



Quality in Language Learning

Tecnologie digitali per l'apprendimento linguistico nell'istruzione superiore

Linee guida per una buona pratica



Károli Gáspár University
of the Reformed Church in Hungary
www.kre.hu



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA



UNIVERSITATEA
„ALEXANDRU IOAN CUZA”
din IAȘI



UNIVERSIDAD
DE
CÓRDOBA



Vilniaus
universitetas





Quality in Language Learning

Tecnologie digitali per l'apprendimento linguistico nell'istruzione superiore

Linee guida per una buona pratica



Titolo

Tecnologie digitali per l'apprendimento linguistico nell'istruzione superiore
Linee guida per una buona pratica

Coordinamento scientifico: Elisabete Mendes Silva

Coordinamento tecnico: Lorenzo Martellini

Curatrici e curatore: Elisabete Mendes Silva (Instituto Politécnico de Bragança, Portogallo), Sandro Moraldo (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia), Anna Zingaro (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia), María-Elena Gómez-Parra (Universidad de Córdoba, Spagna), Ildikó Szabó (Karoli Gaspar Reformatus Egyetem, Ungheria), Loreta Chodzkienė (Vilnius Universitetas, Lituania), Teodora Ghivirigă (Universitatea Alexandru Ioan Cuza Din Iasi, Romania)

Autrici e autori

Capitolo uno

Elisabete Mendes Silva, Isabel Chumbo, Vitor Gonçalves, Cláudia Martins, Alexia Dotras Bravo, Ana M. Alves

Capitolo due

Julija Korostenskienė, Loreta Chodzkienė, Hannah Shipman, Olga Medvedeva

Capitolo tre

Ildikó Szabó, Judit Hardi, Krisztina Streitman-Neumayer, Tamás Csontos, Attila Mócza, Andrea Zseni-Petrik

Capitolo quattro

Ludmila Braniste, Gabriela Gavril, Teodora Ghivirigă, Marina Vraciu

Capitolo cinque

María-Elena Gómez-Parra, Leonor María Martínez-Serrano, Cristina María Gámez-Fernández

Capitolo sei

Anna Zingaro, Sandro M. Moraldo, Luisa Bavieri, Paola Polselli, Teresa Quarta, Jürgen Ferner, Sanna Maria Martin, Marina Artese, Sandra Nauert

Design di copertina: Soraia Maduro (Instituto Politécnico de Bragança)

Data

gennaio, 2023

Il presente documento rappresenta il terzo output intellettuale del Progetto QuILL

<https://quill.pixel-online.org>

Il progetto QuILL (2020-1-PT01-KA226-HE-094809) è cofinanziato dal programma Erasmus + dell'Unione Europea. Il contenuto di questa pubblicazione è di sola responsabilità dei suoi autori e né la Commissione europea né l'Agenzia nazionale portoghese possono essere ritenuti responsabili dell'uso di informazioni contenute in questa pubblicazione.

La metodologia e gli strumenti di raccolta delle informazioni sono stati progettati da Pixel e dall'Instituto Politécnico de Bragança, in qualità di coordinatore del progetto QuILL, e validati da tutti i partner.

Questo progetto è stato sviluppato con la partecipazione dei seguenti partner: Instituto Politécnico de Bragança (coordinatore del progetto, Portogallo); Pixel (Italia); Alma Mater Studiorum Università di Bologna (Italia); Universidad de Córdoba (Spagna); Karoli Gaspar Reformatus Egyetem (Ungheria); Vilnius Universitetas (Lituania) e Universitatea Alexandru Ioan Cuza Din Iasi (Romania).

Riferimenti: Silva, E. M., Moraldo, S., Zingaro, A., Gómez-Parra, M. E., Szabó, I., Chodzkienė, L., & Ghivirigă, T. (a cura di) (2023). *Tecnologie digitali per l'apprendimento linguistico nell'istruzione superiore. Linee guida per una buona pratica*. Instituto Politécnico de Bragança. <https://doi.org/10.34620/dadosipb/BBMSQE>

Premessa alla versione italiana

Il presente saggio è la traduzione italiana dell'originale in lingua inglese: *Implementation of Digital Language Learning Opportunities in Higher Education. Guidelines for Good Practice*. La traduzione italiana è a cura di Alessandra Turato (BUP). Per una scelta editoriale della traduttrice, le citazioni tratte dagli studi a cui si fa riferimento nel testo sono state riportate esclusivamente nella traduzione italiana e non nella loro versione originale in lingua straniera. Si rinvia, pertanto, al saggio in inglese per il reperimento delle fonti originali.



QuILL, 2023

Project Number: 2020-1-ES01-KA203-082364

Author Community: QuILL

ISBN: 978-989-33-4231-2

DOI: <https://doi.org/10.34620/dadosipb/BBMSQE>

INDICE

ELENCO DELLE SIGLE	8
INTRODUZIONE	9
CAPITOLO UNO	14
QUALITÀ DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA DIGITALE - STATO DELL'ARTE	14
1. INTRODUZIONE.....	14
2. LA COMPETENZA DIGITALE NELL'ISTRUZIONE SUPERIORE IN EUROPA	15
3. APPRENDIMENTO LINGUISTICO DIGITALE DI QUALITÀ: STATO DELL'ARTE, TENDENZE E PROSPETTIVE	18
3.1 GAMIFICATION: L'ODISSEA DEL DOCENTE	19
3.2 UNIRE TECNOLOGIA E LSP	20
3.3 PROGETTI ERASMUS+ PER L'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE TRAMITE LA TECNOLOGIA: UN BACINO DI CONOSCENZE	20
4. CONCLUSIONI.....	21
CAPITOLO DUE	26
CRITERI E INDICATORI DI QUALITÀ NELL'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE INTEGRATO CON OER..	26
1. INTRODUZIONE.....	26
2. LA QUALITÀ NELL'ISTRUZIONE ATTRAVERSO LA LENTE STORICA.....	26
3. APERTURA IN AMBITO EDUCATIVO E RELATIVE CONSEGUENZE	27
4. CRITERI DI QUALITÀ APPLICATI AL DATABASE QUILL DELLE OER.....	28
5. INDICATORI DI QUALITÀ NEI CORSI DI LINGUA INTEGRATI CON OER.....	30
6. PRIMO STUDIO: SODDISFAZIONE DEGLI INSEGNANTI DI LINGUE NEI CONFRONTI DI RISORSE EDUCATIVE APERTE...	30
7. L'USO DI OER NEL QUADRO DELLE 5R (DOPO WILEY, 2009)	33
8. SECONDO STUDIO (STUDIO PILOTA): ATTEGGIAMENTI DI DISCENTI/STUDENTI DI LINGUE NEI CONFRONTI DELLE OER	36
CAPITOLO TRE	42
INNOVAZIONI NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE	42
1. INTRODUZIONE.....	42
2. TEORIE E CONCETTI ALLA BASE DI APPROCCI INNOVATIVI ALL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE	42
2.1 IL RUOLO E L'AUTONOMIA DEGLI STUDENTI NELL'APPRENDIMENTO ELT ONLINE	43
2.2 L'EVOLUZIONE DEL RUOLO DEL DOCENTE NEL MONDO DELL'INSEGNAMENTO ONLINE NEL XXI SECOLO	44
2.3 METODOLOGIE DELLE TECNOLOGIE DIGITALI PER L'APPRENDIMENTO	44

2.4 INSEGNARE COMPETENZE LINGUISTICHE CON LE TECNOLOGIE DIGITALI	45
2.5 L'APPRENDIMENTO MISTO COME AMBIENTE EDUCATIVO IDEALE NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE ALL'UNIVERSITÀ	45
3. SOLUZIONI INNOVATIVE NELLA FORMAZIONE PRE-SERVIZIO DI DOCENTI DI EFL A LIVELLO UNIVERSITARIO.....	46
3.1 PRATICA DIDATTICA DURANTE L'APPRENDIMENTO A DISTANZA	47
3.2 PRATICA DIDATTICA IBRIDA	47
3.3. REVERSE MENTORING	47
3.4 PEER MENTORING	48
3.5 DIDATTICA ONLINE	48
3.6 MIGLIORI PRATICHE NELLA FORMAZIONE ONLINE DEI DOCENTI DI LINGUE STRANIERE	48
4. RACCOMANDAZIONI	50
 <u>CAPITOLO QUATTRO</u>	 <u>54</u>

MOTIVAZIONE DEGLI STUDENTI UNIVERSITARI ALL'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE MEDIANTE TECNOLOGIE E RISORSE DIGITALI

1. TEORIE SULLA MOTIVAZIONE.....	54
1.1. MOTIVAZIONE: DEFINIZIONE(I) E TIPOLOGIA	54
1.2 TIPOLOGIE DI MOTIVAZIONE IN PSICOLOGIA.....	55
1.3 TEORIE DELLA MOTIVAZIONE IN PSICOLOGIA	55
1.4 APPROCCI ALLA MOTIVAZIONE NELL'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE	55
2. LA MOTIVAZIONE IN DIVERSI SCENARI DI APPRENDIMENTO	57
2.1 TEORIE E MODELLI IN DIVERSI SCENARI DI APPRENDIMENTO.....	57
2.2 SCENARI LSP	58
3. VALUTARE LA MOTIVAZIONE, RISPONDERE AI BISOGNI E ADATTARE I CORSI DI LINGUA ALLE ESIGENZE SPECIFICHE DEGLI STUDENTI UNIVERSITARI DI LSP.....	59
3.1 VALUTAZIONE DELLA MOTIVAZIONE	59
3.2 COMPONENTI E DESCRIZIONI.....	60
3.3 RISPONDERE AI BISOGNI E ADATTARE I CORSI DI LINGUA ALLE ESIGENZE SPECIFICHE DEGLI STUDENTI UNIVERSITARI DI LSP	61
4. RISPONDERE IN MODO EFFICACE ALLA NECESSITÀ DI APPRENDERE LE LINGUE PER ENTRARE CON SUCCESSO NEL MERCATO DEL LAVORO E SVILUPPARE ATTIVITÀ FUTURE.....	62
4.1 MIGLIORI PRATICHE.....	62
4.2 STRUMENTI DI ANALISI DEI BISOGNI.....	63
5. CONCLUSIONI.....	64
 <u>CAPITOLO CINQUE.....</u>	 <u>69</u>

IMPLEMENTAZIONE SISTEMICA DI TECNOLOGIE DIGITALI NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE NEL SETTORE DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE

1. CONTESTO TEORICO.....	69
---------------------------------	-----------

2. ANALISI DI CASI STUDIO SULLE OER - DEL PROGETTO QUILL	71
3. LINEE GUIDA PRATICHE PER L'IMPIEGO DI OER NELL'APPRENDIMENTO E NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE NELL'ISTRUZIONE SUPERIORE	73

CAPITOLO SEI **77**

EDUCAZIONE DIGITALE E CONTENUTI LSP NELL'APPRENDIMENTO E NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE **77**

1. INTRODUZIONE.....	77
2. QUADRO TEORICO E METODOLOGICO.....	77
2.1 DEFINIZIONE DELLE COMPETENZE DIGITALI: IL CONTRIBUTO DELLE RACCOMANDAZIONI DEL CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA.....	77
2.2 IL DIBATTITO PEDAGOGICO SULLE OER	78
2.3 L'ERA DEI MEDIA NELL'ISTRUZIONE.....	80
2.4 OSSERVAZIONI SULL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE BASATO SULLE TIC DOPO LA SVOLTA DIGITALE	80
2.4.1 SVOLTA DIGITALE E DIVARIO DIGITALE	80
2.4.2 POTENZIARE L'ALFABETIZZAZIONE DIGITALE	81
2.4.3 ACCRESCERE LA SICUREZZA E L'AUTONOMIA DEGLI INSEGNANTI	81
3. COME UTILIZZARE LE RISORSE DIGITALI AD INTEGRAZIONE O IN ALTERNATIVA ALLE ATTIVITÀ IN CLASSE: STRUMENTI E CASI STUDIO	82
3.1 UN SUPPORTO ALL'APPRENDIMENTO DEL FINLANDESE COLLOQUIALE: IL CORSO ONLINE <i>PUHUTSÄ SUOMEE?</i>	82
3.2 UN SUPPORTO ALL'APPRENDIMENTO INCIDENTALE DELL'ITALIANO L2: L'APP <i>FORLIVIAMO</i>	84
3.2.1 STRUTTURA E CARATTERISTICHE.....	84
3.2.2 SPERIMENTAZIONE	85
3.3 USO DEI PODCAST NELL'INSEGNAMENTO E NELL'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE PER SCOPI SPECIFICI	85
3.3.1 PERCHÉ I PODCAST?	85
3.3.2 I PODCAST NELLE LINGUE PER SCOPI SPECIFICI	86
3.4. <i>DEUTSCH IM JOB – PROFIS GESUCHT</i> : AMPLIARE IL DISCORSO SETTORIALE	86
3.4.1 CARATTERISTICHE DEL CORSO.....	86
3.4.2 TESTING: RISPOSTE DEGLI STUDENTI	87
3.4.3 FARE UN PASSO AVANTI: INTEGRARE LE OER	87
4. CONCLUSIONI.....	88

