera. Tramite la collaborazione dei colleghi, sono state identificate diverse classi di italiano L2 tenute a distanza, in modalità sincrona, nel triennio 2020-2023 e gli indirizzi e-mail degli studenti iscritti alle classi sono stati inseriti in un elenco.

La raccolta dei dati è avvenuta, anche in questo caso, tramite un questionario, allegato in appendice alla tesi (appendice C), formulato in lingua italiana (semplificata) e

composto da 19 domande – 18 chiuse e 1 aperte. Il questionario è strutturato in cinque sezioni, ciascuna progettata per investigare specifici aspetti dell'esperienza di apprendimento a distanza nel contesto dell'educazione degli adulti stranieri in Italia: le informazioni personali degli studenti, le loro percezioni sull'apprendimento a distanza, le sfide incontrate durante le lezioni online, l'autovalutazione delle competenze acquisite e i possibili aspetti positivi sulla didattica a distanza.

Per quanto riguarda la raccolta dei dati, il questionario è stato inviato agli studenti nel periodo compreso tra aprile e maggio 2023. La raccolta delle risposte è avvenuta attraverso la piattaforma Moduli Google, strumento che ha facilitato sia la distribuzione che la compilazione del questionario. Successivamente, i dati raccolti sono stati esportati e analizzati in Excel tramite lo stesso processo di analisi condotto per la ricerca principale (§4.3) e basato sul calcolo delle percentuali, sulla creazione di istogrammi, sull'analisi tematica per le domande aperte e sul calcolo di un *Improvement Ratio* (IR) per le domande relative all'(auto-)valutazione dello sviluppo di competenze e abilità. Tale approccio metodologico ha permesso di elaborare una comprensione chiara e strutturata delle percezioni sulla didattica a distanza degli studenti di italiano L2 presso il CPIA Reggio Nord.

8.3 I risultati dello studio

Presentiamo di seguito i risultati dell'indagine sulle esperienze di apprendimento a distanza degli studenti di italiano L2 iscritti presso i corsi AALI del CPIA Reggio Nord, con l'obiettivo di comprendere le dinamiche e le percezioni che caratterizzano la didattica a distanza dell'italiano LS nel contesto dell'istruzione agli adulti stranieri residenti in Italia.

8.3.1 Informazioni personali degli studenti di italiano L2

La maggior parte degli studenti di italiano L2 iscritti presso i corsi a distanza del CPIA Reggio Nord ha un'età compresa tra i 30 e i 39 anni (47,4%), seguita da quelli tra i 21 e i 29 anni (21,1%). Solo il 13,2% ha meno di 20 anni, indicando che la maggior parte degli studenti sono adulti giovani o di mezza età (tab. 52). Come illustrato nella tabella 53, vi è una predominanza femminile (63,2%) rispetto a quella maschile (36,8%), un dato che riflette tendenze più ampie nella partecipazione all'istruzione per adulti o specifiche circostanze tra le popolazioni immigrate.

Età	%
Meno di 20 anni	13,2%
21-29	21,1%
30-39	47,4%
40-49	13,2%
50-59	2,6%
Più di 60 anni	0,0%

Tabella 52. *Distribuzione percentuale per età degli studenti di italiano L2.*

Riguardo il livello di istruzione degli studenti, come si può osservare dalle tabelle sottostanti (tab. 54 e 55), la distribuzione delle risposte è abbastanza equilibrata, con la licenza di scuola media e il diploma di scuola superiore che rappresentano ciascuno il 28,9%. Un interessante 13,2% del campione è in possesso di un diploma di laurea triennale (o equipollente). Inoltre, la maggior parte degli studenti (31,6%) ha ricevuto tra i 6 e i 9 anni di istruzione scolastica nel loro paese di origine, seguiti da quelli che hanno studiato per più di 14 anni (26,3%).

Titolo di studio	%
Licenza di scuola media	28,9%
Diploma di scuola superiore	28,9%
Laurea Triennale	13,2%
Laurea Magistrale	7,9%
Nessuno / Licenza elementare	10,5%
Altro	10,5%

Tabella 54. *Distribuzione percentuale per titolo di studio degli studenti di italiano L2.*

Genere	%
Donna	63,2%
Uomo	36,8%

Tabella 53. *Distribuzione percentuale per genere degli studenti di italiano L2.*

Anni di studio nel paese di origine	%
0-5 anni	13,2%
6-9 anni	31,6%
10-14 anni	28,9%
Più di 14 anni	26,3%

Tabella 55. *Distribuzione percentuale per anni di educazione scolastica ricevuta dai partecipanti.*

Gli studenti provengono da una vasta gamma di Paesi, primo fra tutti il Marocco che rappresenta la quota più significativa (18,4%), seguito da Tunisia (13,2%) e Mali (10,5%). Questi dati, riassunti nella figura 12, riflettono solo in parte la composizione etnica della popolazione immigrata in Italia, essendo la ricerca limitata ad una sola istituzione, collocata nel territorio della provincia di Reggio nell'Emilia.

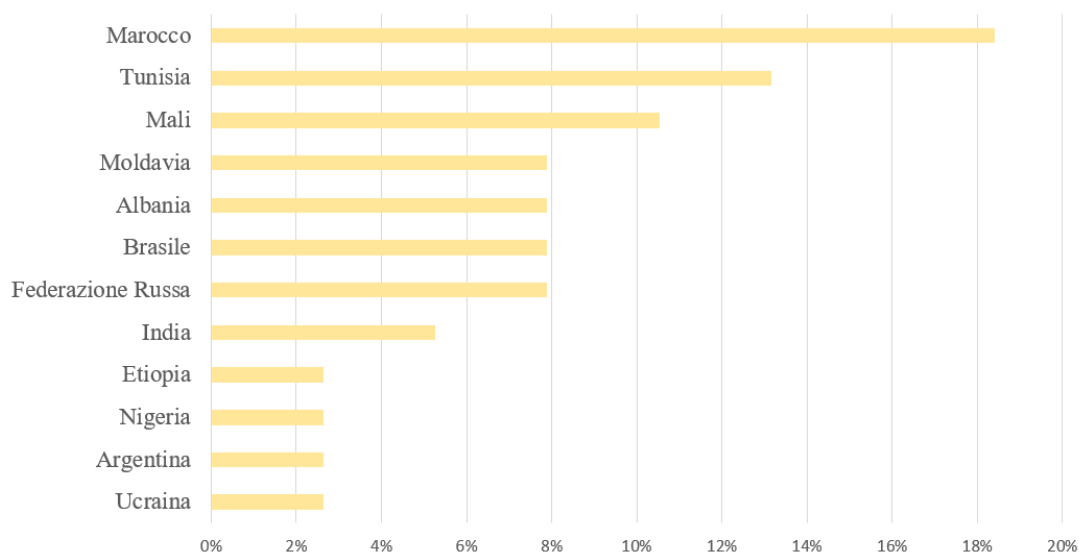


Figura 12. Distribuzione percentuale per provenienza degli studenti stranieri iscritti presso corsi di italiano L2 erogati a distanza dal CPIA Reggio Nord.

Come illustrato nella figura 13, gli studenti che hanno partecipato al questionario hanno un ricchissimo bagaglio di competenze linguistiche in molte lingue – L1 e LS/L2. L'arabo è la lingua madre più comune (34,2%), seguita da diverse altre lingue, tra cui il russo, il portoghese, l'albanese, e altre, mostrando un mosaico idiomatico ricco e diversificato. È interessante notare che, oltre alla propria lingua madre, gli studenti parlano in media tre lingue. L'inglese è la lingua più diffusa (47,4%), seguita dal francese (39,5%) e dall'italiano (36,8%).

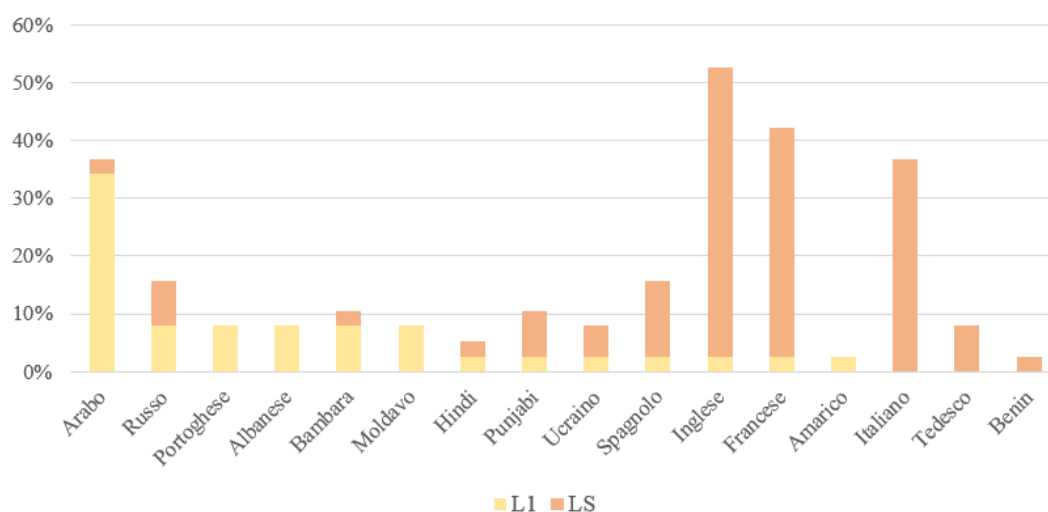


Figura 13. Distribuzione percentuale delle lingue parlate dai partecipanti studenti di italiano L2.

Il 44,7% degli studenti risiede in Italia da almeno 4 anni (tab. 56). In merito alla frequenza di corsi di italiano L2 erogati dai CPIA (tab. 57), gli studenti rispondenti al

questionario sono, per la maggioranza, alunni della scuola da uno (31,6%) o due anni (34,2%), dimostrando un certo impegno nel miglioramento delle competenze linguistiche e di integrazione. La maggior parte (71,1%) reputa di aver raggiunto un livello intermedio (B1/B2) nella competenza in italiano L2, mentre un quarto del campione si trova al livello elementare e solo il 5,3% dichiara di padroneggiare la lingua a livelli avanzati (tab. 58).

Anni di residenza in Italia	%
Meno di un anno	7,9%
1-3 anni	28,9%
4-9 anni	44,7%
10 anni o più	18,4%

Tabella 56. *Distribuzione percentuale per anni di residenza in Italia degli studenti di italiano L2.*

Anni di studio al CPIA	%
Meno di un anno	23,7%
Un anno	31,6%
Due anni	34,2%
Tre anni	7,9%
Più di tre anni	0,0%

Tabella 57. *Distribuzione percentuale per anni di studio presso i CPIA.*

Competenza linguistica in italiano L2	%
A1/A2 – Elementare	23,7%
B1/B2 – Intermedio	71,1%
C1/C2 – Avanzato	5,3%

Tabella 58. *Distribuzione percentuale per auto-valutazione delle competenze linguistiche in italiano L2 degli studenti partecipanti.*

8.3.2 *L'esperienza di apprendimento dell'italiano a distanza al CPIA*

La maggior parte degli studenti del campione (65,8%) ha studiato italiano L2 a distanza per un periodo compreso tra i 3 e i 9 mesi. Una percentuale minore, il 18,4%, ha frequentato online i corsi per meno di tre mesi, mentre il 15,8% ha proseguito con la didattica a distanza per più di 9 mesi (tab. 59). È significativo notare che la maggior parte degli studenti (76,3%) utilizza o ha utilizzato il telefono per seguire le lezioni a distanza, mentre il 31,6% possiede e usa il computer e solo il 18,4% il tablet (tab. 60).