ELENCO DELLE SIGLE

- CALL** – Computer-assisted language learning (Apprendimento linguistico assistito da computer)
- CALI** – Computer-aided language instruction (Istruzione linguistica assistita da computer)
- QCER** – Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione
- QCER-VC** – Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare.
- CFRIDI** – Quadro di Riferimento Europeo per l'alfabetizzazione interculturale e digitale
- CLIL** - Content and Language Integrated Learning (Apprendimento integrato di lingua e contenuto)
- DIGCOMPE** – Quadro europeo comune per la competenza digitale degli educatori
- DigEduPol** – Digital Education Policies in Europe and Beyond: Key Design Principles for More Effective Policies (Politiche per l'istruzione digitale in Europa e oltre: Principi chiave di progettazione per politiche più efficaci)
- DOTS** – Developing online teaching skills (Sviluppo di competenze didattiche online)
- EAQUALS** – Evaluation and accreditation of quality in language services (Valutazione e accreditamento della qualità nei servizi linguistici)
- EFL** – English as a foreign language (Inglese come lingua straniera)
- ESP** – English for specific purposes (Inglese per scopi specifici)
- HE** – Higher education (Istruzione superiore)
- HOTS** – Higher order thinking skills (Capacità cognitive di ordine superiore)
- ICT** - Information and Communication Technology (Tecnologie dell'informazione e della comunicazione)
- LL** – Language learning (Apprendimento delle lingue)
- LOTE** – Learning other Languages than English (Apprendimento di lingue diverse dall'inglese)
- LOTTI** – Lower order thinking skills (Capacità cognitive di ordine inferiore)
- LSP** – Language for specific purposes (Lingua per scopi specifici)
- LT** – Language teaching (Insegnamento delle lingue)
- OA** – Open Access
- OEP** – Open educational practices (Pratiche educative aperte)
- OER** – Open educational resource(s) (Risorsa/e educativa/e aperta/e)
- OSS** – Open-source software (Software open source)
- MALL** – Mobile-assisted language learning (Apprendimento delle lingue assistito da dispositivi mobili)
- MOOC** – Massive open online courses (Corsi online aperti e di massa)
- TALL** – Technology-assisted language learning (Apprendimento delle lingue assistito dalla tecnologia)
- TEL** - Technology-enhanced learning (Apprendimento con supporto tecnologico)
- TELL** – Technology-enhanced language learning (Apprendimento delle lingue potenziato dalla tecnologia)
- UDL** – Universal design for learning (Progettazione universale per l'apprendimento)

INTRODUZIONE

ELISABETE MENDES SILVA

POLYTECHNIC INSTITUTE OF BRAGANÇA & UNIVERSITY OF LISBON CENTRE FOR ENGLISH STUDIES

BRAGANÇA, PORTOGALLO

ESILVA@IPB.PT

La rilevanza del ruolo delle lingue in tutti i settori della vita, da economia e finanza fino a istruzione e contesti culturali, è generalmente riconosciuta, così come è noto il fatto che la conoscenza delle lingue apre molte porte e incrementa le prospettive a livello educativo e professionale. Infatti, la padronanza di due o più lingue veicola un mondo infinito di possibilità non solo nel mondo dell'istruzione, ma anche in contesti politici, sociali e culturali.

Ciononostante, l'apprendimento delle lingue non è sempre stato una porta aperta sul mondo. In passato era accessibile soltanto a commercianti, viaggiatori, uomini d'affari, intellettuali o a coloro che potevano permettersi un'istruzione, sia a casa che negli istituti. Il concetto di educazione formale è stato introdotto solo nel XVIII dal movimento illuminista, che sollevò importanti questioni sull'educazione e sulla necessità di illuminare le menti sfruttandone le potenzialità e aprendo scuole e università (Feldges, 2022). Tuttavia, il concetto di istruzione popolare ha attirato l'attenzione del dibattito politico solo alla fine del XIX secolo, con un conseguente aumento di istituti scolastici, comprese scuole di formazione per insegnanti, sempre più necessarie dal momento che l'istruzione diventava accessibile ad una parte sempre più ampia della popolazione. L'insegnamento fu basato da allora in avanti su apprendimento mnemonico e approcci razionali ed empirici alla vita che approfondivano il modo in cui l'apprendimento veniva instillato nella mente degli studenti. La lettura, la scrittura, l'aritmetica e l'istruzione religiosa facevano parte del curriculum scolastico e gli insegnanti svolgevano il ruolo di semplici istruttori (Morgan, 2011). All'università, lingue classiche come il greco o il latino avevano una forte tradizione, mentre le lingue straniere moderne vennero adottate come disciplina universitaria solo all'inizio del XX secolo. Tuttavia, le lingue moderne si sono discostate da un input quasi esclusivamente letterario e grammaticale e la sociolinguistica ha iniziato a riconoscere l'importanza dell'aspetto parlato e sociale della lingua (Coleman, 2004) solo negli ultimi tre o quattro decenni del ventesimo secolo, in coincidenza con l'emergere, negli anni '70, dell'approccio comunicativo nell'apprendimento linguistico. Nelle scuole secondarie, le lingue straniere moderne sono state ampiamente integrate nel curriculum solo negli anni '70, a seguito di un cambiamento dei curriculum nazionali inglesi in linea con gli sviluppi europei in quel campo (Dobson, 2018).

Il sistema educativo ha fatto molti progressi da quando è stato intrapreso un approccio più comportamentale, che ha portato l'istruzione ad accompagnare e rispecchiare i cambiamenti sociali, politici, economici e tecnologici. Al giorno d'oggi, in Europa e nel mondo occidentale l'istruzione è in linea con le idee di progresso e potenziamento non soltanto individuale, ma nazionale. La democratizzazione dell'istruzione mira a un'istruzione globale in cui i valori umanistici di libertà, uguaglianza e giustizia sono destinati a prevalere come parte di un'identità europea.

Witold e Brock (2000) parlano di una "istruzione europea" che:

deve mostrare agli europei che possono lavorare in modo più efficiente e convivere più facilmente grazie alla mediazione di procedure educative e professionali e di modelli di formazione concordati nell'ambito dell'Unione nel quadro degli obiettivi economici. Le attività extra-curricolari sono coinvolte nella stessa misura delle materie scolastiche tradizionali. La ricerca della libertà, della giustizia e dell'uguaglianza, della pace e della preservazione dell'ambiente saranno le nuove priorità di un'educazione europea e globale, in cui l'importanza delle materie tradizionali dei programmi scolastici nazionali diminuirà, lasciando il posto a un interesse internazionale che si sta già diffondendo. (p. 15)

Questa emancipazione dal campanilismo in favore di un'Europa più unita e internazionale ha portato alla creazione di un quadro educativo che avvicina strutture e pratiche educative analoghe negli Stati membri dell'Unione europea. Di conseguenza, è stato creato un sistema europeo di trasferimento dei crediti (ECTS), ora applicato in tutte le università europee.

Oltre alla diffusione di "elementi di conoscenza europea", l'"istruzione europea" mette in luce anche l'importanza delle competenze in lingua straniera. È quindi fondamentale imparare le lingue per facilitare la comunicazione e consentire di "vivere e lavorare ovunque nell'Unione europea" (Witold & Brock, 2000, p. 17).

La competenza comunicativa, infatti, rappresenta una delle questioni cruciali nell'apprendimento e nell'insegnamento delle lingue da quando Dell Hymes ha introdotto questa visione nel 1972. I precedenti modelli di insegnamento e apprendimento delle lingue si basavano su un approccio puramente linguistico, ignorando "i contesti sociali in cui la lingua veniva utilizzata" (Baker, 2017, p. 13). L'insegnamento comunicativo delle lingue (CLT), oltre ad altri modelli olistici di competenza linguistica derivanti da questo sistema generale, come l'apprendimento e l'insegnamento basati su compiti (TBLT), la risposta fisica totale (TPR) e l'apprendimento basato su progetti (PBL), ha avuto grande rilevanza nella redazione del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER), pubblicato nel 2001. Nel tentativo di promuovere il plurilinguismo, tra i suoi obiettivi, questo quadro "fornisce una base comune per l'elaborazione di programmi linguistici, linee guida per i programmi di studio, esami, libri di testo, ecc., in tutta Europa" (Consiglio d'Europa, 2020).

Sono passati vent'anni da quando il QCER è stato messo a punto e oggi, nell'era della tecnologia digitale, della globalizzazione e delle continue ondate migratorie, l'apprendimento delle lingue assume un ruolo ancora più ampio e significativo, considerato indispensabile in un mondo sempre più tecnologico e competitivo. Attualmente, l'apprendimento delle lingue per scopi specifici è un'esigenza fondamentale in quanto, secondo Coleman (2005):

In termini curriculari, l'acquisizione di competenze in una lingua straniera è oggi legata a una moltitudine di domini "contenutistici", dallo studio letterario, culturale, linguistico, sociologico, storico e politico del Paese in cui si parla la lingua di destinazione, passando per aree affini come altre lingue e culture straniere, fino a specializzazioni completamente diverse, come l'Economia e l'Ingegneria Meccanica. (pp. 4-5)

Il Consiglio d'Europa ha inoltre promosso l'interconnessione tra lingue e tecnologie digitali tramite svariati progetti e programmi. Il Quadro europeo per le competenze digitali dei cittadini (Vuorikari, R. et al., 2016, 2022) e il Quadro di riferimento europeo per l'alfabetizzazione interculturale e digitale (CFRiDiL) sono due dei più conosciuti e verranno ampiamente discussi nei capitoli uno e sei della presente pubblicazione.

Sulla scia della pandemia da Covid-19, tutti i sistemi educativi sono stati costretti a reinventarsi e/o adattarsi alle nuove condizioni fisiche e sociali. Gli insegnanti hanno dovuto rivedere i principi fondamentali che guidano le loro pratiche didattiche. Il mondo digitale è divenuto la grande panacea dell'istruzione, che ha visto l'ampia diffusione di nuovi ambienti di apprendimento. Sostenendo quanto affermano Muñoz-Luna e Taillefer (2018), "... oltre al ruolo degli usi della tecnologia, gli insegnanti di lingue e i ricercatori devono ora esplorare il campo delle attività e delle risorse digitali" (p. 1), ci è possibile comprendere perché il progetto QuILL e questa pubblicazione, più nello specifico, siano così puntuali.

Il progetto Erasmus+ QuILL – Quality in Language Learning è stato approvato nell'ambito del bando *Strategic Partnerships for Digital Education Readiness* in quanto propone una nuova visione del modo in cui docenti di lingue per scopi specifici o lingue straniere possono sfruttare le risorse educative aperte (OER) digitali, illustrando come massimizzarne l'uso in modo qualitativo. Uno degli obiettivi principali di QuILL è fornire ai docenti universitari di lingue un numero consistente di risorse educative aperte (OER) come supporto nel processo di insegnamento e apprendimento. Nel portale QuILL, sia i

docenti che gli studenti possono reperire numerose OER in 18 lingue europee, già testate e convalidate dagli studenti in contesti di insegnamento reali. Oltre a ciò, i docenti dispongono di un pacchetto di formazione che li guiderà nelle modalità di identificazione, utilizzo e creazione di risorse online.

Questa pubblicazione, che riporta importanti orientamenti teorici e pratici, è rivolta a responsabili delle politiche dell'istruzione superiore, nonché a docenti di lingue per scopi specifici (LSP), al fine di migliorare l'attuazione di opportunità di apprendimento delle lingue basate sul digitale nei sistemi di formazione universitaria. Inoltre, intende presentare, esaminare e approfondire le possibilità legate all'uso della tecnologia digitale nel processo di apprendimento e insegnamento delle lingue.

Vengono raccolti i contributi dei sei partner che integrano il consorzio del progetto QuILL. Di conseguenza, si compone di sei capitoli:

Capitolo 1 - Qualità nell'educazione linguistica digitale - Stato dell'arte

Capitolo 2 - Criteri e indicatori di qualità nell'apprendimento delle lingue integrato con OER

Capitolo 3 - Innovazione nell'insegnamento delle lingue

Capitolo 4 - Motivazione degli studenti universitari ad apprendere le lingue utilizzando tecnologie e risorse digitali

Capitolo 5 - Implementazione di tecnologie digitali nell'insegnamento delle lingue a livello sistemico nel settore dell'istruzione universitaria

Capitolo 6 - Educazione digitale e contenuti LSP nell'apprendimento e nell'insegnamento delle lingue

La maggior parte delle risorse disponibili online sono rivolte ad apprendenti di lingua inglese. Questo è uno dei problemi affrontati da QuILL, che viene evidenziato nei capitoli quattro e cinque richiamando l'attenzione sulle differenze tra inglese come lingua straniera (EFL) / inglese per scopi specifici (ESP) e insegnamento L2 o LSP. Da qui la necessità di adottare strategie didattiche alternative e ripensare modelli motivazionali adeguati alle LSP o a lingue diverse dall'inglese (LOTE).

Tutti i capitoli affrontano il processo di apprendimento delle lingue attraverso risorse digitali e presentano parole chiave come "qualità" "innovazione" e "educazione digitale". Ciononostante, si è proceduto a una divisione in sotto-argomenti per poter analizzare ogni area più approfonditamente.

Il capitolo uno fornisce un'ampia rassegna della letteratura in merito allo stato dell'arte dell'istruzione linguistica digitale nel contesto dell'istruzione superiore europea. Affronta infatti la letteratura recente sull'argomento ed evidenzia i progetti e i programmi portati avanti dal Consiglio d'Europa per attestare il rilievo che la tecnologia digitale ha assunto negli ultimi anni. Secondo la letteratura, l'integrazione di strumenti e risorse digitali nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue nei diversi scenari didattici europei si è dimostrata una risorsa di qualità per il nuovo paradigma di insegnamento e apprendimento.

Il capitolo due propone importanti riflessioni sulla complessità della qualità nel processo di insegnamento e apprendimento, nonché sul concetto di risorse educative aperte (OER) di buona qualità e su ciò che questo comporta dal punto di vista degli utenti. Gli autori individuano indicatori di qualità, come la soddisfazione degli studenti, per misurare i progressi dei corsi di lingua basati su risorse digitali nell'istruzione universitaria. Per illustrare questi indicatori sono stati condotti due studi che esaminano il feedback di docenti e discenti su un corso universitario di lingua che integra risorse educative aperte. I risultati ottenuti suggeriscono che gli indicatori di qualità sono stati rilevati sia dagli studenti che dai docenti, e le OER sono considerate materiale integrativo interessante e motivante per la classe.

Il capitolo tre è dedicato interamente all'innovazione. Vengono delineate pratiche, approcci, metodi e strategie improntati all'utilizzo di tecnologie digitali. Sulla base dell'innovazione nell'istruzione preservizio degli insegnanti in contesti online, vengono affrontati argomenti come l'apprendimento misto, l'autoregolazione e l'autonomia degli studenti in EFL e LSP.

Il capitolo quattro si concentra principalmente sulla motivazione e su quanto possa influire sull'apprendimento L2 mirato a diversi studenti in diversi scenari didattici. A questo proposito,

affrontare i bisogni e adattare i corsi di lingua ai bisogni specifici degli studenti universitari di LSP è una delle migliori pratiche suggerite dagli autori in questo capitolo. Inoltre, gli insegnanti devono coinvolgere gli studenti nel processo di selezione e progettazione delle risorse di apprendimento, attribuendo loro maggiore responsabilità e autonomia nell'apprendimento. L'uso di risorse digitali contribuisce anche ad un aumento della motivazione che si traduce in un apprendimento più efficace. In questo modo, agli studenti vengono forniti gli strumenti per entrare con successo nel mercato del lavoro e sviluppare attività future.

Il capitolo cinque esamina le modalità di applicazione delle tecnologie digitali per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue nel settore dell'istruzione superiore, principalmente attraverso il database QuLL, spiegando come sono state individuate e selezionate le risorse in 18 lingue europee. Gli autori approfondiscono questo processo di implementazione descrivendone le varie fasi. Vengono inoltre affrontate le migliori pratiche sulle modalità di impiego di risorse digitali con l'intento di fornire a docenti, studenti e studenti una serie di raccomandazioni che si riveleranno utili per pratiche di apprendimento e insegnamento in presenza, misto o online.

Il capitolo sei è incentrato sulle LSP e fornisce linee guida utili per l'identificazione e l'utilizzo delle risorse digitali nel contesto didattico. Attraverso la presentazione di diversi strumenti e casi studio relativi a italiano seconda lingua, tedesco e finlandese per scopi specifici, gli autori descrivono alcune modalità di integrazione di risorse digitali nel processo didattico o di impiego delle stesse in alternativa alle attività in aula. Inoltre, il discorso pedagogico sulle risorse educative aperte fa luce sul riesame dei paradigmi didattici nel contesto della svolta digitale.

Le linee guida chiamate in causa in questi sei capitoli seguono i principi fondamentali che guidano la nostra pratica didattica come docenti di istruzione superiore: vogliamo che i nostri studenti siano motivati e impegnati, vogliamo liberarli dalla ristrettezza di vedute promuovendo l'autonomia e il pensiero critico. Nel contesto specifico delle LSP, le tecnologie digitali forniscono un maggior numero di strumenti a sostegno di insegnanti e studenti durante il processo di apprendimento e insegnamento, continuando ad aprire quante più porte possibile.

BIBLIOGRAFIA

Baker, C. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters.

Coleman, JA (2005). Modern Languages as a University Discipline. In Coleman, J. A. & Klapper, J. (Eds.). *Effective Learning and Teaching in Modern Languages* (pp.3-9). Routledge.

Council of Europe (2020). The Common European Framework of References for Languages. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/uses-and-objectives>

Dobson, A. (2018). Towards "MFL for all" in England: a historical perspective. *The Language Learning Journal*. Vol. 46. N. 1, 75-85. Routledge.

Feldges, T. (Ed.). (2022). *Education in Europe: Contemporary Approaches across the Continent*. The Routledge Education Studies Series. Routledge.

Morgan, K. (2011). *The Birth of Industrial Britain*. Pearson Education Limited.

Muñoz-Luna, R. & Taillefer, L. (Eds.). (2018). *Integrating Information and Communication Technologies in English for Specific Purposes*. English Language Education Collection, Vol. 10. Springer.

- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gómez S., & Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Publication Offices of the European Union.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens: with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publication Offices of the European Union.
<https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>
- Witold, T. & Brock, C. (2000). Introduzione. The place of education in united Europe. In Brock, C. & Witold, T. (Eds.). *Education in a Single Europe* (pp.1-48). Routledge.

CAPITOLO UNO

QUALITÀ DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA DIGITALE - STATO DELL'ARTE

ELISABETE MENDES SILVA¹, ISABEL CHUMBO², VITOR GONÇALVES³, CLÁUDIA MARTINS⁴, ALEXIA DOTRAS BRAVO⁵, ANA M. ALVES⁶

POLYTECHNIC INSTITUTE OF BRAGANÇA^{1,2,3,4,5,6}

UNIVERSITY OF LISBON CENTRE FOR ENGLISH STUDIES^{1,4}

RESEARCH CENTRE IN BASIC EDUCATION³

UNIVERSITY OF AVEIRO CENTRE FOR LANGUAGE, LITERATURE AND CULTURE^{4,6}

UNIVERSITY OF COIMBRA CENTRE FOR PORTUGUESE LITERATURE⁵

BRAGANÇA, PORTUGALLO

ESILVA@IPB.PT, ISCHUMBO@IPB.PT, VG@IPB.PT, CLAUDIAM@IPB.PT, ALEXIA@IPB.PT, AMALVES@IPB.PT

ABSTRACT

Negli ultimi due decenni l'istruzione è stata sottoposta a grandi cambiamenti. I progressi tecnologici di un mondo globalizzato e sempre più connesso hanno imposto nuovi approcci all'insegnamento delle lingue, in particolare nel contesto dell'istruzione superiore. Questo capitolo affronterà lo stato dell'arte dell'educazione linguistica digitale con il supporto della letteratura di rilievo del settore: Arnó-Macià (2012); Atherton (2018); Blannin (2022); Li (2017); Peterson, Yamazaki et al. (2021); Vuorikari et al. (2022) congiuntamente ad altri studi, programmi e progetti correlati – allo scopo di fornire una panoramica completa della situazione attuale in relazione alla qualità dell'apprendimento e dell'insegnamento digitale delle lingue nell'istruzione superiore in Europa. Il capitolo comprende anche una serie di strumenti e risorse digitali che hanno concorso alla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue per scopi specifici.

1. INTRODUZIONE

All'inizio del XXI secolo, nel contesto educativo Marc Prensky (2001) coniò l'espressione "nativi digitali" per definire gli studenti figli di un'epoca di cambiamenti paradigmatici accompagnati da continue scoperte digitali a partire dagli ultimi decenni del XX secolo. Questi "nativi digitali" facevano parte di un processo di "discontinuità" o "singolarità" che ha trasformato "lo stato delle cose in modo così radicale che non si può tornare indietro" (p. 1). Come sostiene l'autore, "questa 'singolarità' è dovuta all'avvento e alla rapida diffusione della tecnologia digitale negli ultimi decenni del XX secolo" (p. 1). Prensky ha definito insegnanti ed educatori "immigrati digitali" nel loro acquisire familiarità con le nuove tecnologie, adottandole (e adattandole) come strategia efficace per l'insegnamento, e li ha avvertiti della necessità di apportare dei cambiamenti per attirare l'attenzione degli studenti (p. 6). Si potrebbe facilmente dedurre che questo approccio alla tecnologia abbia riscosso maggiore successo tra gli insegnanti più giovani, più inclini a utilizzare la tecnologia sia nella vita personale che nell'insegnamento, rispetto a quelli più maturi che la guardavano con più sospetto e si fidavano degli approcci didattici tradizionali.

Tuttavia, anche se ciò può essere vero in alcune circostanze, non può fungere da giustificazione per un atteggiamento più o meno permeabile nei confronti dell'uso della tecnologia nel contesto didattico. Esistono molteplici fattori, sia personali che professionali, che possono aiutare o pregiudicare l'impegno dei docenti nell'acquisire competenze digitali e rendono dunque necessarie ulteriori ricerche per una comprensione più approfondita del problema, come afferma Tour (2015, p. 127). A questo proposito, nel tentativo di identificare "una stretta relazione tra le pratiche quotidiane di

alfabetizzazione digitale degli insegnanti di lingua e l'uso delle tecnologie nella loro classe" (p. 137), Tour (2015) ha condotto uno studio su "l'uso delle tecnologie da parte degli insegnanti nella vita personale e nell'insegnamento" (p. 136). Questi approfondimenti sulle nuove competenze didattiche hanno dimostrato che il nuovo approccio all'insegnamento delle lingue rimane una sfida. Come conclude l'autore:

L'inclusione di nuove competenze nei contesti scolastici comporta molti cambiamenti in quanto i curricula e la pedagogia sono vincolati da fattori esterni. In particolare, richiede l'impegno dei singoli docenti perché, come illustra questo studio, l'insegnamento di nuove competenze può subire ulteriori limitazioni causate dall'approccio degli insegnanti al digitale. (p. 136)

Dal 2001, la tecnologia digitale ha subito cambiamenti significativi e repentini, portando gli insegnanti a seguire queste evoluzioni. Secondo Johnston et al. (2019): "Nuovi gadget tecnologici vengono introdotti sul mercato a ritmi folli, come grande panacea sociale della nostra generazione. La tecnologia è propagandata in termini addirittura redentivi, con fervore quasi religioso." (p. v).

La tecnologia digitale ha scatenato forze senza precedenti nel campo dell'istruzione e la letteratura ha abbondantemente esaminato ed evidenziato le potenzialità delle nuove tecnologie in qualsiasi contesto di insegnamento e apprendimento (Stanley, 2013; Smith, 2016; Li, 2017; Atherton, 2018; Blake & Guillén, 2020, Blannin, 2022). In aggiunta, Muñoz-Luna e Taillefer (2018) affermano che "l'integrazione della tecnologia nell'istruzione ha dettato un'importante agenda per una riforma dell'istruzione a livello mondiale" (p.6). Le incessanti scoperte dei primi decenni del XXI secolo in questo campo hanno sfidato e cambiato gli approcci all'educazione digitale. La didattica delle lingue ha acquisito anche una nuova prospettiva riguardo le modalità di insegnamento e apprendimento linguistico, in quanto i nuovi media e le tecnologie informatiche sono diventati importanti strumenti ausiliari per i docenti di lingue. Le risorse digitali hanno quindi migliorato le possibilità di insegnamento e di apprendimento, allineando le competenze digitali degli insegnanti e degli studenti alle sfide del XXI secolo, basate su un quadro di competenze digitali. Questa agenda è molto apprezzata nella nuova arena dell'istruzione superiore che promuove l'alfabetizzazione digitale e media interattivi per insegnanti e studenti (Blannin, 2022; Aguilera, 2022; Tomczyk & Fedeli, 2022), attraverso, ad esempio, la creazione del Quadro europeo comune per la competenza digitale degli educatori (DigCompEdu) stabilito dall'Unione Europea nel 2016 (Vuorikari et al. 2016) e ripubblicato nel 2017 (Carretero Gomez et al., 2017). I progressi di questo e di altri quadri verranno esaminati in seguito.