Durata dell'educazione a distanza	%
Meno di tre mesi	18,4%
3-9 mesi	65,8%
Più di 9 mesi	15,8%

Tabella 59. *Distribuzione percentuale per durata della DAD dell'italiano L2 presso corsi erogati a distanza dal CPIA Reggio Nord.*

Dispositivo per le lezioni di italiano L2 a distanza	%
Telefono	76,3%
Computer	31,6%
Tablet	18,4%

Tabella 60. *Distribuzione percentuale per dispositivi impiegati dagli studenti per frequentare le lezioni di italiano L2 a distanza*

Riguardo l'esperienza pregressa nell'apprendimento online dell'italiano L2, solo il 10,5% degli studenti ha dichiarato di aver già avuto esperienze di didattica a distanza prima della pandemia di COVID-19, il che implica che la maggior parte (89,5%) ha dovuto adattarsi a un nuovo metodo di apprendimento (tab. 61).

Precedente esperienza di apprendimento a distanza dell'italiano L2	%
Si	10,5%
No	89,5%

Tabella 61. *Distribuzione percentuale per precedente esperienza di DAD dell'italiano negli studenti del CPIA Reggio Nord.*

In merito alla preferenza tra didattica in presenza e a distanza, più della metà degli studenti (52,6%) ha dichiarato di preferire le lezioni in presenza, mentre una minoranza (21,1%) preferisce le lezioni online a distanza e un'ultima quota significativa (23,6%) non ha una preferenza definita (tab. 62). Le risposte alla successiva domanda aperta hanno rivelato che la preferenza per l'apprendimento online, in presenza o per nessuna delle due modalità è radicata in motivazioni personali e contestuali emerse dai temi individuati (tab. 63). Gli studenti apprezzano la flessibilità e l'efficienza della didattica a distanza:

“[Con le lezioni a distanza] posso fare altro (cucino, pulisco, guardo i bambini)”

“Sono più comode le lezioni online, perché spesso non c'è né tempo né possibilità di raggiungere la sede di svolgimento del corso”.

Tuttavia, riconoscono anche numerosi limiti dell'apprendimento da remoto, come la necessità di dialogo o la mancanza di interazione, motivando così la preferenza per i metodi tradizionali di erogazione dell'educazione:

“[Preferisco le lezioni in presenza per] la vicinanza ai docenti, l'interazione, la collaborazione in classe e lo scambio di esperienze multisensoriali.”

“Credo che parlare faccia a faccia con il docente e con gli altri studenti sia di fondamentale importanza.”

Preferenza tra apprendimento a distanza e in presenza	%
Apprendimento in presenza	52,6%
Apprendimento a distanza	21,1%
Non ho alcuna preferenza	23,6%

Tabella 62. *Distribuzione percentuale delle preferenze tra apprendimento a distanza e in presenza degli studenti di italiano L2.*

Temi	N menzioni
Efficienza	5
Concentrazione	1
Comfort	1
Flessibilità	4
Accessibilità	2
Contatti sociali	2
Interazione	3
Altro	6

Tabella 63. *Frequenza delle menzioni dei temi emersi dalle motivazioni sottostanti alle preferenze degli studenti di italiano L2 tra apprendimento a distanza e in presenza.*

8.3.3 *Le sfide dell'apprendimento a distanza*

La tabella 64 illustra gli aspetti più critici dell'apprendimento dell'italiano LS a distanza ed il grado di difficoltà con cui gli studenti di italiano L2 iscritti presso il CPIA Reggio Nord affrontano tali sfide. Tra queste, la difficoltà di concentrazione dovuta alle distrazioni domestiche e le minori opportunità di pratica orale sono state sperimentate entrambe dalla maggior parte degli studenti (52,6%) come aspetti particolarmente problematici e, in aggiunta, le difficoltà di concentrazione sono state elette da circa un terzo del campione come la sfida più difficile in assoluto da superare. Anche la mancanza di interazione con i compagni di classe e l'insegnante ha rappresentato un ostacolo per gli studenti, con il 50% che ne hanno fatto esperienza e il 18% che l'ha indicata come la difficoltà più rilevante. Alcuni studenti (42,1%) hanno dichiarato di non avere accesso ad un computer e di riscontrare difficoltà a seguire le lezioni di italiano L2 o a svolgere i compiti assegnati dal cellulare. Altri aspetti particolarmente difficili riguardano la mancanza di motivazione nell'ambiente virtuale, le scarse competenze digitali (entrambe al 23,7%) e le sfide emotive associate all'apprendimento a distanza, come ansia e stress (13,2%). La difficoltà nella ricezione delle correzioni e del feedback dell'insegnante, nonostante sia stata l'unica a non essere identificata da nessun partecipante come l'ostacolo maggiore, è stata comunque sperimentata dal 36,8% degli studenti.

Sfide della DAD	Tutte le opzioni selezionabili		Max. 1	
	%	Rank	%	Rank
Ho difficoltà di concentrazione perchè a casa ci sono troppe distrazioni	52,6%	1	31,6%	1
Online ci sono meno possibilità di parlare	52,6%	1	13,2%	4
Mi manca vedere i compagni di classe e l'insegnante	50,0%	2	18,4%	3
Non ho un computer e con il cellulare è difficile seguire la lezione e fare i compiti	42,1%	3	23,7%	2
Ci sono problemi quando l'insegnante deve correggere i miei errori	36,8%	4	0,0%	7
Mi manca la motivazione a studiare	23,7%	5	2,6%	6
Non sono bravo/a ad usare gli strumenti digitali (classroom, meet, ecc)	23,7%	5	2,6%	6
Quando devo parlare online mi viene l'ansia e mi vergogno	13,2%	6	2,6%	6

Tabella 64. *Classificazione percentuale delle difficoltà e sfide rilevate dagli studenti di italiano L2 durante la DAD.*

8.3.4 L'autovalutazione delle competenze

I risultati esposti nella tabella 65 riflettono le auto-valutazioni delle competenze linguistiche, comunicative e trasversali degli studenti stranieri del campione. La scala adottata si basa su un rapporto che va da 1 a 5, con i punteggi estremi che ricevono un peso raddoppiato, enfatizzando così le esperienze più significative sia in senso positivo sia negativo. L'analisi dei dati evidenzia che gli studenti hanno percepito un incremento esponenziale nelle competenze digitali, con un rapporto molto elevato di 14,50. Per quanto riguarda le altre competenze, i risultati sono più moderati: le abilità di comprensione e produzione scritta e la partecipazione attiva alle lezioni mostrano valori leggermente superiori all'unità, suggerendo una percezione di miglioramento o almeno di mantenimento di queste competenze durante la didattica a distanza emergenziale. Un lieve margine di miglioramento è stato avvertito anche nella capacità di auto-valutazione, che si attesta poco sopra l'equilibrio con un rapporto di 1,08. In contrasto con questi miglioramenti, le abilità di comprensione/produzione orale e la concentrazione, evidenziano le principali sfide che gli studenti del CPIA hanno affrontato nell'ambiente di apprendimento a distanza. La natura virtuale delle lezioni può aver limitato le opportunità di pratica orale diretta e di interazione faccia a faccia, essenziali per lo sviluppo delle competenze linguistiche orali. La concentrazione, in particolare, sembra aver risentito

maggiormente dell'ambiente domestico, potenzialmente pieno di distrazioni, che contrasta con la struttura e la disciplina del contesto scolastico tradizionale.

Auto-valutazione dello sviluppo delle competenze (linguistiche e non) degli studenti di italiano L2 in DAD	Ratio
Competenze digitali	14,50
La capacità di comprensione scritta	1,40
Partecipazione alle lezioni, interesse, entusiasmo	1,38
Abilità di produzione scritta	1,36
Capacità di auto-valutazione	1,08
Abilità di comprensione/produzione orale	0,50
Concentrazione	0,48

Tabella 65. *Improvement ratio delle competenze (linguistiche e non) durante la DAD emergenziale auto-valutate dagli studenti stranieri iscritti presso corsi di italiano L2 erogati a distanza dal CPIA Reggio Nord.*

8.3.5 *Aspetti positivi della didattica a distanza al CPIA*

L'indagine condotta presso il CPIA Reggio Nord ha evidenziato che la didattica a distanza comporta anche una serie di vantaggi, anche se non riconosciuti in egual misura da tutti gli studenti. Una parte significativa degli intervistati (63,2%) percepisce cambiamenti positivi, il 23,7% è incerto, mentre il 13,2% nega l'esistenza di qualsiasi impatto positivo (tab. 66). La tabella 67 illustra le percezioni dell'impatto positivo di vari fattori da parte degli studenti di italiano LS al CPIA. Anche in questo caso, l'analisi riflette non solo la percentuale generale di studenti che hanno sperimentato ciascun vantaggio, ma anche quelli che hanno valutato un aspetto specifico come il più importante. I risultati dimostrano che la maggioranza degli studenti (68,4%) ha riconosciuto un significativo vantaggio nell'aumento del tempo da poter dedicare alla propria famiglia, seguito dai benefici economici (65,8%). Interessante notare che, nonostante un minor numero di studenti (10,5%) abbia indicato l'aumento del tempo da dedicare a sé stessi come beneficio principale, più della metà del campione lo ha comunque percepito come uno degli aspetti vantaggiosi dell'apprendimento a distanza. Il 50% degli studenti ha evidenziato un impatto positivo anche nell'aumento delle competenze digitali, mentre la creazione di una comunità virtuale con i compagni di corso è stata reputata come vantaggiosa solo da un terzo degli studenti.

Percezione dell'esistenza di aspetti positivi legati all'esperienza di DAD	%
Si, ci sono stati aspetti positivi	63,2%
No, non c'è stato alcun aspetto positivo	13,2%
Non saprei	23,7%

Tabella 66. *Distribuzione percentuale per percezione degli aspetti positivi emersi durante l'esperienza di DAD emergenziale secondo gli studenti del CPIA Reggio Nord.*

Aspetti positivi della DAD	Tutte le opzioni selezionabili		Max 1	
	%	Rank	%	Rank
Aumento del tempo da dedicare alla famiglia	68,4%	1	36,8%	1
Benefici economici	65,8%	2	18,4%	2
Self-care e tempo per la crescita personale	60,5%	3	10,5%	4
Miglioramento delle competenze digitali personali	50,0%	4	15,8%	3
Creazione di una "comunità virtuale" con i compagni di corso	31,6%	5	15,8%	3

Tabella 67. *Classificazione percentuale degli aspetti positivi e vantaggiosi rilevati dagli studenti del CPIA Reggio Nord durante l'esperienza di didattica dell'italiano L2 a distanza.*

8.4 Discussioni e conclusioni

L'esperienza dell'apprendimento a distanza degli studenti di italiano L2 presso il CPIA Reggio Nord, come emerge dai risultati dello studio, è una testimonianza vivida di come l'educazione si stia adattando, talvolta in modo disomogeneo, alle realtà imposte dalla tecnologia e dalle circostanze.