Questo capitolo tratta l'integrazione di strumenti e risorse digitali nell'insegnamento delle lingue e il modo in cui ciò contribuisce a incrementarne la qualità e l'efficacia. Verrà esaminato brevemente anche il contesto delle lingue per scopi specifici e la sua interconnessione con il mondo digitale, trattato poi più dettagliatamente nel sesto capitolo. Attraverso la letteratura, il capitolo incorporerà studi, progetti e programmi recenti e significativi che dimostrano la pertinenza di queste prospettive e confermano l'avanguardia degli orientamenti nell'ambito dell'istruzione linguistica digitale (di qualità) in Europa a livello universitario.

2. LA COMPETENZA DIGITALE NELL'ISTRUZIONE SUPERIORE IN EUROPA

Le tecnologie digitali – ampio concetto che include Internet, i dispositivi mobili digitali (smartphone, tablet e simili), i dispositivi di realtà virtuale Web 2.0, l'intelligenza artificiale e altre tecnologie digitali nuove e aggiornate (Tsvysk & Tsvysk, 2019, p. 562) – costituiscono il fulcro degli sviluppi tecnologici dell'era moderna. Il rapido ritmo dei cambiamenti tecnologici e digitali ha favorito la nascita di nuovi modelli di apprendimento linguistico potenziati e più interattivi, tra cui l'istruzione linguistica assistita da computer (CALI), l'apprendimento linguistico assistito da computer (CALL) in uso dagli anni '60 ma con un impatto maggiore negli anni '90, come conferma l'interesse della letteratura (Levy, 1997;

Beatty, 2003), l'apprendimento linguistico potenziato dalla tecnologia (TELL) e l'apprendimento linguistico assistito da dispositivi mobili (MALL). Questi modelli hanno creato un nuovo quadro di apprendimento e insegnamento che semplifica il lavoro dei docenti.

Il passaggio dal Web 1.0, statico e passivo, al Web 2.0, dinamico e interattivo, ha imposto la massificazione delle informazioni in tempo reale (Smith, 2016, p. 3). La comunicazione mediata dai computer è diventata più inclusiva grazie alla diffusione degli smartphone, diventati un bene normalizzato che ha permesso lo sviluppo di una nuova area di apprendimento: l'apprendimento linguistico assistito da dispositivi mobili (MALL). Secondo Chinnery (2006), queste tecnologie migliorano considerevolmente l'inclusione sociale nell'apprendimento linguistico, perché devono essere utilizzate in conformità con la pedagogia più adeguata (p. 9). Più recentemente, Stockwell (2022) ha sottolineato i diversi atteggiamenti nei confronti dell'impiego di tecnologie digitali:

Sebbene la tecnologia abbia assunto un ruolo più importante nell'istruzione (...) dalla diffusione del virus Covid-19 all'inizio del 2020, permangono ancora opinioni fortemente discordanti sul suo uso a lungo termine come opzione praticabile per un'istruzione di qualità piuttosto che come ripiego da sfruttare solo fino a quando il mondo non si sarà ripreso dal disastro. (p. 1).

Da un lato c'è chi ritiene che la tecnologia possa ritardare l'efficacia pedagogica mentre dall'altro chi è assolutamente entusiasta e ottimista riguardo ai suoi effetti. Tuttavia, a causa dell'uso diffuso dei dispositivi mobili, Stockwell (2022) sostiene che l'apprendimento coadiuvato dalla tecnologia, sia CALL o MALL, "sembra essere realmente legato all'aspettativa che semplifichi l'insegnamento e l'apprendimento" (pp. 5-6). Nonostante le polemiche sugli effetti dell'uso della tecnologia digitale nell'istruzione, bisogna riconoscerne potenziale di supporto ad ambienti di insegnamento e apprendimento. Ciò nonostante, lo stesso autore (2022) ritiene che l'uso della tecnologia in classe vada pianificato e introdotto sapientemente, altrimenti perderà la sua efficacia, mancando i principali obiettivi di apprendimento (p. 2).

Nel contesto europeo, l'UE continua a promuovere e aggiornare il quadro delle competenze digitali (DigComp 2.2) (Vuorikari et al. 2022), volto a sviluppare le competenze digitali dei cittadini per prepararli al meglio a rispondere alle sfide tecnologiche e sociali del XXI secolo. Il quadro fornisce nuovi esempi di conoscenze, abilità, atteggiamenti e strumenti per l'autoriflessione, il monitoraggio e la certificazione delle competenze digitali. Inoltre, rappresenta un'eccellente guida sulle modalità di interazione, condivisione, coinvolgimento e collaborazione dei cittadini attraverso le tecnologie digitali, le quali assomigliano alle quattro C delle competenze del XXI secolo nel contesto educativo: pensiero critico, creatività, collaborazione e comunicazione. Tra le competenze del XXI secolo, quella digitale ha acquisito grande rilevanza negli ultimi due decenni.

Il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione. Volume complementare* (QCER) (Consiglio Europeo, 2020), menzionato in DigComp 2.2, è un altro schema fondamentale che orienta i sistemi educativi europei. Pubblicato per la prima volta nel 2001, il QCER viene costantemente aggiornato per rispondere alle continue sfide di una società più pluriculturale e plurilingue. Oltre a fornire una base comune per l'uniformazione di programmi linguistici, valutazioni e linee guida dei programmi di studio in Europa (Consiglio d'Europa, 2001), mira anche a promuovere l'apprendimento incentrato sul discente, l'apprendimento continuo, la lingua dei segni, il plurilinguismo e la competenza pluriculturale attraverso un approccio comunicativo. L'ultima versione del QCER-VC (Consiglio d'Europa, 2020) ha aggiunto nuovi descrittori, a testimonianza degli attuali cambiamenti sociali e tecnologici.

Il fatto che questa estensione porti i descrittori del QCER oltre l'area dell'apprendimento delle lingue moderne per includere aspetti rilevanti per l'educazione linguistica in tutto il curriculum è stato accolto con grande favore nell'ampio processo di consultazione intrapreso

nel 2016-17. Questo riflette la crescente consapevolezza della necessità di un approccio integrato all'educazione linguistica in tutto il curriculum. I professionisti dell'insegnamento delle lingue hanno accolto con particolare favore i descrittori relativi all'interazione online, all'apprendimento collaborativo e alla mediazione del testo. La consultazione ha confermato anche l'importanza che i responsabili politici attribuiscono alla fornitura di descrittori per il plurilinguismo/pluriculturalismo. (Consiglio d'Europa, 2020, p. 22)

L'interazione online è infatti una realtà che non può essere nascosta. Internet è diventato un mezzo influente nelle nostre vite e, in quanto tale, va aggiunto alla vasta gamma di contesti didattici di cui l'istruzione può disporre.

Nell'ambito del Progetto europeo di ricerca Erasmus+ EU-MADE4ALL – Integrare l'alfabetizzazione digitale multimodale e l'inglese per la comunicazione internazionale – è stato progettato, implementato e testato il Quadro di riferimento europeo per l'alfabetizzazione interculturale e digitale (CFRiDiL). Questo quadro nasce da QCER e DigComp 2.0 e li supera, abbracciando una classificazione più ibrida delle competenze. La multimodalità, l'alfabetizzazione digitale e la comunicazione mediata da computer per un approccio globale permettono "una comunicazione di successo in contesti internazionali e interculturali" grazie a "l'inclusione di competenze multimodali, socio-semiotiche e critiche più complete che tengono conto delle aspettative di pubblici e contesti socio-culturalmente diversi" (Adami et. Al., 2019, p. 11). Il CFRiDiL in particolare

è un passo concreto verso la standardizzazione delle competenze digitali, promuove la trasparenza e la riconoscibilità per valutare quali conoscenze siano necessarie ai cittadini europei per relazionarsi con successo nell'attuale mondo connesso al digitale e ha l'obiettivo finale di facilitare l'apprendimento, l'occupabilità e la mobilità. (Adami et. al., 2019, p. 14).

In linea con gli orientamenti dell'Unione europea, i sistemi universitari europei cercano di accompagnare il ritmo del cambiamento e si sforzano di promuovere le competenze digitali tra insegnanti, educatori e discenti. Il quadro per la competenza digitale degli educatori (DigCompEdu) funge da trampolino di lancio per queste competenze. Come si legge nel documento, esso

mira a fornire un riferimento generale per chi sviluppa modelli di competenze digitali, ovvero gli Stati membri, i governi regionali, le agenzie nazionali e regionali competenti, le organizzazioni educative e gli enti di formazione professionale pubblici o privati. Si rivolge agli educatori a tutti i livelli di istruzione, dalla prima infanzia all'istruzione universitaria e per adulti, compresa la formazione generale e professionale, l'istruzione per bisogni speciali e i contesti di apprendimento non formale. Invita e incoraggia la modifica e l'adattamento al contesto e allo scopo specifici. (Punie & Redecker, 2017, p. 9)

Inoltre, pone l'innovazione al centro di tutte le istituzioni educative, incluso il contesto universitario, cogliendo il potenziale delle tecnologie digitali. Pertanto, questo quadro affronta le competenze professionali e pedagogiche degli educatori insieme a quelle degli studenti, concentrandosi su impegno professionale, risorse digitali, valutazione, responsabilizzazione degli studenti e, infine, facilitando la competenza digitale degli apprendenti (Punie & Redecker, 2017, p. 8).

Con l'obiettivo di mostrare l'efficacia delle politiche che promuovono l'apprendimento nell'età digitale a legislatori ed educatori, nel 2017 è stato pubblicato lo studio *Digital Education Policies in Europe and Beyond: Key Design Principles for More Effective Policies* (DigEduPol) (Redecker et al., 2017). Va inoltre menzionato il SELFIE, lo strumento europeo per la capacità digitale delle scuole. Al programma della

ricerca sono stati aggiunti anche corsi online aperti e di massa (MOOCs) MOOCKnowledge e MOOCS4inclusion.

3. APPRENDIMENTO LINGUISTICO DIGITALE DI QUALITÀ: STATO DELL'ARTE, TENDENZE E PROSPETTIVE

Uno dei principi alla base dei quadri concepiti e attuati dalla Commissione europea su indicazione del Centro comune di ricerca è proprio la promozione delle competenze digitali di tutti i cittadini per fornire strumenti idonei a un rafforzamento del successo professionale e della soddisfazione sia a livello professionale che personale. In DigComp 2.2, cinque aree di competenza descrivono in cosa consiste la competenza digitale: (i) alfabetizzazione in materia di informazioni e dati; (ii) comunicazione e collaborazione; (iii) creazione di contenuti digitali; (iv) sicurezza; e (v) risoluzione dei problemi. Nel contesto dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue a livello universitario, TELL, l'apprendimento delle lingue assistito dalla tecnologia (TALL), CALL e MALL rispondono ai bisogni degli studenti e soddisfano le esigenze di un mondo sempre più digitale. Internet fornisce una vasta gamma di risorse educative sia agli insegnanti che ai discenti.

Anche i MOOC, nati dal movimento OER nel 2008, si sono rivelati un'interessante risorsa e strategia digitale educativa. Indipendentemente dalle prospettive democratiche, il ricorso ai MOOC continua a porre nuove sfide in questo senso. Deng, Benckendorff e Gannaway (2019) hanno condotto uno studio sistematico esaminando i progressi e le nuove direzioni di apprendimento e insegnamento in queste tipologie di corsi. I risultati hanno portato alla conclusione che, nonostante l'incremento degli studi su queste tipologie di corsi, non vi è stata sufficiente "ricerca sistematica sulle dinamiche di apprendimento e insegnamento nei MOOC" (p. 58). Cinque sono le ipotesi principali:

- a) la ricerca basata sull'evidenza è insufficiente, soprattutto per quanto riguarda il pubblico, che è soggetto a una certa egemonia culturale dell'occidente;
- b) gli studi sui MOOC sembrano semplificare eccessivamente fattori rilevanti come la motivazione;
- c) non sono state condotte ricerche sui diversi approcci al coinvolgimento nell'apprendimento;
- d) la misurazione dei risultati di apprendimento è fortemente semplificata e dipende in gran parte dai voti;
- e) finora non è chiaro in che modo i diversi fattori chiave dell'apprendimento e dell'insegnamento siano correlati, nonostante la connessione rilevata tra "un impegno sociale comportamentale e online più attivo" e tassi di ritenzione e prestazioni accademiche più elevati.

Pertanto, gli autori sostengono che è estremamente importante considerare i fattori di apprendimento e insegnamento nel modo in cui interagiscono tra loro anziché isolatamente, in modo da poter implementare e valutare meglio i MOOC (p. 58).

Questi corsi, così come le risorse e i sistemi digitali, sono stati utilizzati come potenti ed efficaci stimolatori di motivazione e qualità. In quanto strumenti di supporto alle lezioni di lingua, aggiungono nuovi elementi agli approcci metodologici all'insegnamento e all'apprendimento. Bolen (2021) presenta alcune ragioni per incorporare risorse basate sulla tecnologia nei corsi di lingua: sono efficaci perché permettono agli studenti di imparare più velocemente; rendono le lezioni più coinvolgenti; aumentano la motivazione degli studenti; i discenti diventano più autonomi; gli insegnanti hanno accesso a una miriade di risorse "ottimali", come quiz, giochi da tavolo online e controlli sul plagio; studenti, genitori, amministratori si aspettano l'uso del computer in classe (pp. 7-8). Tuttavia, come già sottolineato, se la tecnologia viene utilizzata senza un'attenta pianificazione, gli obiettivi pedagogici potrebbero perdere la loro efficacia. Pertanto, è imperativo sapere come e quando impiegare la tecnologia in classe. Se la si utilizza solo per il gusto di usare il computer gli obiettivi di apprendimento

diventano inutili, ma se viene integrata con obiettivi e strategie ben definiti, i risultati diventano molto più incoraggianti.

3.1 GAMIFICATION: L'ODISSEA DEL DOCENTE

Anche la gamification è entrata nei programmi di insegnanti ed educatori. Negli ultimi tempi è andata a svilupparsi un'ampia gamma di piattaforme di apprendimento, siti web di apprendimento linguistico e valutazioni online basate sul gioco. Strumenti o app online, come *Flippity*, *Quizizz*, *Quizlet*, *Kahoot*, *Nearpod* o *Sutori*, danno l'opportunità agli insegnanti di pianificare lezioni più interattive e motivanti. *Duolingo*, *Edmodo*, *Class Dojo*, *Zondle*, *Languagenut*, *FluentU*, *Socrative*, *Brainscape*, *The Language Game* e *MindSnacks* sono alcune app di gamification che vengono generalmente utilizzate nell'apprendimento delle lingue (Prathyusha, 2020). Questi strumenti possono essere inseriti anche in corsi di e-learning come i MOOC.

È quindi importante chiarire e classificare la gamification da una prospettiva più ampia. I giochi hanno sempre esercitato un'attrazione naturale sugli individui perché portano svago e intrattenimento, ma allo stesso tempo consentono di imparare o persino svolgere numerose attività. Hanno anche un'importante componente sociale e culturale e incentivano l'impegno e la motivazione (Bozkurt & Durak, 2018).

Nel contesto educativo, l'uso di giochi in qualità di ausili o stimoli all'apprendimento non è un fenomeno nuovo. L'UNESCO riconosce che i giochi digitali svolgono un ruolo importante nella vita quotidiana dei giovani e li considera strumenti pedagogici adatti a trasferire, migliorare e/o sviluppare abilità e competenze per il dialogo interculturale nonché un apprendimento sociale ed emotivo, allo scopo di prevenire l'estremismo violento (UNESCO, 2021).

Tuttavia, l'uso massiccio di giochi digitali come forma di intrattenimento ha sollevato la questione relativa a come sfruttarne il potenziale a fini educativi. È innegabile che l'utente sia profondamente attratto e coinvolto in queste attività. L'ampia diffusione dei dispositivi di comunicazione mobile ha reso i giochi digitali onnipresenti nella vita degli studenti. Questa disponibilità dei mezzi e l'attrazione che i giochi esercitano sui discenti suggeriscono opzioni stimolanti agli educatori a supporto del processo di insegnamento e apprendimento, di cui si possono identificare diverse modalità di utilizzo, con tante somiglianze quanto differenze: Edutainment (Al Fatta et al., 2018), Digital Game Based Learning (Nadolny et al., 2020), Serious Games (Sudarmilah et al., 2018) e Gamification. Ai fini di questo capitolo, approfondiremo solo la gamification.

La gamification consiste nell' "uso di meccanismi tipici del gioco in contesti non ludici" (Deterding et al., 2011, p.10). Chou (2016) la definisce come "l'arte di divertire coinvolgendo elementi del gioco, sapientemente applicati ad attività produttive o concrete" (p. 8). Per Schlemmer (2014), è qualcosa che "propone di creare un livello di gioco in un'applicazione o prodotto, anziché essere un gioco di per sé" (p. 77). Gartner (2022), invece, propone la gamification come "l'uso dei meccanismi e delle strutture del gioco per coinvolgere e motivare digitalmente gli individui a raggiungere i loro obiettivi" (par. 1).

Hamari et al. (2014) presentano la gamification come un processo di miglioramento e arricchimento dei servizi tramite esperienze di gioco. La definizione supera quindi le meccaniche di gioco, sostenendo che il concetto va inteso in modo più ampio come processo in cui l'utente è coinvolto in esperienze psicologiche, proprio come nei giochi. Nel concettualizzare questo processo, gli autori associano tre potenzialità essenziali che ne giustificano l'uso: risultati comportamentali produttivi (ad esempio, una correlazione positiva tra un maggiore sforzo di apprendimento e una maggiore motivazione); risultati psicologici positivi (come una maggiore motivazione derivante dall'interazione dell'utente con elementi di progettazione del gioco); e risorse motivazionali (ad esempio, elementi del gioco quali punti, classifiche, badge, livelli, feedback, indicazioni di progresso).

Sulla base dell'analisi di decine di studi sulla gamification, gli stessi autori affermano che tutti quelli svolti in contesti educativi/di apprendimento mostrano effetti per lo più positivi, soprattutto in termini

di incremento della motivazione e del coinvolgimento nelle attività di apprendimento. Essi avvertono, tuttavia, che gli studi evidenziano anche alcuni risultati negativi che vanno tenuti in considerazione, quali l'aumento della competitività o le difficoltà nel processo di valutazione.

Per Vianna et al. (2013), elementi del gioco come feedback istantanei, badge, obiettivi tangibili, competitività, collaborazione e "learning by doing" sono essenziali per raggiungere scopi specifici attraverso la gamification.

John et al. (2017) sostengono che le attività di apprendimento basate sulla gamification (risorse motivazionali) portano a un riconoscimento dell'importanza di tali attività (esito psicologico) che, a sua volta, comporta un aumento dello sforzo di apprendimento (risultato comportamentale) che si traduce in un progresso nelle prestazioni accademiche. In effetti, la gamification è indicata come una metodologia attiva che può contribuire a motivare e coinvolgere gli studenti nelle attività, promuovendo l'apprendimento e condizionando il comportamento (Kim, 2015).

Il miglioramento delle capacità di apprendimento, l'interazione con i coetanei e l'aumento della motivazione e dell'impegno sono tre fattori evidenziati da Zainuddin et al. (2020), tra gli effetti della gamification nell'istruzione. Riferendosi alle esperienze di apprendimento interattivo, Fardo (2013) riconosce la capacità di questo approccio di aiutare a superare la mancanza di coinvolgimento degli studenti, promuovendo un cambiamento positivo nel comportamento e una maggiore partecipazione significativa. Pertanto, in un ambiente basato sul gioco, il livello di impegno e coinvolgimento degli studenti aumenta (Glover, 2013, Kiryakova et al., 2014, Zainuddin et al. 2020, Vankúš, 2021).

Anche app di apprendimento linguistico come *EducaPlay*, *Busuu*, *Babbel*, *Speakly*, *QLango*, o simili, possono essere utili sia agli studenti che agli insegnanti perché i primi vi troveranno tutte le indicazioni necessarie per apprendere la lingua desiderata, mentre i secondi possono trarre ispirazione da programmi di lezioni o attività pianificate e spiegate con chiarezza, che possono sfruttare nei loro corsi.

3.2 UNIRE TECNOLOGIA E LSP

Nel campo delle lingue per scopi specifici (LSP), Arnó-Maciá (2012) studia come la tecnologia ne abbia trasformato l'insegnamento e l'apprendimento. L'autrice sostiene che la tecnologia ha fornito ai docenti di LSP strumenti informatici nuovi e ibridi per la raccolta e l'analisi del discorso specializzato, nonché lo sviluppo di materiali e corsi online (p. 89). Infatti, le applicazioni CALL hanno creato opportunità per lo sviluppo di ambienti di apprendimento più collaborativi, creativi, innovativi e stimolanti. Muñoz-Luna e Taillefer (2018) considerano l'integrazione della tecnologia nelle classi di apprendimento LSP attraverso due approcci complementari: da un lato, "insegnanti e altri professionisti linguistici come utenti digitali di attività online e applicazioni tecnologiche" e dall'altro, "insegnanti e professionisti come creatori innovativi di applicazioni che contribuiscono alla loro esperienza pratica (...)" (p. 2). Le autrici forniscono ai docenti di inglese per scopi specifici (ESP) vari strumenti per la didattica online, come dizionari telematici, corpora e video clip, tra gli altri (p. 2).

Oggi più che mai l'impiego di strumenti che aiutino i processi GILT - Globalizzazione (G11N), Internazionalizzazione (I18N), Localizzazione (L10N), Traduzione (T9N) - è fondamentale. Per raggiungere questo obiettivo, i fornitori di servizi linguistici utilizzano la traduzione assistita da computer (CAT), memorie ed editor di traduzione, database di terminologia e altri strumenti per garantire la produttività e l'interoperabilità. Non vanno poi dimenticati thesauri, glossari, dizionari, grammatiche ed enciclopedie digitali. Ultimi ma non per importanza, verranno analizzati gli strumenti di traduzione automatica all'interno di servizi linguistici, nonché l'insegnamento delle lingue.

3.3 PROGETTI ERASMUS+ PER L'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE TRAMITE LA TECNOLOGIA: UN BACINO DI CONOSCENZE

La nostra epoca pone nuove sfide all'istruzione linguistica; pertanto, sviluppare metodi di insegnamento e apprendimento delle lingue che siano efficaci e in linea con i bisogni dei discenti è diventato prioritario. Per questo motivo, l'integrazione e l'implementazione della tecnologia nelle aule

e nei corsi online sono state tenute in grande considerazione nel piano di qualità dell'apprendimento linguistico. A livello europeo, attraverso la promozione dei progetti Erasmus+, la Commissione europea mira a sviluppare la ricerca sull'apprendimento e l'insegnamento delle lingue e ad adottare questo paradigma tecnologico nell'istruzione, soprattutto nel settore linguistico. Si rivolge inoltre a diversi destinatari - legislatori, discenti, insegnanti ed educatori - al fine di esercitare una maggiore influenza e apportare un cambiamento più ampio.

A questo proposito, il programma Erasmus+ Learning Foreign Languages Online si basa su un approccio democratico: si rivolge ad apprendenti di lingue autodidatti con difficoltà economiche e punta a facilitare l'apprendimento linguistico online tramite una banca dati di risorse online gratuite, promuovendo in questo modo l'autonomia degli studenti. Gli insegnanti hanno inoltre a disposizione risorse educative aperte (OER) come supporto ai "contesti di istruzione formale". Questo progetto è portato avanti da numerose scuole di lingue europee (private e non) che si insegnano inglese, francese, tedesco, italiano, spagnolo, croato e polacco, e funge da esempio per l'uso di piattaforme online a sostegno dell'apprendimento linguistico. Un altro esempio è DigiTise, rivolto a insegnanti over 50 allo scopo di potenziarne le competenze digitali in linea con DigComp2.2. Questa iniziativa ha portato alla redazione di un manuale e all'organizzazione di dieci corsi MOOC.

Il progetto Erasmus+ ITILT 2 – Interactive Teaching in Languages with Technology – indirizza il suo ambito di ricerca e di azione all'impiego alla tecnologia nell'insegnamento delle lingue basato su compiti (TBLT), ponendo l'attenzione su "tecnologie nuove ed emergenti, come tablet, telefoni cellulari e software di videoconferenza" (n/d, par. 1). Il progetto copre tutti i livelli di istruzione.

Pertanto, sembra che i progetti Erasmus+ abbiano raccolto approcci e aspetti sul campo che non solo si dimostrano contemporanei in termini di bisogni in ambito educativo, ma sono anche innovativi, dal momento che la ricerca non è stata abbastanza veloce nel definire idee fondamentali nel campo della tecnologia, delle lingue e dell'istruzione superiore.

Il progetto QuILL risponde quindi ai bisogni educativi nella cornice dei progressi tecnologici con un focus più specifico rispetto ai modelli precedenti. QuILL si rivolge al contesto universitario e si concentra in modo molto specifico sulle LSP. L'obiettivo principale del progetto è promuovere pratiche innovative per migliorare la capacità digitale dei docenti di lingue a livello universitario. Ciò avviene in primo luogo attraverso l'identificazione e la revisione di fonti digitali di alta qualità e di facile utilizzo per l'insegnamento di 18 diverse lingue europee. Questi materiali sono già reperibili online sul portale del progetto e hanno ricevuto contributi da parte di docenti di tutta Europa. Oltre a promuovere una formazione online per docenti di lingue sulle modalità di selezione, utilizzo e creazione di fonti digitali per l'insegnamento delle lingue, QuILL stimola la loro capacità di contribuire efficacemente allo sviluppo di ambienti di istruzione digitale sia a distanza che in presenza. Tale formazione online è un supporto fondamentale per i docenti durante la transizione verso un'aula linguistica potenziata dalla tecnologia.