In particolare, la predominanza dell'uso del telefono per le lezioni online solleva questioni significative sia riguardo la necessità di adattare i contenuti e le lezioni anche ai dispositivi mobili, sia in merito alle questioni di accessibilità all'apprendimento. La ricerca dimostra l'esistenza di un divario tecnologico per cui alcuni studenti non possiedono gli strumenti adeguati, come computer o tablet, e manifestano difficoltà nello svolgimento delle lezioni e dei compiti a distanza proprio a causa del dispositivo inadeguato. Ciò implica una riflessione critica sull'approccio pedagogico adottato, che deve essere in grado di integrare le tecnologie in modo significativo, senza che queste diventino un ostacolo all'apprendimento. Il divario tecnologico riscontrato nello studio evidenzia una problematica più ampia che affligge la società moderna, dove l'accesso alla tecnologia e la capacità di utilizzarla efficacemente sono diventati indicatori chiave di inclusione sociale e educativa. Tale divario non solo limita le opportunità di apprendimento degli studenti

meno dotati di risorse, ma solleva anche questioni etiche su come l'educazione possa garantire equità e giustizia in un mondo sempre più digitalizzato.

In aggiunta, l'adattamento a nuove forme di apprendimento (il 90% degli studenti non aveva esperienza pregressa di apprendimento online) sebbene testimoni una notevole capacità di resilienza, pone l'accento sulla necessità di un supporto formativo continuo e mirato. La formazione per l'uso delle tecnologie non dovrebbe limitarsi alla semplice acquisizione di competenze tecniche, ma dovrebbe anche includere un accompagnamento nel processo di apprendimento online, facilitando l'interazione e la costruzione di una comunità di apprendimento virtuale.

Le altre difficoltà riscontrate dagli studenti adulti riguardano la mancanza di concentrazione e di interazione negli ambienti virtuali, evidenziando l'importanza di progettare esperienze di apprendimento che siano non solo educative, ma anche coinvolgenti e interattive. Gli studenti si scontrano con la difficoltà di mantenere l'attenzione e di partecipare attivamente alle lezioni da casa, un ostacolo notevole in particolare nell'apprendimento della lingua, in cui è richiesto un elevato livello di partecipazione attiva e di scambio comunicativo. La sfida di bilanciare il ruolo di studente con quello di genitore o lavoratore evidenzia la complessità delle vite degli adulti che si impegnano nell'istruzione a distanza. Questo aspetto solleva la questione di come l'istruzione possa essere resa più flessibile e adattabile alle circostanze individuali, riconoscendo e valorizzando la diversità delle esperienze di vita degli studenti.

Nonostante queste grandi sfide, il modello di apprendimento a distanza ha anche offerto agli studenti benefici inaspettati. Il miglioramento nelle competenze digitali sottolinea, anche qui, la capacità di adattamento e di apprendimento in contesti nuovi e sfidanti. Il tempo trascorso in famiglia, valorizzato da una larga percentuale di studenti, è particolarmente significativo per gli adulti stranieri, per i quali la famiglia può rappresentare un nucleo di stabilità e supporto in un contesto altrimenti incerto. Inoltre, i vantaggi economici legati alla riduzione dei costi di viaggio e di altro tipo sono importanti per questa popolazione, spesso limitata nelle risorse economiche.

In conclusione, la complessità di queste esperienze pone in evidenza, anche nel campo dell'istruzione per adulti, l'esigenza di un approccio pedagogico più flessibile e personalizzato, che tenga conto delle diverse realtà e sfide affrontate dagli studenti e che richiede un equilibrio delicato tra accessibilità, interazione e supporto. È fondamentale

ridurre il divario tecnologico, assicurando che tutti gli studenti abbiano accesso alle risorse necessarie per un apprendimento efficace. Inoltre, è essenziale fornire un supporto socio-emotivo adeguato, creando opportunità di interazione e pratica orale, anche in un contesto virtuale. Le istituzioni educative devono considerare queste sfide e opportunità nel formulare programmi di insegnamento che non solo impartiscano competenze linguistiche, ma che tengano anche conto delle specifiche esigenze sociali, economiche e tecnologiche di questa popolazione. Solo attraverso un approccio olistico e inclusivo si può sperare di fornire un'esperienza di apprendimento veramente efficace e arricchente per gli studenti adulti stranieri in Italia.

VIII. CONCLUSIONI

La situazione senza precedenti di *Emergency Remote Teaching* vissuta a partire dal 2020 a causa della pandemia di COVID-19 ha costretto docenti e studenti a un'improvvisa e radicale trasformazione delle modalità educative, svelando da un lato una serie di sfide cruciali e accelerando, dall'altro, un cambiamento che era già in atto, spostando la didattica online da una scelta opzionale a una necessità imperativa.

La mancanza di precedenti esperienze ha richiesto un'improvvisa e significativa adattabilità da parte di docenti e studenti, che hanno però manifestato un'importante resilienza e flessibilità. Uno dei temi ricorrenti emersi dallo studio riguarda la mancanza di interazione sociale nei contesti virtuali, percepita come problematica sia dai docenti che dagli studenti. Questa problematica solleva questioni importanti riguardo al ruolo dell'interazione personale nell'apprendimento e sottolinea la necessità di esplorare nuove strategie per facilitare la connessione umana in ambienti digitali. I vantaggi della didattica a distanza, tra cui l'aumento delle competenze digitali, il potenziamento delle piattaforme informatiche e i vantaggi economici, sono emersi come di fondamentale importanza a dimostrazione del fatto che l'esperienza emergenziale ha aperto le porte a nuove modalità di insegnamento e apprendimento.

Nei contesti dell'educazione agli adulti in Italia, la ricerca ha fatto emergere la necessità di politiche e supporti mirati per i contesti specifici dei CPIA, caratterizzati dall'utenza di studenti stranieri adulti residenti in Italia. Le istituzioni educative dovrebbero riconoscere e rispondere alle diverse esigenze sociali, economiche e tecnologiche degli studenti. Inoltre, è fondamentale fornire formazione specifica e continua agli insegnanti per la gestione dell'apprendimento a distanza e sviluppare infrastrutture tecnologiche affidabili.

In conclusione, la tesi non solo fornisce un'analisi approfondita delle sfide e delle opportunità della DAD nell'insegnamento dell'italiano LS/L2 durante la pandemia, ma solleva anche domande fondamentali sulla natura dell'educazione e sull'importanza della connessione umana nell'apprendimento. Mentre gli strumenti digitali e le piattaforme online offrono opportunità senza precedenti per l'accesso all'istruzione, essi non possono sostituire completamente l'esperienza dell'apprendimento in presenza e gli studenti continuano ad esprimere una chiara preferenza per l'apprendimento in presenza. I sistemi

educativi dovrebbero trovare un equilibrio tra i benefici dell'innovazione tecnologica e la necessità fondamentale di interazione umana, sviluppando approcci educativi flessibili, inclusivi e olistici, in grado di adattarsi alle mutevoli esigenze degli studenti e degli insegnanti in un mondo sempre più interconnesso e digitale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Allen, I. E., Seaman, J., Poulin, R., & Straut, T. T. (2016). TRACKING ONLINE EDUCATION IN THE UNITED STATES.
- Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. *Theory and Practice of Online Learning*, 1.
- Amir, L. R., Tanti, I., Maharani, D. A., Wimardhani, Y. S., Julia, V., Sulijaya, B., & Puspitawati, R. (2020). Student perspective of classroom and distance learning during COVID-19 pandemic in the undergraduate dental study program Universitas Indonesia. *BMC Medical Education*, 20(1), 392. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02312-0>
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. *Sustainability*, 12(20), Articolo 20. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Ausat, A. M. A. (2022). Positive Impact of The Covid-19 Pandemic on The World of Education. *Jurnal Pendidikan*, 23(2), Articolo 2. <https://doi.org/10.33830/jp.v23i2.3048.2022>
- Averna, C. (2021). Nuove tecnologie e italiano come lingua straniera. Il Mobile Learning in contesti informali. <https://idus.us.es/handle/11441/116328>
- Balboni, P. E. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse* (4^o edizione). UTET Università.
- Baldassarre, M., Tamborra, V., di Foggia, U., & Dicorato, M. (2020). Distance learning, continuit  pedagogique and evaluation An exploratory research about teachers' practices Didattica a distanza, continuit  pedagogique e valutazione Un'indagine esplorativa sulle pratiche dei docenti. 3.
- Balderas, A., & Caballero-Hern andez, J. A. (2021). Analysis of Learning Records to Detect Student Cheating on Online Exams: Case Study during COVID-19 Pandemic. *Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*, 752–757. <https://doi.org/10.1145/3434780.3436662>
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. General Learning Press.
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113–115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Bates, A. W. (2019). *Teaching in a Digital Age*. Second Edition. Tony Bates Associates Ltd. <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>
- Bazzoli, N., Barberis, E., Carbone, D., & Dagnes, J. (2021). La didattica a distanza nell'Italia diseguale. Criticit  e differenze territoriali durante la prima ondata Covid-19. *Rivista Geografica Italiana - Open Access*, 3, Articolo 3. <https://doi.org/10.3280/rgioa3-2021oa12531>

- Bello, A. D., Knowlton, E., & Chaffin, J. (2007). Interactive Videoconferencing as a Medium for Special Education: Knowledge Acquisition in Preservice Teacher Education. *Intervention in School and Clinic*, 43(1), 38–46.
- Bennett, A. A., Champion, E. D., Keeler, K. R., & Keener, S. K. (2021). Videoconference fatigue? Exploring changes in fatigue after videoconference meetings during COVID-19. *Journal of Applied Psychology*, 106(3), 330–344. <https://doi.org/10.1037/apl0000906>
- Benson, P. (2013). *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning* (0 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833767>
- Bernabei, S. (2011). L'e-learning nella glottodidattica: Strumenti e proposte in una prospettiva connettivista [Thesis]. <https://aran.library.nuigalway.ie/handle/10379/5209>
- Blake, R. J. (2013). *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning, Second Edition*. Georgetown University Press.
- Blake, R., Wilson, N. L., Cetto, M., & Pardo-Ballester, C. (s.d.). *Measuring Oral Proficiency in Distance, Face-to-Face, and Blended Classrooms*. Language Learning.
- Borro, I., Conti, S., & Fiorenza, E. (2021). Ripensare l'insegnamento delle lingue straniere a partire dall'esperienza della didattica a distanza: Introduzione al numero speciale. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 8(2), Articolo 2. <https://doi.org/10.21283/2376905X.14.262>
- Branch, R., & Dousay, T. (2015). Survey of instructional design models. <https://doi.org/10.1163/9789004533691>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912–920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Brouns, F., Teixeira, A., Morgado, L., Fano, S., Fueyo, A., & Jansen, D. (2017). Designing Massive Open Online Learning Processes: The sMOOC Pedagogical Framework. In M. Jemni, Kinshuk, & M. K. Khribi (A c. Di), *Open Education: From OERs to MOOCs* (pp. 315–336). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-52925-6_16
- Buckley, P., & Doyle, E. (2016). Individualising gamification: An investigation of the impact of learning styles and personality traits on the efficacy of gamification using a prediction market. *Computers & Education*, 106. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.11.009>
- Bye, D., Pushkar, D., & Conway, M. (2007). Motivation, Interest, and Positive Affect in Traditional and Nontraditional Undergraduate Students. *Adult Education Quarterly*, 57(2), 141–158. <https://doi.org/10.1177/0741713606294235>