4. CONCLUSIONI

Il crescente numero di ricerche sull'integrazione della tecnologia digitale nei contesti di apprendimento linguistico derivanti dalla letteratura, da progetti Erasmus+ o da altre iniziative dell'Unione europea, dimostra la rilevanza delle risorse basate sulla tecnologia come elemento qualitativo da considerare negli approcci metodologici all'istruzione nel suo complesso.

Considerando le idiosincrasie proprie dell'istruzione universitaria, ne va riconosciuta la capacità di integrare tutti gli approcci sintetizzati nel corso degli anni, sia per quanto riguarda la tecnologia che l'apprendimento delle lingue. Il progetto QuILL sembra essere un risultato di questo percorso.

L'apprendimento e l'insegnamento delle lingue nel (prossimo) futuro sono indubbiamente legati al paradigma digitale che ora permea tutti gli aspetti della nostra vita, in cui la qualità sarà l'aspetto da tenere in maggiore considerazione. Di conseguenza, l'apprendimento linguistico potenziato dalla tecnologia è un elemento indubbiamente innovativo che tutti gli attori dell'istruzione devono

approvare e utilizzare in modo completo ma oculato per permettere agli studenti, che rappresentano il target finale di questo nuovo approccio tecnologico all'insegnamento e all'apprendimento, di continuare ad apprendere le lingue in modo supportato, coinvolgente ed efficace.

LINK A RISORSE ESTERNE

DigiTise: <https://digitiseproject.eu>

Progetto EU-MADE4ALL – Integrating Multimodal Digital Literacy and English for International Communication: <https://www.eumade4all.eu>

SELFIE – the European tool for schools' digital capacity: <https://www.pankampylis.eu/project/selfie-the-european-tool-for-schools-digital-capacity/>

The Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu): https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en

The Erasmus+ Learning Foreign Languages Online: <https://www.learninglanguages.eu>

Progetto Erasmus+ ITILT 2 – Interactive Teaching in Languages with Technology: <https://www.uantwerpen.be/en/centres/linguapolis/research-projects/national-international-projects/international-projects/itilt2/>

BIBLIOGRAFIA

Adami, E., Karatza, S., Marenzi, I., Moschini, I., Petroni, S., Rocca, M. & Sindoni, M. G. (2019). *The Common Framework of Reference for Intercultural Digital Literacies (CFRIDiL)*. eumade4all. European Commission. Programmi Erasmus+. https://www.eumade4all.eu/wp-content/uploads/2019/09/cfridil-framework-MG3_IM_4-compresso.pdf

Aguilera, E. (2022). *Digital Literacies and Interaction Media: a framework for multimodal analysis*. Routledge.

Al Fatta, H., Maksom, Z., & Zakaria, MH (2018). Game-based learning and gamification: Searching for definitions. *International Journal of Simulation: Systems, Science and Technology*, 19 (6) , 41.1-41.5. <https://doi.org/10.5013/IJSSST.a.19.06.41>

Arnó-Macià, E. (2012). The Role of Technology in Teaching Languages for Specific Purposes courses. *The Modern Language Journal*, 96. 89 - 104

Atherton, P. (2018). *50 Ways to Use Technology Enhanced Learning in the Classroom: Practical strategies for teaching*. Sage.

Beatty, k. (2003). *Teaching and Researching Computer-Assisted Language Learning*. Pearson Education, 2008.

Blannin, J. (2022). *Beginning teaching with Digital Technologies*. Sage.

Blake, R.J. e Guillén, G. (2020). *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*. Georgetown University Press.

Bolen, Jackie (2021). *ESL Technology games, activities and resources. 59 ways to implement tech in a language learning classroom*. Independently published.

Bozkurt, A. e Durak, G. (2018). A systematic review of gamification research: In pursuit of homo ludens. *International Journal of Game-Based Learning*, 8 (3), 15–33. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.2018070102>

Carretero Gomez, S. & Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *Digcomp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union.

- Chinnery, GM (2006). Emerging Technologies. Going to the Mall: Mobile Assisted Language Learning. *Language Learning & Technology*, 10 (1), 9-16. Consultato il 24-10-2022 all'indirizzo: <https://www.iltjournal.org/item/381/>
- Chou, Y. K. (2016). *Actionable Gamification Beyond Points, Badges, and Leaderboards*. You-kai Chou.
- Conrads, J., Rasmussen, M., Winters, N., Geniet, A., Langer, L., (2017). DigEduPol – *Digital Education Policies in Europe and Beyond: Key Design Principles for More Effective Policies* Redecker, C., P. Kampylis, M. Bacigalupo, Y. Punie (Eds.). Publications Office of the European Union.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. Disponibile all'indirizzo: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Deng, R. Benckendorff, P. & Gannaway, D. (2019). Progress and new directions for teaching and learning in MOOCs. *Computers & Education*. 149, 49-60. Disponibile all'indirizzo <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131518302902>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. & Nacke, L. (2011a). From game design elements to gamefulness: Defining «gamification». *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, MindTrek 2011, September, 9–15*. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Fardo, M.L. (2013). Kapp, Karl M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. *Conjetura: filosofia e educação*, 18 (1).
- Gartner. (2022). *Gartner Glossary*. Gartner Glossary. <https://www.gartner.com/it/marketing/glossario/gamification>
- Glover, I. (2013). Play as you learn: gamification as a technique for motivating learners. In: Herrington, J., Couros, A. and Irvine, V. (eds.) *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2013* (pp. 1999-2008). Chesapeake, VA, AACE.
- Hamari, J., Koivisto, J. & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? - A literature review of empirical studies on gamification. *Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025–3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- John, T., Feldotto, M., Hensen, P., Klingsieck, K., Kundisch, D. e Langendorf, M. (2017). Towards a lean approach to gamifying education. *Proceedings of the 25th European Conference on Information Systems, ECIS 2017, 2017, 2970–2979*.
- Johnston, B., MacNeill, S. & Smyth, K. (2019). *Conceptualising the Digital University. The intersection of Policy, Pedagogy and Practice*. Palgrave Macmillan.
- Kim, B. (2015). Understanding Gamification. *Library technology reports: expert guides to library systems and services*, 51 (2), 000–000. <https://doi.org/10.1108/el-02-2016-0049>
- Kiryakova, G., Angelova, N. & Yordanova, L. (2014). *Gamification in Education*. https://www.academia.edu/34056409/Gamification_in_education?from=cover_page
- Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning. Context and Conceptualization*. Oxford University Press.

- Li, L. (2017). *New Technologies and Language Learning*. Red Globe Press.
- Muñoz-Luna, R., Taillefer, L. (Eds.). (2018). *Integrating Information and Communication Technologies in English for Specific Purposes*. English Language Education Collection. Vol. 10. Springer.
- Nadolny, L., Valai, A., Cherrez, N. J., Elrick, D., Lovett, A. e Nowatzke, M. (2020). Examining the characteristics of game-based learning: A content analysis and design framework. *Computers & Education*, 156, 103936. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2020.103936>
- Prathyusha, N. (2020). Role of gamification in language learning. *International Journal of Research and Analytical Reviews*. April 2020, Volume 7, Issue 2. 577-583. Available at <https://www.ijrar.org/papers/IJRAR2004090.pdf>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, digital immigrants. *On the Horizon* (9)5. MBC University. Available at <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Punie, Y. (Ed.) & Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)*. Publication Offices of the European Union.
- Redecker, C., Kampilis, P., Bacigalupo, M. & Punie, Y. (Eds.). (2017). *Digital Education Policies in Europe and Beyond: Key Design Principles for More Effective Policies*. Publications Office of the European Union.
- Smith, B. (2016). *Technology in Language Learning: An Overview*. London; New York: Routledge.
- Stanley, G. (2013). *Language Learning with Technology: Ideas for Integrating Technology in the Classroom*. Cambridge University Press.
- Stockwell, G. (2022). *Mobile Assisted Language Learning. Concepts, Contexts and Challenges*. Cambridge University Press.
- Sudarmilah, E., Fadlilah, U., Supriyono, H., Irsyadi, F. Y. Al, Nugroho, Y. S., & Fatmawati, A. (2018). A review: Is there any benefit in serious games? *AIP Conference Proceedings* 1977, 020059, 020059. <https://doi.org/10.1063/1.5042915>
- Tsuyk, V. A. & Tsuyk, I.V. (2019). Digital Technologies in Modern Education: Ethical Aspect. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 341. 5th International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE 2019). Atlantis Press. pp. 559-564.
- Tomczyk, L. & Fedeli, L. (2022). *Digital Literacy for Teachers*. Springer.
- Tour, E. (2015). Digital Mindsets: teachers' technology use in personal life and teaching. *Language Learning & Technology*. 19(3), 124-139.
- UNESCO. (2021, Maio 17). *Digital Games for Peace: Creativity, Innovation & Resilience*. <https://mgiep.unesco.org/article/digital-games-for-peace-creativity-innovation-and-resilience>
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S. & Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Publication Offices of the European Union.
- Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens: with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publication Offices of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>

- Vankúš, P. (2021). Influence of game-based learning in mathematics education on students' affective domain: A systematic review. *Mathematics*, 9(9). <https://doi.org/10.3390/math9090986>
- Vianna, Y., Vianna, M., Medina, B. e Tanaka, S. (2013). Gamification, inc. Como reinventar empresas a partir de jogos. Em *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53 (9).
- Zainuddin, Z., Chu, S. K. W., Shujahat, M. & Perera, C. J. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, 30, 100326. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100326>

CAPITOLO DUE

CRITERI E INDICATORI DI QUALITÀ NELL'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE INTEGRATO CON OER

JULIJA KOROSTENSKIENĖ, LORETA CHODZKIENĖ, HANNAH SHIPMAN, OLGA MEDVEDEVA

UNIVERSITÀ DI VILNIUS

VILNIUS, LITHUANIA

JULIJA.KOROSTENSKIENE@FLF.VU.LT, LORETA.CHODZKIENE@FLF.VU.LT,

HANNAH.SHIPMAN@FLF.VU.LT, OLGA.MEDVEDEVA@FLF.VU.LT

ABSTRACT

L'applicazione diffusa di risorse educative aperte comporta la necessità di ripensare e affinare parzialmente le prospettive convenzionali riguardanti criteri e indicatori di qualità nell'insegnamento/apprendimento delle lingue nell'istruzione superiore. Riflettendo sulla complessità delle questioni relative alla qualità nell'istruzione "aperta" e nei corsi di lingua integrati con le OER, ci concentriamo sui prodotti principali di QuILL - il database OER e il pacchetto elettronico per la formazione degli insegnanti - che verosimilmente soddisfano i requisiti di qualità. Per verificare la nostra ipotesi sono state condotte due indagini. Docenti di lingue e studenti di istituti universitari della Repubblica di Lituania sono stati introdotti ai prodotti QuILL, li hanno testati nella pratica e hanno condiviso la loro esperienza compilando due questionari. L'analisi delle risposte raccolte fornisce dati preziosi sul livello di gradimento di insegnanti e studenti, indispensabili per puntare alla qualità.

1. INTRODUZIONE

Sebbene la questione della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento sia stata ampiamente esaminata da varie prospettive, ogni innovazione nell'ambiente e/o negli strumenti di insegnamento/apprendimento comporta la necessità di rivedere e perfezionare approcci e pratiche consolidati. Le risorse educative aperte (OER) e la loro integrazione nei corsi di lingua universitari pongono nuove questioni e sollevano preoccupazioni in tutte le parti interessate, molte delle quali sono direttamente correlate al livello di qualità garantita. Questa sezione si concentra sulla qualità e la sua valutazione nell'ambito del progetto Quality in Language Learning (QuILL) e dei suoi prodotti, ovvero un database delle OER e un pacchetto di formazione per insegnanti. Il capitolo si apre con una breve panoramica di come l'istruzione sia stata arrivata ad essere analizzata attraverso criteri di qualità multidimensionali e con una riflessione sulla complessità della qualità nell'insegnamento/apprendimento. Passando alle OER, cercheremo di concentrarci sull' "apertura" e sui cambiamenti che essa comporta, per poi mettere a confronto i criteri di qualità classici con quelli proposti nella descrizione del database QuILL.

Partendo dall'assunto per cui la qualità di una risorsa è intrinsecamente correlata al progresso dell'apprendente, abbiamo condotto due studi. Nel primo viene esaminata la percezione che gli insegnanti hanno avuto della fruibilità delle OER raccolte da QuILL. Il secondo è uno studio pilota, in cui investighiamo il feedback degli studenti sul database. Lo scopo principale di entrambi gli studi è indagare la reazione di insegnanti e studenti ai corsi universitari di lingua integrati con OER, con l'auspicio che le risposte raccolte possano essere utili per sviluppare un quadro di indicatori che misurino l'efficacia di tali corsi.