- Cacciamani, S., & Giannandrea, L. (2004). *La classe come comunità di apprendimento*. Carocci.
- Canals, L., Granena, G., Yilmaz, Y., & Malicka, A. (2021). The relative effectiveness of immediate and delayed corrective feedback in video-based computer-mediated communication. *Language Teaching Research*, 13621688211052793. <https://doi.org/10.1177/13621688211052793>
- Candelier M.(dir.)et alii(2012), *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*, Consiglio d'Europa, Strasbourg, ECML, Graz. Trad. it di CurciA. M.eLugarini E.,*Il CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse*,in Italiano LinguaDue, 4:<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Capperucci, D. (2020). Didattica a distanza in contesti di emergenza: Le criticità messe in luce dalla ricerca. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(2), Articolo 2. <https://doi.org/10.13128/ssf-12309>
- Cebon, N. (2023). From Traditional Language Learning to Language Learning on Mobile Apps. *Folia Linguistica et Litteraria*. https://www.academia.edu/108261780/From_Traditional_Language_Learning_to_Language_Learning_on_Mobile_Apps
- Ceccacci, L. (2021). La sfida della valutazione in DaD: Note a margine di un percorso di formazione per docenti della secondaria di area umanistica. *Formazione & insegnamento*, 19(2), Articolo 2. https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-02-21_21
- Ceesay, E. K. (2021). Potential impact of COVID-19 outbreak on education, staff development and training in Africa. *Research in Globalization*, 3, 100049. <https://doi.org/10.1016/j.resglo.2021.100049>
- Celentin, P., Daloiso, M., & Fiorentino, A. (2021). DIDATTICA DELLE LINGUE STRANIERE A DISTANZA IN SITUAZIONE EMERGENZIALE: GLI ESITI DI UN'INDAGINE A CAMPIONE. *Italiano LinguaDue*, 13(1), Articolo 1. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15854>
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524681>
- Chapelle, C. A. (2007). TECHNOLOGY AND SECOND LANGUAGE ACQUISITION. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 98–114. <https://doi.org/10.1017/S0267190508070050>
- Chini, M., & Bosisio, C. (s.d.). *Fondamenti di glottodidattica*. Recuperato 14 novembre 2023, da <https://demo.carocci.it/prodotto/fondamenti-di-glottodidattica>

- Chinnery, G. M. (s.d.). Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning. Emerging Technologies.
- Clark-Ibáñez, M., & Scott, L. (2008). Learning to Teach Online. *Teaching Sociology*, 36(1), 34–41. <https://doi.org/10.1177/0092055X0803600105>
- Colombo, V., Ferrari, S., & Moro, A. (2021). “Da domani le lezioni si fanno online”. Le sfide della pandemia all’insegnamento dell’italiano L2 a scuola. *Italiano a scuola*, 3, 355–380. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/13040>
- Commodari, E., & La Rosa, V. L. (2022). Riflessioni sull’impatto della pandemia di COVID-19 sul benessere psicologico degli studenti universitari: Una rassegna della letteratura. *Annali della facoltà di Scienze della formazione Università degli studi di Catania*, 21(0), Articolo 0. <https://doi.org/10.4420/unict-asdf.v21i2022.262>
- Conrad, R. C., Hahm, H. “Chris”, Koire, A., Pinder-Amaker, S., & Liu, C. H. (2021). College student mental health risks during the COVID-19 pandemic: Implications of campus relocation. *Journal of Psychiatric Research*, 136, 117–126. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.01.054>
- Consiglio d’Europa (2002), Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER), La Nuova Italia-Oxford, Firenze-RCS Scuola, Milano.
- Consiglio d’Europa. (2018). RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Consiglio d’Europa (2020), Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume, Strasburgo. Trad it. a cura di Barsi M., Lugarini E., Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120.C>
- Conti, S. (2021). Didattica delle lingue a distanza durante l’emergenza Covid-19: Il quadro generale. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 8(2), 9–52. <https://doi.org/10.21283/2376905X.14.245>
- Copeland, W. E., McGinnis, E., Bai, Y., Adams, Z., Nardone, H., Devadanam, V., Rettew, J., & Hudziak, J. J. (2021). Impact of COVID-19 Pandemic on College Student Mental Health and Wellness. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 60(1), 134-141.e2. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.08.466>
- Cortese, D., & Sinicropi, S. (2023). ‘Non è mai troppo tardi’. An Italian TV programme in the service of public education (1958–1967): An accounting [in] history perspective. *Accounting History Review*, 33(1), 29–45. <https://doi.org/10.1080/21552851.2023.2204117>

- Costa, R. D., Souza, G. F., Valentim, R. A. M., & Castro, T. B. (2020). The theory of learning styles applied to distance learning. *Cognitive Systems Research*, 64, 134–145. <https://doi.org/10.1016/j.cogsys.2020.08.004>
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P. A., & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 3(1), Articolo 1. <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>
- Damşa, C., Langford, M., Uehara, D., & Scherer, R. (2021). Teachers' agency and online education in times of crisis. *Computers in Human Behavior*, 121, 106793. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106793>
- De Carlo M., Anqueti M., (2019), “Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension REFIG”, in EL.LE, 8, pp. 163-234.
- De Waal, P. (2010). E-learning: Prospettive progettuali e analisi dei contesti (pp. 37–48).
- Decembrotto, L. (2020). L'istruzione degli adulti in carcere durante l'emergenza Covid-19. *ITALIAN JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION FOR INCLUSION*, 8(2), Articolo 2. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2020-18>
- Deiana, I. (2022). L'italiano L2 ad adulti nella scuola pubblica. <https://ricerca.unistrapg.it/handle/20.500.12071/34748>
- Di, P. G., Biagi, F., Dinis, M. D. C. P., Karpinski, Z., & Mazza, J. (2020, giugno 24). The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets. *JRC Publications Repository*. <https://doi.org/10.2760/126686>
- Diadori, P. (2013). Gestualità e didattica della seconda lingua: Questioni interculturali.
- Dizon, G., & Thanyawatpokin, B. (2021). Emergency Remote Language Learning: Student perspectives of L2 learning during the COVID-19 pandemic. *The JALT CALL Journal*, 17, 349–370. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v17n3.431>
- Donahoe, T. (2010). Language Anxiety in the Online Environment: An Exploratory Study of a Secondary Online Spanish Class. In ProQuest LLC. ProQuest LLC.
- Driscoll, A., Jicha, K., Hunt, A. N., Tichavsky, L., & Thompson, G. (2012). Can Online Courses Deliver In-class Results?: A Comparison of Student Performance and Satisfaction in an Online versus a Face-to-face Introductory Sociology Course. *Teaching Sociology*, 40(4), 312–331. <https://doi.org/10.1177/0092055X12446624>
- Estebas-Vilaplana, E. (2017). The teaching and learning of L2 English intonation in a distance education environment: TL_ToBI vs. the traditional models. *Linguistica*, 57(1), Articolo 1. <https://doi.org/10.4312/linguistica.57.1.73-91>
- Fabrizio, L., Panepinto, M., & Ricciardi, L. V. (2021). NUOVE FRONTIERE PER LA DIDATTICA A DISTANZA Prime esperienze di insegnamento online dell'italiano agli immigrati—Indotte dalla pandemia da coronavirus—Presso la Scuola dell'associazione di volontariato Focus-Casa dei Diritti Sociali. Contributi dal

mondo dell'Istruzione: Università, enti di formazione e CPIA alla prova della DaD.
Università degli Studi ROMA 3.

- Fata, A. (s.d.). Gli aspetti psicologici della formazione a distanza. FrancoAngeli.
Recuperato 25 ottobre 2023, da
<https://www.francoangeli.it/Libro/9788846455741/Gli-aspetti-psicologici-della-formazione-a-distanza>
- Fauville, G., Luo, M., Muller Queiroz, A. C., Bailenson, J. N., & Hancock, J. (2021). Zoom Exhaustion & Fatigue Scale (SSRN Scholarly Paper 3786329).
<https://doi.org/10.2139/ssrn.3786329>
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, 10(4), Articolo 4. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- Fragai, E., Fratter, I., & Jafrancesco, E. (2020). INSEGNAMENTO LINGUISTICO ED EMERGENZA SANITARIA: RIFLESSIONI SULLA DAD. *Italiano LinguaDue*, 12(2), Articolo 2. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/14972>
- Gadi, N., Saleh, S., Johnson, J.-A., & Trinidad, A. (2022). The impact of the COVID-19 pandemic on the lifestyle and behaviours, mental health and education of students studying healthcare-related courses at a British university. *BMC Medical Education*, 22(1), 115. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03179-z>
- Galanti, M. A. (2020). L'emergenza come occasione per un ripensamento critico del modello aziendalistico di formazione. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(2), Articolo 2. <https://doi.org/10.13128/ssf-12314>
- Gallagher, P. A., & McCormick, K. (1999). Student Satisfaction with Two-Way Interactive Distance Learning for Delivery of Early Childhood Special Education Coursework. *Journal of Special Education Technology*, 14(1), 32–47. <https://doi.org/10.1177/016264349901400103>
- Garrison, D. (1985). Three generations of technological innovations in distance education. *Distance Education - DISTANCE EDUC*, 6, 235–241. <https://doi.org/10.1080/0158791850060208>
- Garrison, D. (1997). Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model. *Adult Education Quarterly - ADULT EDUC QUART*, 48, 18–33. <https://doi.org/10.1177/074171369704800103>
- Garrison, R. (2000). Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: A Shift from Structural to Transactional Issues. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 1(1). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v1i1.2>
- Gelles, L. A., Lord, S. M., Hoople, G. D., Chen, D. A., & Mejia, J. A. (2020). Compassionate Flexibility and Self-Discipline: Student Adaptation to Emergency Remote Teaching in an Integrated Engineering Energy Course during COVID-19. *Education Sciences*, 10(11), Articolo 11. <https://doi.org/10.3390/educsci10110304>

- Gherheș, V., Stoian, C. E., Fărcașiu, M. A., & Stanici, M. (2021). E-Learning vs. Face-To-Face Learning: Analyzing Students' Preferences and Behaviors. *Sustainability*, 13(8), Articolo 8. <https://doi.org/10.3390/su13084381>
- Godwin-Jones, R. (s.d.). *GLOBAL REACH AND LOCAL PRACTICE: THE PROMISE OF MOOCS*. Language Learning.
- Greenhow, C., & Chapman, A. (2020). Social distancing meet social media: Digital tools for connecting students, teachers, and citizens in an emergency. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 341–352. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0134>
- Grubic, N., Badovinac, S., & Johri, A. M. (2020). Student mental health in the midst of the COVID-19 pandemic: A call for further research and immediate solutions. *International Journal of Social Psychiatry*, 66(5), 517–518. <https://doi.org/10.1177/0020764020925108>
- Gunawardena, C. N., & McIsaac, M. S. (2004). Distance education. In D. Jonassen & M. Driscoll, *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*.
- Hanna, L., Barr, D., Hou, H., & McGill, S. (2020). An investigation of Modern Foreign Language (MFL) teachers and their cognitions of Computer Assisted Language Learning (CALL) amid the COVID-19 health pandemic (arXiv:2010.13901). *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2010.13901>
- Hara, N., & Kling, R. (1999). A Case Study of Students' Frustrations with a Web-Based Distance Education. <https://scholarworks.iu.edu/dspace/handle/2022/14173>
- Hart, C. (s.d.). *Factors Associated With Student Persistence in an Online Program of Study: A Review of the Literature*.
- Hartley, K., & Bendixen, L. (2001). Educational Research in the Internet Age: Examining the Role of Individual Characteristics. *Educational Researcher*, 30. <https://doi.org/10.3102/0013189X030009022>
- Hartnett, M., George, A., & Dron, J. (2011). Examining Motivation in Online Distance Learning Environments: Complex, Multifaceted, and Situation-Dependent. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12, 20–38. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i6.1030>
- Henderson, M., Henderson, L., Grant, S., & Huang, H. (2018). Cognitive Engagement in Virtual Worlds Language Learning. In S. Gregory & D. Wood (A c. Di), *Authentic Virtual World Education: Facilitating Cultural Engagement and Creativity* (pp. 117–134). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-6382-4_8
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/104648>
- Holmberg, B. (1995). *Theory and Practice of Distance Education*. Second Edition. Routledge, 29 West 35th Street, New York, NY 10001.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*, 4.

- <https://plus.google.com/+UNESCO>. (2020, marzo 4). Education: From disruption to recovery. UNESCO.
<https://webarchive.unesco.org/web/20220629024039/https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Hulick, K. (2020, settembre 11). Healthy screen time is one challenge of distance learning. <https://www.snexplores.org/article/healthy-screen-time-is-one-challenge-of-distance-learning>
- Hurd Stella. (2000). Distance language learners and learner support: Beliefs, difficulties and use of strategies. *Autonomy in Language Learning, Links and Letters*(7).
- Indire. (2020). Indagine tra i docenti italiani: Pratiche didattiche durante il lockdown. Report Preliminare. <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratichedidattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf>
- Jakoet-Salie, A., & Ramalobe, K. (2023). The digitalization of learning and teaching practices in higher education institutions during the Covid-19 pandemic. *Teaching Public Administration*, 41(1), 59–71. <https://doi.org/10.1177/01447394221092275>
- Jena, P. K. (2020). Impact of Pandemic COVID-19 on Education in India (SSRN Scholarly Paper 3691506). <https://papers.ssrn.com/abstract=3691506>
- Jenkins, B. D., Golding, J. M., Le Grand, A. M., Levi, M. M., & Pals, A. M. (2023). When Opportunity Knocks: College Students’ Cheating Amid the COVID-19 Pandemic. *Teaching of Psychology*, 50(4), 407–419. <https://doi.org/10.1177/00986283211059067>
- Jonassen, D., Davidson, M., Collins, M., Campbell, J., & Bannan, B. (1995). Constructivism and Computer-Mediated Communication in Distance Education. *American Journal of Distance Education*, 9, 7–26. <https://doi.org/10.1080/08923649509526885>
- Jones, A., & Issroff, K. (2007). Motivation and mobile devices: Exploring the role of appropriation and coping strategies. *ALT-J: Research in Learning Technology*, 15. <https://doi.org/10.1080/09687760701673675>
- Jones, H. E., Manze, M., Ngo, V., Lamberson, P., & Freudenberg, N. (2021). The Impact of the COVID-19 Pandemic on College Students’ Health and Financial Stability in New York City: Findings from a Population-Based Sample of City University of New York (CUNY) Students. *Journal of Urban Health: Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 98(2), 187–196. <https://doi.org/10.1007/s11524-020-00506-x>
- Kapasia, N., Paul, P., Roy, A., Saha, J., Zaveri, A., Mallick, R., Barman, B., Das, P., & Chouhan, P. (2020). Impact of lockdown on learning status of undergraduate and postgraduate students during COVID-19 pandemic in West Bengal, India. *Children and Youth Services Review*, 116, 105194. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105194>
- Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco, CA: Pfeiffer.

- Keegan, D. (A c. Di). (1994). *Otto Peters on Distance Education: The Industrialization of Teaching and Learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203350249>
- Keegan, D. J. (1980). On Defining Distance Education. *Distance Education*, 1(1), 13–36.
- Kemp, A., Palmer, E., & Strelan, P. (2019). A taxonomy of factors affecting attitudes towards educational technologies for use with technology acceptance models. *British Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.1111/bjet.12833>
- Klimova, B. (2021). An Insight into Online Foreign Language Learning and Teaching in the Era of COVID-19 Pandemic. *Procedia Computer Science*, 192, 1787–1794. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.08.183>
- Koller, D., Ng, A., Do, T., & Zhenghao, C. (2013). Retention and intention in Massive Open Online Courses: In depth. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2013/6/retention-and-intention-in-massive-open-online-courses-in-depth>
- La Grassa, M. (2021). An Operational Model for Online Language Teaching: The Digital Didactic Unit. *EL.LE*, 1, *JournalArticle_5115*. <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2021/01/002>
- La Grassa, M. (2022). Scienze pedagogiche e didattica delle lingue online: Lineamenti di un rapporto complesso. *Studi Di Glottodidattica*, 7(2), Articolo 2. <https://doi.org/10.15162/1970-1861/1534>
- Lamy, M.-N., & Zourou, K. (A c. Di). (2013). *Social Networking for Language Education*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137023384>
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Edizioni Erickson.
- Lewohl, J. M. (2023). Exploring student perceptions and use of face-to-face classes, technology-enhanced active learning, and online resources. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 48. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00416-3>
- Longo, D. (2021). LA FASE DI PASSAGGIO DALLO SPAZIO FISICO DELL'AULA ALLA DIDATTICA VIRTUALE. UNA PROPOSTA TEORICO-PRATICA IN CORSI DI ITALIANO L2 FORMALI. *Italiano LinguaDue*, 13(1), Articolo 1. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15922>
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD “Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19”. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 3–25. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i36.551>
- L'UNICEF sulla Giornata Internazionale delle Ragazze. (2023, ottobre 11). Una donazione per aiutare i bambini. <https://unicef.it/media/1-unicef-sulla-giornata-internazionale-delle-ragazze>

- Maican, M.-A., & Cocoradă, E. (2021). Online Foreign Language Learning in Higher Education and Its Correlates during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, 13(2), Articolo 2. <https://doi.org/10.3390/su13020781>
- Malagnini, F., & Deiana, I. (2023). TRA CONFERME E SORPRESE: I BISOGNI FORMATIVI DEI DOCENTI DEI CPIA. *Italiano LinguaDue*, 15(2), Articolo 2. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/21953>
- Marangi, M., Pasta, S., & Rivoltella, P. C. (2022). Digital educational poverty: Construct, tools to detect it, results Povertà educativa digitale: costruito, strumenti per rilevarla, risultati. *Q-TIMES WEBMAGAZINE*, XIV, 236–251.
- Marinucci, ., & Epifani, S. (2004). E-learning nella scuola. *La Scuola SEI*. <https://www.unilibro.it/libro/marinucci-carmine-epifani-stefano/e-learning-nella-scuola/9788835017394>
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning* (2a ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511811678>
- Mbachu, C. N. P., Azubuiké, C. M.-C., Mbachu, I. I., Ndukwu, C. I., Ezeuko, A. Y.-A., Udigwe, I. B., Nnamani, C. P., Umeh, U. M., Ezeagwuna, D. A., Onah, S. K., Eze, H. O., Okereke, U. C., & Orji-Ifeanyi, E. N. (2020). COVID-19 infection: Knowledge, attitude, practices, and impact among healthcare workers in a South-Eastern Nigerian state. *The Journal of Infection in Developing Countries*, 14(09), Articolo 09. <https://doi.org/10.3855/jidc.13248>
- Montesano, S. (2023). L'intelligenza artificiale per l'apprendimento delle lingue. *Intelligenza Artificiale e didattica*, 3.
- Montgomery, M., & Cote, J. (2008). College as a Transition to Adulthood. In *Blackwell Handbook of Adolescence* (pp. 149–172). <https://doi.org/10.1002/9780470756607.ch8>
- Moore, M. G. (1991). Editorial: Distance education theory. *American Journal of Distance Education*, 5(3), 1–6. <https://doi.org/10.1080/08923649109526758>
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance Education: A Systems View of Online Learning*. Cengage Learning.
- Moser, K. M., Wei, T., & Brenner, D. (2021). Remote teaching during COVID-19: Implications from a national survey of language educators. *System*, 97, 102431. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102431>
- Muilenburg, L., & Berge, Z. (2005). Student Barriers to Online Learning: A Factor Analytic Study. *Distance Education - DISTANCE EDUC*, 26, 29–48. <https://doi.org/10.1080/01587910500081269>
- Naidu, S. (2007). Enabling Time, Pace, and Place Independence. In *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (3a ed.). Routledge.
- Naranjo, J., & Molineri, I. (2021). LA SFIDA DELLA DIDATTICA A DISTANZA IN UNA UNIVERSITÀ SUDANESE: LA VALUTAZIONE DEGLI STUDENTI E I