2. LA QUALITÀ NELL'ISTRUZIONE ATTRAVERSO LA LENTE STORICA

Per poter formulare criteri e indicatori di qualità congrui all'apprendimento delle lingue integrato con OER, il concetto di qualità nell'istruzione verrà presentato brevemente in una prospettiva storica. In quanto segue, attingiamo in gran parte alle prospettive sviluppate da Heyworth (2013), il quale, nella

sua ampia panoramica, considera la qualità nell'istruzione come inestricabilmente correlata e allo stesso tempo significativamente diversa dalla sua concezione originale: la qualità come fenomeno sviluppato e concepito, in particolare, per il mondo industriale.

Nel mondo industriale, il concetto di qualità è stato introdotto inizialmente come meccanismo di controllo necessario per consentire una graduale conformità al processo produttivo. Per renderlo operativo, il concetto di gestione della qualità è stato ricondotto a quattro fasi: pianificazione, attuazione, controllo e azioni di monitoraggio. Queste ultime possono essere di natura correttiva o volte a implementare l'intero ciclo di accertamento della qualità su scala più ampia.

Trasferire questo concetto all'istruzione non è stato facile. In primo luogo, il tipo di servizi forniti nel settore educativo è molto diverso da quelli del mondo industriale: non esistono prodotti fisici. In secondo luogo, la nozione di cliente come destinatario del servizio è molto meno chiara in quanto comprende, ma non si limita necessariamente a:

- a) chi effettivamente commissiona e paga i servizi (l'istruzione) – le autorità, i genitori, i discenti, etc.;
- b) chi riceve i servizi – i discenti; e
- c) chi viene (in)direttamente interessato dal servizio erogato, senza necessariamente esserne consapevole.

Sono state inoltre espresse considerazioni su molti altri fattori, quali a) l'interconnessione nella fornitura di servizi educativi all'interno di un'organizzazione, i cui membri diventano sia destinatari che fornitori di servizi; b) la responsabilità del destinatario finale del servizio nei confronti di chi lo fornisce, in cambio delle sue aspettative di soddisfazione; c) la messa in discussione della nozione stessa di applicabilità della gestione della qualità nell'istruzione pubblica, non trattandosi di un ente commerciale (anche se quest'ultimo criterio sembra essere diventato piuttosto limitato a causa, ad esempio, dei pagamenti per le ammissioni). Quest'ultimo fattore di gestione della qualità nel settore educativo riguarda in particolare la più ampia questione della produttività e dell'efficienza di un'istituzione formativa.

Se la qualità dell'istruzione è da percepirsi attraverso la lente della soddisfazione del cliente, la scala di clienti sopra elencati presuppone una maggiore complessità nelle misurazioni. In una forma molto semplificata, il cliente immediato (discente) può avere obiettivi specifici a breve termine che possono coincidere o meno con gli obiettivi a lungo termine dei soggetti coinvolti nel processo educativo, alcuni dei quali potrebbero persino non riconoscersi come partecipanti al processo di apprendimento.

Per quanto riguarda l'educazione linguistica, Heyworth sostiene che le considerazioni sulla qualità devono essere formulate a livello micro e macro. A livello micro riguardano la formulazione, l'attuazione e la valutazione di pratiche didattiche adeguate. A livello macro, la pratica didattica deve essere vista alla luce del contributo che apporta a dimensioni più estese dello "sviluppo educativo individuale" da un lato e degli "obiettivi sociali e di sviluppo dell'ambiente educativo" (Heyworth, 2013, p. 286) dall'altro.

3. APERTURA IN AMBITO EDUCATIVO E RELATIVE CONSEGUENZE

Considerata la complessità di un quadro educativo convenzionale, la gestione e la garanzia della qualità diventano ancora più intricate quando si utilizzano risorse educative aperte.

Le risorse educative aperte hanno aperto l'istruzione in modo irreversibile e indotto cambiamenti radicali nella pratica e nella mentalità di tutte le parti interessate. L'importanza dell'"apertura" nell'istruzione è confermata dalla Raccomandazione sulle OER adottata dalla Conferenza Generale dell'UNESCO nella sua 40ª sessione del 25 novembre 2019 (<https://www.unesco.org>).

Ulteriori passi avanti hanno portato allo sviluppo di nuovi MOOC più mirati a garantire la qualità attraverso nuovi approcci agli indicatori di qualità, con un'attenzione specifica alla "situazione di

apprendimento e alle principali parti coinvolte” (Hayes, 2015; Macleod et al., 2015) e a “indagare le intenzioni e gli obiettivi dei discenti” (Henderikx, Kreijns e Kalz, 2017).

Il Quadro di Riferimento per la qualità (QRF) dei MOOC (European Alliance for the Quality of Massive Open Online Courses – MOOCs: <http://mooc-quality.eu/qrf>) offre preziose indicazioni sui criteri e gli indicatori di qualità di corsi integrati con OER su scala ridotta, come i corsi di LSP per studenti universitari.

Il concetto di risorsa educativa aperta può avere molteplici interpretazioni poiché “aperto” in una OER si riferisce a un costrutto continuo, non binario (Wiley, 2009) e noi insegnanti misuriamo l’apertura dei contenuti in termini di diritti che ci vengono concessi in quanto utenti degli stessi. Wiley (2009) propone le 5R, ad indicare i diritti più importanti di un utente, quali:

Retain (conservazione) - il diritto di creare, possedere e controllare copie del contenuto (scaricare, duplicare, archiviare e gestire).

Reuse (riutilizzo) - il diritto di utilizzare il contenuto in vari modi (in una classe, in un gruppo di studio, su un sito web, in un video, etc.).

Revise (revisione) - il diritto di adattare, regolare, modificare o alterare il contenuto stesso (ad esempio, tradurre il contenuto in un’altra lingua).

Remix - il diritto di combinare il contenuto originale o rivisto con altro materiale per crearne di nuovo (ad esempio, incorporare il contenuto in un mashup)

Redistribute (ridistribuzione) - il diritto di condividere copie del contenuto originale, proprie revisioni o remix (ad esempio, dare una copia del contenuto a un amico).

Esaminando l’elenco dei suddetti diritti, Connell e Connell (2020, p. 4) ammettono che “più i diritti associati a una risorsa o a un database soddisfano le 5R, più possono essere considerati aperti”. In questo modo, i ricercatori considerano le 5R come la base da cui partire per analizzare la qualità in relazione a una data OER.

4. CRITERI DI QUALITÀ APPLICATI AL DATABASE QUILL DELLE OER

Secondo Wiley (2015), la qualità di una risorsa educativa dipende da quanto essa favorisca il processo di apprendimento. Mentre è difficile fornire una descrizione chiara dell’approccio di chi crea una risorsa OER e del suo utente finale, può risultare più semplice stabilire le aspettative di qualità di una figura di mezzo, un mediatore, che nel contesto della presente discussione è rappresentato dall’iniziativa Quality in Language Learning (QuILL). Come *mediatore*, QuILL ha puntato a creare un database di OER, riunendole da varie parti del World Wide Web (WWW) in un unico archivio, selezionandole attraverso una serie di criteri interni e testandole con insegnanti e studenti. Questa mediazione a più livelli delle OER all’interno di QuILL e le relative considerazioni sulla qualità costituiscono la premessa metodologica per la discussione che segue.

Nel caso di QuILL, il mediatore è collettivo: è costituito dai redattori del database QuILL di OER, tra cui l’organo amministrativo e gestionale che ne ha immaginato l’architettura concettuale, e dai team dedicati che hanno messo in pratica questa iniziativa. Nello sviluppare la banca dati delle OER, i team di QuILL, in quanto mediatori, hanno valutato ogni risorsa in modo critico, fornendo così un meccanismo di garanzia di qualità nella fase successiva alla creazione di una OER da parte dei suoi autori. L’importanza del mediatore come meccanismo di garanzia di qualità concorda con la prospettiva di Connell e Connell (2020, p. 8): “nell’esaminare la qualità delle OER, dovremmo pensare alla ‘qualità prima del fatto’ e alla ‘qualità dopo il fatto’”, quindi sia mentre il docente prende in considerazione l’utilizzo di un’OER, sia durante la valutazione dei progressi dei discenti.

Poiché uno degli obiettivi primari di QuILL è quello di creare un database di OER per l’apprendimento e l’insegnamento delle lingue, verranno esaminate le qualità e le caratteristiche di base delle OER selezionate.

I criteri di qualità per le risorse presentate nel database QuILL possono essere considerati come una garanzia del loro stato di “idoneità allo scopo”, per usare un’altra nozione adottata da Heyworth (2013, p. 284) nella sua discussione, come un criterio per la gestione della qualità nell’istruzione. Per un’istituzione educativa, essere idonei allo scopo significa soddisfare le aspettative dei clienti. L’idoneità agli scopi può essere ulteriormente suddivisa nelle seguenti componenti (Heyworth, 2013, p. 287):

Scopo – Perché stiamo intraprendendo questa attività? Lo scopo è “adatto”?

Descrizione – Qual è la natura di ciò di cui stiamo parlando? Quale la tipologia?

Confronto – Quali sono gli esempi “positivi”? Cosa è “buona pratica” in una particolare attività? Quali criteri utilizziamo per stabilirlo?

Valutazione – Quanto è utile un esempio di questo genere? Come si confronta con gli standard stabiliti?

Gestione – Come si può garantire il mantenimento della qualità? Come si può migliorare? Quali standard possono essere applicati?

Garanzie – Come sappiamo di poter fare affidamento sulla qualità di una particolare cosa o attività? Come queste possono essere accreditate in modo affidabile? Da chi?

Nonostante rappresentino delle indicazioni generali, queste premesse sono state al centro dello sviluppo di linee guida sulla qualità per tutto il progetto QuILL, come verrà approfondito in seguito.

Nel contesto delle OER, l’idoneità allo scopo è considerata come il soddisfacimento di una serie di criteri che consentono a una determinata OER di essere archiviata nel database del progetto QuILL.

I criteri proposti si basano su almeno a due livelli:

- **I criteri iniziali “interni”**, che hanno funto da linee guida per gli autori nello sviluppo stesso delle risorse;
- **I criteri “esterni”**, elaborati dai partecipanti al progetto QuILL sulla base degli obiettivi del progetto. Sebbene segua una rigorosa procedura di verifica sviluppata e approvata congiuntamente da tutti i team QuILL, l’applicazione pratica di questi criteri esterni varia leggermente in base al team di riferimento e soprattutto alle lingue target. Bisogna infatti tenere presente che la disponibilità delle OER non è uniforme e, di conseguenza, alcune lingue sono sottorappresentate e dispongono di OER limitate.

Includendo sia i redattori interni che quelli esterni a una determinata selezione di OER, i criteri proposti comprendono:

Pianificazione visibile della risorsa – secondo la percezione degli autori originali e del team QuILL di riferimento;

Chiarezza degli obiettivi della risorsa – secondo la percezione degli autori originali e del team QuILL di riferimento;

Chiarezza delle fasi – secondo la percezione degli autori originali e del team QuILL di riferimento;

Varietà dei compiti – secondo la percezione degli autori originali e del team QuILL di riferimento;

Adeguatezza del materiale al livello del potenziale discente – secondo la percezione degli autori originali e del team QuILL di riferimento;

Gamma di competenze esercitate – secondo la percezione degli autori originali e del team QuILL di riferimento;

Spiegazioni chiare – secondo la percezione degli autori originali e del team QuILL di riferimento;

Attenzione alle esigenze individuali del discente – secondo la percezione degli autori originali e del team QuILL di riferimento.

5. INDICATORI DI QUALITÀ NEI CORSI DI LINGUA INTEGRATI CON OER

Gli indicatori di qualità riguardano gli utenti finali più immediati, vale a dire i discenti stessi, ma anche gli educatori che potenzialmente possono inserire una determinata risorsa nel loro lavoro. Nel quadro di QuILL, gli indicatori di qualità sono visti come un mezzo per misurare i progressi dei corsi di insegnamento della lingua basati sul digitale in ambito universitario e, in quanto tali, possono incorporare strumenti di responsabilità tradizionali, risultati degli esami e test standardizzati.

È importante sottolineare che, grazie alle evidenti proprietà delle OER, le prospettive degli utenti acquisiscono un peso aggiuntivo nella valutazione dei progressi di un corso di lingua. La strategia QuILL è stata garantire che tutte le parti coinvolte nel progetto rispondessero alle OER dal punto di vista dell'utente, sia esso insegnante o studente (richiamando un'ottica di interconnessione dei partecipanti all'interno di un'organizzazione educativa).