- RISULTATI NEI CORSI DI LINGUA ITALIANA. *Italiano LinguaDue*, 13(2), Articolo 2. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/17167>
- Nesher Shoshan, H., & Wehrt, W. (2022). Understanding “Zoom fatigue”: A mixed-method approach. *Applied Psychology*, 71(3), 827–852. <https://doi.org/10.1111/apps.12360>
- Nipper, S. (1989). Third Generation Distance Learning and Computer Conferencing. In R. Mason & A. Kaye, *Mindweave: Communication, Computers and Distance Education* (pp. 63–73). Pergamon Press.
- OECD. (2021). *The State of Higher Education: One Year into the COVID-19 Pandemic*. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-state-of-higher-education_83c41957-en
- O’Reilly, T. (2007). What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software (SSRN Scholarly Paper 1008839). <https://papers.ssrn.com/abstract=1008839>
- Owusu-Fordjour, C., Koomson, C. K., & Hanson, D. (2020). THE IMPACT OF COVID-19 ON LEARNING - THE PERSPECTIVE OF THE GHANAIAAN STUDENT. *European Journal of Education Studies*, 0, Articolo 0. <https://doi.org/10.46827/ejes.v0i0.3000>
- Oyedotun, T. D. (2020). Sudden change of pedagogy in education driven by COVID-19: Perspectives and evaluation from a developing country. *Research in Globalization*, 2, 100029. <https://doi.org/10.1016/j.resglo.2020.100029>
- Patricia Aguilera-Hermida, A. (2020). College students’ use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100011. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011>
- Pennacchi, A., Naumova, O., & Naumova, M. S. (2021). La Motivazione Nello Studio Dell’italiano Ls in Russia Durante La Pandemia Covid-19. *Межкультурная Коммуникация И Сми*, 22, 64–74.
- Porcelli, G. (1999). *Multimedialità e insegnamenti linguistici: Modelli informatici per la scuola* / Gianfranco Porcelli ; Roberto Dolci ; introduzione di Giovanni Freddi. UTET libreria.
- Pragholapati, A. (2020). COVID-19 IMPACT ON STUDENTS. EdArXiv. <https://doi.org/10.35542/osf.io/895ed>
- Quintili, di P., & Cappa, C. (s.d.). *L’ISTRUZIONE A DISTANZA (IAD), TRA DEMOCRAZIA E QUALITÀ*.
- Raineri, K., & Veronesi, D. (2022). DIDATTICA A DISTANZA E ITALIANO L2: DINAMICHE DELL’INTERAZIONE NELLA CLASSE ONLINE. *Studi di glottodidattica*, 7(1), Articolo 1. <https://doi.org/10.15162/1970-1861/1481>

- Ranieri, M., Gaggioli, C., Borges, M. K., Ranieri, M., Gaggioli, C., & Borges, M. K. (2020). La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: Uno studio sulla Scuola Primaria. *Práxis Educativa*, 15. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.16307.079>
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923–945. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>
- Räsänen A., Teija N., Forster B. (2013), *MAGICC. Modularising Multilingual and Multicultural Academic and Professional Communication Competence for BA and MA Level*, European Commission, Strasburgo.
- Rassaei, E. (2017). Video chat vs. face-to-face recasts, learners’ interpretations and L2 development: A case of Persian EFL learners. *Computer Assisted Language Learning*, 30(1–2), 133–148. <https://doi.org/10.1080/09588221.2016.1275702>
- Reed, M. S., Evely, A. C., Cundill, G., Fazey, I., Glass, J., Laing, A., Newig, J., Parrish, B., Prell, C., Raymond, C., & Stringer, L. C. (2010). What is Social Learning? *Ecology and Society*, 15(4). <https://www.jstor.org/stable/26268235>
- Reich, J., & Ruipérez-Valiente, J. A. (2019). The MOOC pivot. *Science*, 363(6423), 130–131. <https://doi.org/10.1126/science.aav7958>
- Riccardi, V. (2020). Territorial inequalities and educational poverty in the Covid-19 emergency: A1 study on Italian families and the need to “doing school but not at school” *Disuguaglianze territoriali e povertà educativa nell’emergenza Covid-19: Uno studio sulle famiglie italiane e la necessità di “fare scuola ma non a scuola”*. 4.
- Rieber, L. P. (1996). Seriously considering play: Designing interactive learning environments based on the blending of microworlds, simulations, and games. *Educational Technology Research and Development*, 44(2), 43–58. <https://doi.org/10.1007/BF02300540>
- Rivoltella, P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Raffaello Cortina Editore.
- Roncaglia, G. (2020). Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del COVID-19. Editori La Terza. <https://www.ibs.it/cosa-succede-a-settembre-scuola-ebook-gino-roncaglia/e/9788858142745>
- Save the Children. (2021). Build Forward Better: How the global community must act now to secure children’s learning in crises. Save the Children’s Resource Centre. https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/Build-Forward-Better-6th-pp.pdf/?_ga=2.127593611.760383914.1699554191-1116189983.1699554191&_gl=1*1fntw6i*_ga*MTEwNjE4OTk4My4xNjk5NTU0MTkx*_ga_646SWQJ0VB*MTY5OTU1NDE5Mi4xLjAuMTY5OTU1NDE5OS41My4wLjA.*_ga_GRKVSTV36C*MTY5OTU1NDE5Mi4xLjAuMTY5OTU1NDE5OS41My4wLjA

- Saykili, A. (2018). Distance Education: Definitions, Generations, Key Concepts and Future Directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1), 2–17.
- Schaffner, S., & Stefanutti, I. (2022). The impact of the COVID-19 Pandemic on Language Teaching in Higher Education, CercleS survey. *Verbum*, 13. <https://www.redalyc.org/journal/6947/694773777007/html/>
- Schumann, J. H. (1997). The Neurobiology of Affect in Language. A Supplement t. In *Language Learning, A Journal of Research in Language Studies* (Vol. 48). Blackwell Publishers, Inc.
- SEI. (2020). Annual Report 2020. <https://www.sei.org/publications/annual-report-2020/#part1>
- Selwyn, N. (2003). Apart from technology: Understanding people’s non-use of information and communication technologies in everyday life. *Technology in Society*, 25(1), 99–116. [https://doi.org/10.1016/S0160-791X\(02\)00062-3](https://doi.org/10.1016/S0160-791X(02)00062-3)
- Shi, L., & Stickler, U. (2018). Interaction patterns in synchronous Chinese tutorials. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(1), 6–23. <https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1418612>
- Stoian, C. E., Fărcașiu, M. A., Dragomir, G.-M., & Gherheș, V. (2022). Transition from Online to Face-to-Face Education after COVID-19: The Benefits of Online Education from Students’ Perspective. *Sustainability*, 14(19), Articolo 19. <https://doi.org/10.3390/su141912812>
- Summers, J. J., Waigandt, A., & Whittaker, T. A. (2005). A Comparison of Student Achievement and Satisfaction in an Online Versus a Traditional Face-to-Face Statistics Class. *Innovative Higher Education*, 29(3), 233–250. <https://doi.org/10.1007/s10755-005-1938-x>
- Tabasso, C. (2020). La connessione analitica: Riflessioni sul setting online. *Studi Junghiani - Open Access*, 51, Articolo 51. <https://doi.org/10.3280/jun51-2020oa9811>
- Tadesse, S., & Muluye, W. (2020). The Impact of COVID-19 Pandemic on Education System in Developing Countries: A Review. *Open Journal of Social Sciences*, 8(10), Articolo 10. <https://doi.org/10.4236/jss.2020.810011>
- Tait, A. (1988). Democracy in Distance Education and the Role of Tutorial and Counselling Services. *Journal of Distance Education*, 3.
- Taylor, J. C. (2001). Fifth generation distance education. *Instructional Science and Technology*, 4(1), Articolo 1.
- The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. (s.d.). Recuperato 28 ottobre 2023, da <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

- Thorne, K. (2003). *Blended learning: How to integrate online & traditional learning*. Kogan Page.
- Tichavsky, L. P., Hunt, A., Driscoll, A., & Jicha, K. (2015). "It's Just Nice Having a Real Teacher": Student Perceptions of Online versus Face-to-Face Instruction. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(2). <https://doi.org/10.20429/ijstl.2015.090202>
- Trentin, G. (1999). *Telematica e formazione a distanza* (pp. 15–31).
- Trentin, G. (2014). *Instructional Design e Didattica in Rete* (pp. 57–81).
- Troncarelli, D. (s.d.). PERCORSI PER L'APRENDIMENTO DELL'ITALIANO L2 ON-LINE , in MINERVA T., COLAZZO L. (a cura di), *Connessi! Scenari di Innovazione nella Formazione e nella Comunicazione*. VIII Congresso della società italiana di e-Learning, Milano, Ledizioni, 2011, pp. 885-892. Recuperato 14 novembre 2023, da https://www.academia.edu/23200203/PERCORSI_PER_LAPRENDIMENTO_DELLITALIANO_L2_ON_LINE_in_MINERVA_T_COLAZZO_L_a_cura_di_Connessi_Scenari_di_Innovazione_nella_Formazione_e_nella_Comunicazione_VIII_Congresso_della_societ%C3%A0_italiana_di_e_Learning_Milano_Ledizioni_2011_pp_885_892
- Tury, S., Robinson, L., & Bawden, D. (2015). The Information Seeking Behaviour of Distance Learners: A Case Study of the University of London International Programmes. *The Journal of Academic Librarianship*, 41. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2015.03.008>
- Urdan, & Weggen, and. (2023). *Corporate elearning: Exploring a new frontier*. Report nr. 415.551.8600, WR Hambrecht + Co, Berwyn, Penn., March 2000.
- Valentino, M., Cicalò, E., & Pileri, M. (2021). Dalla didattica epistolare alla didattica digitale. *Tradizione e attualità dell'apprendimento a distanza del disegno*. <https://doi.org/10.3280/oa-693.103>
- Varisco, B. M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale: Genesi filosofiche, sviluppi psicopedagogici, applicazioni didattiche*. Carocci.
- Viberg, O., & Grönlund, Å. (2012). *Mobile Assisted Language Learning: A Literature Review*. 11th World Conference on Mobile and Contextual Learning. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-10659>
- Virgilio, F., & Tonelli, D. (2022). *CPIA Smart: Distanti ma connessi* Flavia Virgilio e Denise Tonelli. In R. Altin (A c. Di), *FUORICLASSE. Migranti e figli di migranti (dis)persi nel sistema scolastico di un'area di frontiera*. EUT Edizioni Università di Trieste.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

- Wang, Y.-P., & Wu, T.-J. (2022). Effects of Online Cooperative Learning on Students' Problem-Solving Ability and Learning Satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.817968>
- Warschauer, M. (1996). Computer-Assisted Language Learning: An Introduction. In S. Fotos (A c. Di), *Multimedia language teaching* (pp. 3–20). Logos International.
- White, C. (2006). Distance learning of foreign languages. *Language Teaching*, 39(4), 247–264. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003727>
- Wigham, C. R., & Chanier, T. (2015). Interactions between text chat and audio modalities for L2 communication and feedback in the synthetic world *Second Life*. *Computer Assisted Language Learning*, 28(3), 260–283. <https://doi.org/10.1080/09588221.2013.851702>
- Williams, M. L., Paprock, K., & Covington, B. (1999). *Distance Learning: The Essential Guide*. SAGE.
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
- Wong, A. S. K. (2021). Prolonged Screen Exposure During COVID-19—The Brain Development and Well-Being Concerns of Our Younger Generation. *Frontiers in Public Health*, 9. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpubh.2021.700401>
- Yang, L. H. (2021). Online Learning Experiences of Irish University Students during the COVID-19 Pandemic. *All Ireland Journal of Higher Education*, 13(1), Articolo 1. <https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/499>
- Young, E. H., & West, R. E. (2018). Speaking Practice Outside the Classroom: A Literature Review of Asynchronous Multimedia-based Oral Communication in Language Learning. *The EuroCALL Review*, 26(1), 59–78. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2018.8599>
- Zannoni, F. (2020). La didattica universitaria a distanza durante e dopo la pandemia: Impatto e prospettive di una misura emergenziale. *Media Education*, 11(2), Articolo 2. <https://doi.org/10.36253/me-8979>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

APPENDICI

A. Questionario per i docenti di italiano LS/L2

SEZIONE I - Dati demografici e professionali dei docenti

1. Et :

- Meno di 25 anni
- 25-35 anni
- 36-45 anni
- 46-55 anni
- Pi  di 55 anni

2. Genere:

- Donna
- Uomo
- Preferisco non dirlo

3. In quale contesto lavori (L2/LS)?

- In Italia
- All'estero
- Entrambi

4. In che tipo di istituzione insegni?

- Universit 
- Scuola privata
- Scuola pubblica
- Lavoro in proprio
- Associazione culturale
- Istituti Italiani di Cultura (IIC)
- Altro: _____

5. In quale Stato si trova l'istituzione presso cui lavori?

6. Da quanto tempo lavori nel campo dell'insegnamento della lingua italiana a stranieri?

- Da meno di 1 anno
- Da 1 a 2 anni

- Da 3 a 9 anni
- Da 10 a 20 anni
- Da oltre 20 anni

7. Con quali tipologie di apprendenti lavori?

- Bambini e adolescenti (under 18)
- Giovani adulti (under 30)
- Adulti (30-55)
- Over-55

8. Di quale tipologia di corsi di italiano sei docente?

- Lingua e cultura
- Letteratura
- Linguistica
- Storia e geografia
- Altro: _____

SEZIONE II - La didattica a distanza emergenziale dell'italiano e le sue sfide

9. Prima dell'emergenza sanitaria scoppiata nel marzo 2020, hai mai avuto esperienze di insegnamento dell'italiano LS/L2 a distanza?

- Mai
- Raramente
- Sì, qualche volta
- Sì, spesso

10. Approssimativamente, quanto tempo hai insegnato a distanza?

- Meno di tre mesi
- Da tre a sei mesi
- Da sei a nove mesi
- Più di nove mesi

11. Attualmente, sei impegnato in lezioni di italiano L2/LS a distanza? In che misura?

- Insegno in modalità blended (online e in presenza)
- Insegno solo in presenza
- Insegno solo a distanza
- Attualmente non insegno
- Altro: _____

12. Da quanti studenti sono mediamente costituite le classi con cui lavori da remoto?

- 1-10
- 11-25
- 26-50
- Più di 50

13. Con quale livello di competenza lavori a distanza?

- Alfabetizzazione (Pre A1)
- Elementare (A1-A2)
- Intermedio (B1-B2)
- Avanzato (C1-C2)

14. Di seguito sono elencati alcuni ostacoli che possono emergere durante l'insegnamento dell'italiano a distanza. Cortesemente seleziona nella prima colonna tutti gli aspetti che hanno avuto un impatto negativo sulla tua personale esperienza di insegnamento a distanza; nella seconda colonna, seleziona un unico aspetto che è stato più faticoso e difficile da superare.

	Tutti	(max 1)
Scarsa formazione nella didattica a distanza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mancanza di interazione sociale con gli alunni e con i colleghi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Limiti e lentezza della connessione a Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aumento del tempo impiegato per preparare le lezioni online	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficoltà come frustrazione, ansia e stress	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Insicurezza e difficoltà tecniche nell'uso degli strumenti digitali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eccesso di tempo trascorso davanti ad un monitor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficoltà di concentrazione e separazione di tempo personale e lavoro nell'ambiente domestico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mancanza di linee guida e riferimenti chiari sulle metodologie da impiegare online	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SEZIONE III – Aspetti metodologici nell'insegnamento dell'italiano LS/L2 a distanza

15. Quale modalità di interazione online utilizzi di più nelle lezioni di italiano a distanza?

- Modalità asincrona (nessuna interazione in real-time; forum, e-mail)
 - Modalità sincrona (presenza online in contemporanea di docente e studente; Teams, Skype, etc.)
 - Una combinazione di entrambi
16. A quale modalità ricorri per presentare i contenuti delle lezioni nei contesti di didattica a distanza?
- Affido i contenuti della lezione allo studente prima della lezione dando indicazioni su attività da svolgere individualmente in vista della lezione in modalità sincrona
 - Entrambi
 - Presento i contenuti direttamente durante la lezione in modalità sincrona con attività di gruppo e con la guida dell'insegnante
17. Come valuti il tempo impiegato per preparare le lezioni di italiano online rispetto alle lezioni in presenza?
- Superiore
 - Uguale a prima
 - Inferiore
 - Non ho mai avuto esperienze di insegnamento in presenza
18. Reputi che l'impiego della L1 sia aumentato nella classe virtuale rispetto alle lezioni in presenza?
- Sì, in rete utilizziamo più frequentemente la L1
 - No, in rete utilizziamo più frequentemente di più l'italiano LS
 - No, nessun cambiamento
19. Quali materiali didattici utilizzi di più nelle lezioni di italiano online?
- Materiali già esistenti e riadattati per la didattica a distanza
 - Versione e-book del libro adottato in classe
 - Materiali creati appositamente da me
 - Materiale didattico reperibile online (siti, video, audio, etc.)Insegno in modalità blended (online e in presenza)
 - Altro: _____
20. Di seguito sono elencate le principali competenze ed abilità proprie di chi apprende l'italiano come lingua seconda. Sulla base della personale esperienza con le classi a cui insegna, indica cortesemente se tali capacità sono nel complesso peggiorate o

migliorate con il trasferimento della didattica in rete utilizzando la scala da 1 a 5 (1 = molto peggiorate, 5 = molto migliorate).

	1	2	3	4	5
Gestione del tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Concentrazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Competenze digitali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alta motivazione allo studio della lingua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacità di gestire l'ansia e la preoccupazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abilità di produzione/comprendione scritta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abilità di produzione/comprendione orale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autostima	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacità di lavorare in coppia o in gruppo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacità di auto-valutazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequenza partecipativa e attiva alle lezioni, entusiasmo ed interesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SEZIONE IV – Interazione e gestione della classe virtuale

21. Come descriveresti la qualità dell'interazione con gli studenti durante le lezioni di italiano a distanza rispetto a quelle in presenza?
- Molto minore che in presenza / pressoché nulla
 - Minore che in presenza, ma accettabile
 - Più o meno analoga a quella registrata in presenza
 - Migliore rispetto alle lezioni in presenza
 - Non sono in grado di giudicare
22. Quali strategie per rilevare la partecipazione e la qualità dell'attenzione degli studenti impieghi durante la didattica a distanza?
- Ho organizzato attività interattive da svolgere in tempo reale
 - Ho chiesto di tenere microfoni e webcam accese
 - Ho organizzato momenti per realizzare dialoghi aperti in classe
 - Nessuna di queste
 - Altro: _____

23. Di seguito sono elencati alcuni aspetti relativi alla gestione della classe e alle dinamiche di gruppo. In base alla personale esperienza di insegnamento a distanza, seleziona nella prima colonna tutti gli aspetti che reperi difficili da realizzare nella classe virtuale; nella seconda colonna, seleziona un unico aspetto che è stato più faticoso da superare.

	Tutti	(max 1)
Gestione dei turni di parola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestione dei gruppi di lavoro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestione della dimensione didattica (interrogazioni, spiegazioni, correzioni, feedback)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestione dei ricevimenti degli studenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interazione con il singolo studente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SEZIONE V – Valutazione a distanza

24. Le modalità che impieghi per correggere e valutare le performance degli apprendenti online sono cambiate rispetto alla classe in presenza?

- No, sono uguali o simili a quelle delle lezioni in presenza
- Sì, sono diverse da quelle delle lezioni in presenza
- Non ho mai avuto esperienze di insegnamento in presenza

25. Quali delle seguenti modalità di valutazione pratici di più online?

- Valutazione esperta del docente
- Autovalutazione
- Valutazione tra pari
- Nessun tipo di valutazione
- Altro: _____

26. In riferimento al feedback correttivo delle produzioni orali degli studenti, indica cortesemente la frequenza con cui realizzi ognuna delle seguenti modalità di correzione durante le lezioni sincrone da remoto utilizzando la scala da 1 a 5 (1 = mai, 5 = sempre).

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5

Correzione implicita attraverso forme di <i>recast</i> (riformulazione dell'enunciato)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ho lasciato tempo per l'auto-correzione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Correzione implicita attraverso forme di <i>prompt</i> (sollecitazione e invito alla riformulazione senza dare la soluzione)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Correzione implicita mediante indizi metalinguistici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Correzione esplicita in cui ho dato la soluzione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Correzione mediante forme di comunicazione non verbale: ho usato la mimica facciale e la gestualità del corpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Correzione mediante forme di comunicazione non verbale: ho scritto la produzione errata sulla lavagna virtuale e ho chiesto allo studente di osservarla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Correzione tra pari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Non ho corretto gli errori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Quanto reputi affidabili ed attendibili i test e le verifiche online?

- Per niente affidabili
- Non molto affidabili
- Affidabili
- Molto affidabili

SEZIONE VI – Competenze digitali e formazione

28. Come valuti le sue personali competenze digitali allo scoppiare dell'emergenza e all'avvio della didattica a distanza?

- Scarse o nulle
- Sufficienti
- Mediocri
- Buone
- Ottime

29. Nel complesso, ad oggi, come valuti le sue competenze digitali?

- Scarse o nulle
- Sufficienti
- Mediocri
- Buone

- Ottime
30. Segui attività di formazione online sulla didattica (delle lingue) a distanza (webinar, seminari, tutorial online, video-conferenze)?
- Spesso
 - Qualche volta
 - Raramente
 - Mai
31. Quali sono stati i temi e gli ambiti specifici su cui si è formato attraverso webinar, corsi, seminari e video-conferenze online?
- Piattaforme e strumenti da utilizzare per la didattica a distanza
 - Metodologie didattiche
 - Temi specifici della didattica dell'italiano L2/LS
 - Tecnologie didattiche
 - Accesso e utilizzo dei dispositivi tecnologici
 - Valutazione
 - Altro: _____

SEZIONE VI – Gli aspetti positivi e le prospettive future dell'insegnamento a distanza dell'italiano LS/L2

32. In base alla personale esperienza, credi che ci siano aspetti positivi emersi durante l'esperienza di didattica dell'italiano L2/LS a distanza legata alla pandemia di COVID-19?
- Sì
 - No
 - Non saprei
33. Se hai risposto “sì” alla domanda precedente, potresti indicare qualche aspetto positivo?
- _____
34. Di seguito sono elencati alcuni aspetti potenzialmente positivi correlati con il trasferimento della didattica dell'italiano LS a distanza. In base alla tua esperienza, seleziona nella prima colonna tutti gli aspetti che hanno avuto un impatto positivo;

nella seconda colonna, seleziona un unico aspetto che è stato più utile e benefico per la tua personale esperienza.

	Tutti	(max 1)
Potenziamento delle piattaforme digitali e dei servizi online offerti dall'istituzione in cui lavoro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Possibilità di creare una "comunità virtuale" con i colleghi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Self-care e tempo per la crescita personale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aumento delle competenze digitali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aumento del tempo da dedicare alla propria famiglia ed a nuovi hobbies	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Benefici economici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35. In previsione di un prossimo corso di italiano L2/LS a distanza, quali sono le principali modifiche che apporteresti al lavoro realizzato finora, al fine di renderlo più efficace?

B. Questionario per gli studenti di italiano LS/L2

SEZIONE I - Informazioni e dati demografici degli studenti

1. Age:
 - 20 or less
 - 21-29
 - 30-39
 - 40-49
 - 50-59
 - 60 or more

2. Gender:
 - Male
 - Female
 - I prefer not to say

3. Educational qualification:
 - High school graduate, diploma or the equivalent
 - Bachelor's Degree
 - Professional Degree
 - Master's Degree
 - Other: _____

4. Where is located your home University/Istitution?

5. What is your mother tongue(s)?

6. What other language(s) do you speak?

7. For how many years have you been studying Italian?
 - Less than one
 - One
 - Two
 - Three

- More than three
8. How would you rate your current proficiency in Italian?
- A1 Beginners
 - A2 Elementary
 - B1 Intermediate
 - B2 Upper intermediate
 - C1 Advanced
 - C2 Proficiency
9. Why do you study Italian?
- Reasons related to Italian culture and tradition (food, fashion, arts, literature, etc)
 - Study purpose
 - Work purposes
 - I want to take an Italian Language Certification (Pilda, Cils, certification for citizenship, etc)
 - I have Italian roots or an Italian partner/family member/close friend
 - Leisure
 - I want to apply for a master's or PhD program in ItalyHigh school graduate, diploma or the equivalent
 - Other: _____

SEZIONE II - Atteggiamenti verso la didattica a distanza

10. Before the lockdown due to COVID-19 pandemic, did you ever attend online Italian courses?
- Yes
 - No
11. Approximately, how many months of online Italian classes did you attended?
- Less than 3 months
 - From 3 to 6 months
 - From 6 to 9 months
 - More than 9 months
12. How is organised the Italian course you are attending?
- Synchronous lectures (in real time, often with a set class schedule and required login times)

- Asynchronous lectures (no real-time interaction, content available online for students and assignments completed to deadlines)
- A mix of both

13. Are you still attending Italian lectures online?

- Yes, I am still attending online Italian classes
- No, I am attending Italian classes face-to-face
- No, I am not attending Italian classes anymore
- I am attending a mix of online and face-to-face Italian classes

14. After the experience of distance learning, which educational delivery method would you say to prefer?

- Face-to-face learning
- Online learning
- No preference
- I've never experienced face-to-face learning

15. Could you please motivate the previous answer given?

SEZIONE III – Sfide e ostacoli nell'apprendimento a distanza

16. Listed below are a number of troubles and barriers which might emerge when learning a language online. Please select in the first column all aspects that have had a negative impact on your personal distance learning experience; in the second column, please select a single aspect that has been most tiring and difficult to overcome.

	All	(max 1)
Troubles in time management and balancing life	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lack of interaction and relations with classmates and professors	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lack of motivation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Concentration difficulties and distractions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lack of self-confidence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Feeling of isolation and distress such as frustration, anxiety and confusion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fewer opportunities for oral practice	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Workload increased and difficulty to assess progress	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficulty to access to digital devices (e.g. computer, tablets, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficulty in understanding the pronunciation of Italian words	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequent shut-downs of online platforms because of overload or bad Internet service	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lack of digital skills	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Troubles in oral correction and feedback from the teacher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. During the period of distance learning and confinement due to COVID-19, have you ever thought of giving up and abandoning Italian language studies?
- Yes
- No

SEZIONE IV – Motivazione

18. Do you think it is easier or more difficult to maintain high motivation in learning Italian online?
- More difficult
- Easier
- No difference between the two
- I never experienced learning Italian in presence
19. On a scale from 1 to 5, how each of scholastic factors listed below motivated you to pursue studying Italian before the COVID-19 outbreak? (1= not at all motivating; 5 = very motivating).

	1	2	3	4	5
Participate to events and activities hosted by the University	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hanging out with colleagues and natives (studying in group, chatting, eating, ..)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interaction with professors	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Relationship with classmates	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Finishing the degree/program	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Strong interest in class topic	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. On a scale from 1 to 5, how each of scholastic factors listed below motivated you to pursue studying Italian during the lockdown due to COVID-19 outbreak? (1= not at all motivating; 5 = very motivating).

	1	2	3	4	5
Participate to events and activities hosted by the University (even if online)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chatting and creating virtual communities with colleagues and natives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interaction with professors	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relationship with classmates	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Finishing the degree/program	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Strong interest in class topic	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SEZIONE V – Aspetti emotivi dell'apprendimento

21. Do you feel more anxious about learning Italian at a distance than learning in a classroom?

- Yes, more anxious
- No, less anxious
- No difference between the two
- I never experienced learning Italian in presence

22. Listed below are some factors that might arise anxiety among students attending an online language course. Please select in the first column all aspects that make you anxious on your personal distance learning experience; in the second column, please select the most anxiety-incucing aspect that you have experienced:

	All	(max 1)
Being part of a student-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Speaking Italian in front of others with my webcam on	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Having a conversation with the teacher/instructor/lecturer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fear of sudden shutdowns	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Being prepared well for Italian class	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fear of the oral correction and feedback from the teacher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SEZIONE VI – Valutazione, verifica e autovalutazione

23. Would you say that the oral or written corrective feedback of your teacher (i.e. the way is which he/she corrects the errors) is different in the online settings compared to the presence?

- Yes, it changes in the online setting
- No, it's the same as in presence

24. If you have noticed any alteration in the correction offered by the teacher in the online setting, could you please explicate these differences?

25. Do you consider online test/exams/assessments/final easier or more difficult than exams in class?

- Much easier
- Easier
- About the same
- More difficult
- Much more difficult

26. Can you please motivate the previous answer given?

27. Listed below are some competences (linguistic and non-linguistic). Compared to your results before COVID-19 pandemic, describe changes in your academic skills on a scale from 1 to 5 (1= much worse; 5 = much better):

	1	2	3	4	5
Grades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Time management	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Writing skills	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Digital skills	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Concentration	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacity of self-assessment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Class engagement, interest, enthusiasm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conversational skills	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SEZIONE VII – Aspetti positivi e prospettive future dell’apprendimento a distanza dell’italiano LS/L2

28. Based on your experience, do you believe there are positive changes related to COVID-19 and Italian online learning?

- Yes
- No
- Maybe

29. Listed below are a number of potential positive aspects related to COVID-19 and emergency remote teaching. Please select in the first column all aspects that have had a positive impact on your personal distance learning experience; in the second column, please select a single aspect that has been most positive and beneficial to you.

	All	(max 1)
Improvement of digital platforms and online services by Home University/Institution	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Financial benefits	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
More family time and practicing new hobbies	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creating an e-community with classmates	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Self-care and personal growth	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Improvement of personal digital competences	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Based on your experience of Italian online learning, do you think that, in your future, distance learning will be an option for you (online courses, asynchronous e-learning programs, online tandem, etc)?

Yes

No

Maybe

C. Questionario per gli studenti di italiano L2 presso i CPIA

SEZIONE I - Informazioni personali

1. Quanti anni hai?

- 20 o meno
- 21-29
- 30-39
- 40-49
- 50-59
- 60 o più

2. Sei...

- Uomo
- Donna
- Preferisco non dirlo

3. Qual è il tuo titolo di studio?

- Nessuno / Licenza elementare
- Licenza di scuola media
- Diploma di scuola superiore
- Laurea Triennale (o equipollente)
- Laurea Magistrale (o equipollente)
- Altro _____

4. Quanti anni hai studiato nel tuo Paese?

- Meno di 6 anni
- 6-9 anni
- 10-14 anni
- Più di 14 anni

5. Da dove vieni? Seleziona il tuo Paese di origine.

6. Qual è la tua lingua madre?

7. Quali altre lingue parli?

8. Da quanto tempo sei in Italia?

- Meno di un anno
- 1-3 anni
- 4-9 anni
- 10 anni o più

9. Quanti anni hai studiato italiano al CPIA?

- Meno di un anno
- Un anno
- Due anni
- Tre anni
- Più di tre anni

10. Secondo te, qual è il tuo livello di competenza in italiano?

- A1/A2 – elementare
- B1/B2 – intermedio
- C1/C2 – avanzato

SEZIONE II – L'esperienza di apprendimento dell'italiano a distanza

11. Quanto tempo hai studiato italiano online?

- Meno di tre mesi
- 3-9 mesi
- Più di 9 mesi

12. Generalmente, da quale dispositivo hai seguito le lezioni di italiano online?

- Telefono
- Computer
- Tablet
- Altro _____

13. Prima della pandemia di COVID-19, avevi mai seguito un corso di italiano online?

- Sì
- No

14. Dopo l'esperienza del corso di italiano online, cosa preferisci?

- Le lezioni in presenza
- Le lezioni a distanza
- Non ho alcuna preferenza

15. Perché? Puoi motivare l'ultima risposta?

SEZIONE III – Le sfide dell'apprendimento a distanza

16. Quali ostacoli sono stati più difficili da superare durante le lezioni di italiano online? Seleziona nella prima colonna tutti gli aspetti che per te sono stati difficili e hanno rappresentato delle sfide; nella seconda colonna, scegli il problema più difficile in assoluto da superare (uno solo).

	Tutti	(max 1)
Quando devo parlare online mi viene l'ansia e mi vergogno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Non capisco la pronuncia di alcune parole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ho difficoltà di concentrazione perchè a casa ci sono troppe distrazioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi manca la motivazione a studiare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi manca vedere i compagni di classe e l'insegnante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Online ci sono meno opportunità di parlare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Non sono bravo/a ad usare gli strumenti digitali (classroom, meet, ecc)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ci sono problemi quando l'insegnante deve correggere i miei errori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Non ho un computer e con il cellulare è difficile seguire la lezione e fare i compiti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SEZIONE IV – L’autovalutazione delle competenze

17. Di seguito sono elencate alcune competenze e abilità. Dopo aver seguito un corso di italiano online, come valuti le tue competenze? Indica se queste capacità sono nel complesso peggiorate o migliorate con il passaggio della didattica in rete utilizzando la scala da 1 a 5 (1 = molto peggiorate, 5 = molto migliorate).

	1	2	3	4	5
La concentrazione a lezione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il livello di interesse ed entusiasmo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La capacità di scrittura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La capacità di conversazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le competenze e abilità digitali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La capacità di auto-valutazione e auto-correzione degli errori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La capacità di lettura e comprensione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SEZIONE V – Aspetti positivi e riflessioni sulla didattica a distanza

18. Secondo te, ci sono alcuni aspetti positivi quando si impara l’italiano online?

- Sì
- No
- Forse

19. Di seguito sono elencati alcuni vantaggi delle lezioni di italiano a distanza. In base alla tua esperienza, seleziona nella prima colonna tutti gli aspetti che hanno avuto un impatto positivo; nella seconda colonna, seleziona un unico aspetto che è stato più utile per la tua personale esperienza.

	Tutti	(max 1)
Ho avuto più tempo da dedicare alla mia famiglia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ho avuto più tempo da dedicare a me stesso/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ho creato una comunità virtuale con i miei compagni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ho risparmiato soldi e tempo senza spostarmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ho migliorato le mie competenze digitali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