Di conseguenza, gli indicatori di qualità proposti e più immediatamente osservabili per i corsi di lingua integrati con le OER includono:

Soddisfazione degli insegnanti nei questionari (valutata dagli intervistati nel quadro del progetto QuILL);

Soddisfazione degli studenti nei questionari (valutata dagli intervistati nel quadro del progetto QuILL).

6. PRIMO STUDIO: SODDISFAZIONE DEGLI INSEGNANTI DI LINGUE NEI CONFRONTI DI RISORSE EDUCATIVE APERTE

Per rilevare il livello di soddisfazione degli insegnanti lituani in merito all'impiego di OER nelle loro classi di lingua è stato condotto un sondaggio online nel periodo dal 15 al 25 novembre 2022. Prima dell'indagine, ai partecipanti sono stati presentati i risultati del progetto QuILL: il database delle risorse didattiche e il pacchetto di formazione online disponibile sul sito web del progetto. Quest'ultimo è stato sfruttato anche come strumento di formazione e si è rivelato di grande utilità, soprattutto per coloro che non avevano mai fatto ricorso a OER nelle loro classi di lingua. Ai partecipanti alla sessione di formazione è stato insegnato come selezionare, integrare o creare le proprie OER nel programma della loro materia.

Dopo la sessione di formazione, sono stati esortati a esplorare il database QuILL, applicare le OER più adatte alle loro classi di lingua (secondo l'insieme di criteri esaminati), esprimere la propria opinione sui risultati e condividere le competenze rispondendo alle domande del questionario pubblicato sia in inglese (disponibile all'indirizzo:

<https://forms.office.com/r/1AhQiFpEh4> che in lituano (disponibile all'indirizzo: <https://forms.office.com/r/M1ALPb61Gk>). Il questionario presentava in prevalenza domande a scelta multipla e alcune domande aperte.

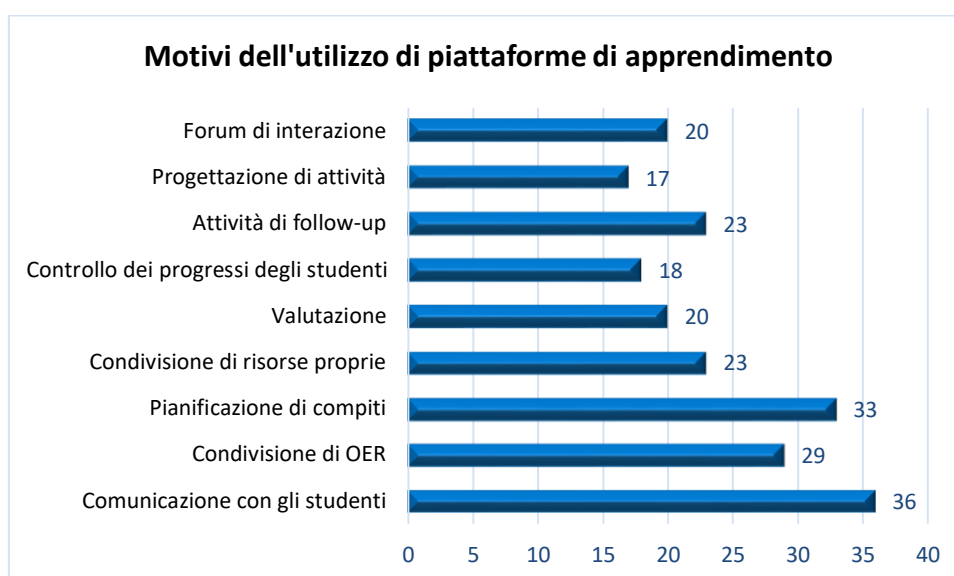
Il campione di intervistati comprendeva 43 partecipanti, tra cui 23 docenti di lituano, inglese, francese, spagnolo, tedesco, polacco, lettone ed estone presso diverse università e altri istituti di istruzione superiore in Lituania, 17 insegnanti di lingue di scuole secondarie e ginnasi pubblici o privati e tre responsabili di politiche linguistiche che lavorano part-time nel settore dell'istruzione.

Le caratteristiche generali dei partecipanti al sondaggio hanno rivelato che la maggior parte degli intervistati (23) ha insegnato lingue per più di 15/16 anni, mentre il secondo gruppo per dimensioni aveva da uno a cinque anni di esperienza. In 26 hanno affermato di aver frequentato corsi di sviluppo professionale sulla didattica digitale negli ultimi sei mesi, mentre i restanti intervistati lo hanno fatto nell'ultimo anno. Inoltre, i partecipanti sono membri attivi di numerose associazioni professionali e gruppi di interesse specifico o campi di ricerca, pronti a condividere le loro conoscenze e competenze con i loro colleghi.

Passando in rassegna i contesti didattici dei partecipanti all'indagine, va sottolineato che solo 7 di loro hanno affermato di non aver impiegato alcuna piattaforma didattica nei loro istituti, mentre gli altri hanno utilizzato Microsoft Teams (32 intervistati), Moodle (28), Google Classroom (7) e Canvas LMS (1) durante le loro lezioni di lingua.

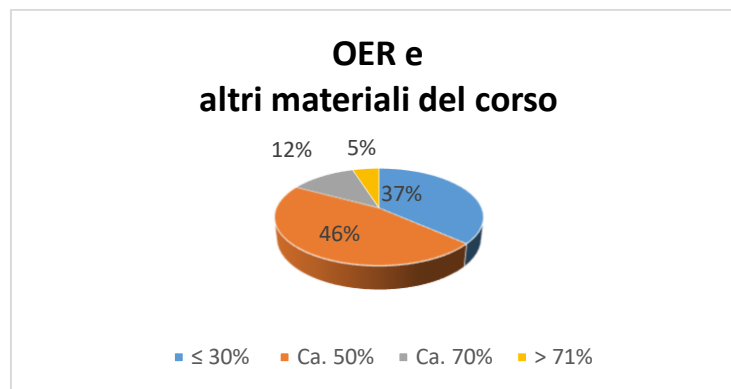
Alla richiesta di identificare i motivi che li hanno portati a fare ricorso a queste piattaforme di apprendimento, la maggior parte degli insegnanti di lingue ha sottolineato in primo luogo la loro versatilità. Tuttavia, le risposte indicate nella Figura 1 dimostrano che è stata data priorità ad aspetti del processo didattico, tra cui "facilitare la comunicazione con gli studenti" (36 intervistati), "pianificare i compiti a casa" (33 intervistati) e "condividere le OER" (29 intervistati). In generale, quest'ultimo numero suggerisce che l'applicazione delle OER nel processo di insegnamento/apprendimento delle lingue è rilevante perché ne dimostra la frequenza d'uso.

Figura 1
Motivi dell'utilizzo di piattaforme di apprendimento



Quando è stato chiesto di indicare la percentuale approssimativa in cui le OER possono inserirsi tra gli altri materiali del corso, come raccomandato dal programma di studio (vedi Fig. 2), quasi la metà degli intervistati (46%) afferma che coprono circa il 50% dei materiali. Il 12% degli insegnanti di lingue dà loro uno spazio ancora maggiore, attorno al 70%, mentre il 5% degli intervistati si spinge oltre il 71%. Per contro, il 37% degli insegnanti di lingue è stato più moderato, sostenendo che le OER coprono il 30% dei materiali del corso.

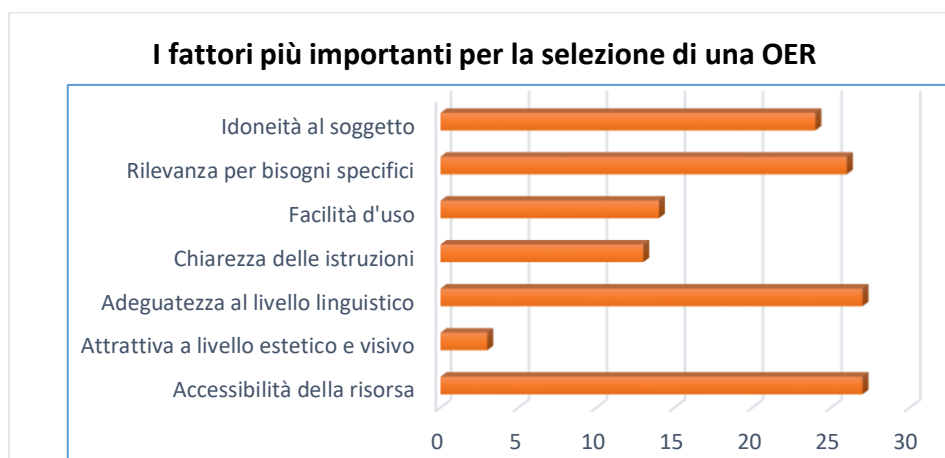
Figura 2
OER e altri materiali del corso



I dati forniti nella Figura 2 hanno sollecitato ulteriori indagini sui percorsi di selezione e assunzione di responsabilità per le OER. Tra i docenti, 30 intervistati sostengono di decidere in prima persona cosa utilizzare nelle classi di lingua. Solo in 2 casi l'amministrazione o i membri del comitato del programma di studio hanno svolto la selezione del materiale didattico. In 9 istituzioni le OER devono essere formalmente approvate in tutti o nella maggior parte dei casi, mentre 35 intervistati affermano di poter decidere in autonomia e che la riuscita dell'integrazione delle OER nei curricula LSP dipende soprattutto dalle decisioni metodologiche del personale docente (30 intervistati) e dalla disponibilità di risorse didattiche (21 intervistati). La Figura 3 presenta un elenco dei fattori più importanti che guidano i docenti di lingua nella selezione delle OER:

Figura 3

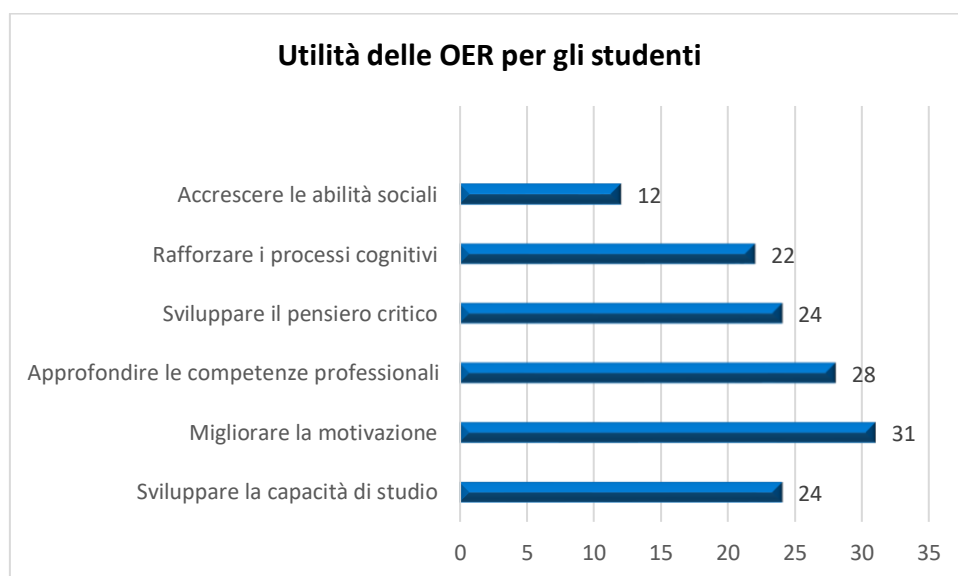
I fattori più importanti per la selezione di una OER



Come mostrato dalla Figura 3, gli insegnanti prendono in considerazione l'accessibilità della risorsa e la sua adeguatezza alla difficoltà del livello linguistico degli studenti (27 intervistati); la rilevanza della stessa per esigenze di insegnamento specifiche, ovvero le competenze che intende indirizzare o sviluppare (26 intervistati); e l'idoneità della risorsa circa i contenuti trattati (24 intervistati). Sebbene fattori come la "facilità d'uso" o la "chiarezza delle istruzioni" della risorsa siano stati evidenziati solo da un terzo degli intervistati, rimangono significativi e spesso decisivi durante la selezione di un'OER. Oltre alle caratteristiche tecniche e alla rilevanza del contenuto di un'OER, lo studente a cui la risorsa è destinata è un altro fattore da considerare. Pertanto, abbiamo cercato di capire l'atteggiamento degli insegnanti nei confronti di un elenco di fattori relativi all'utilità delle OER per gli studenti.

Figura 4

L'utilità delle OER per gli studenti (secondo gli insegnanti di lingue)



Come previsto, alcuni intervistati hanno dato priorità alla straordinaria capacità delle OER di motivare gli studenti (31 risposte). Secondo gli insegnanti di lingue, le OER stimolano gli studenti ad approfondire le loro competenze (28 risposte) e li incoraggiano a sviluppare capacità di studio e di pensiero critico (24 risposte). Un numero inferiore (22) sostiene che le OER sono in grado di rafforzare i processi cognitivi e accrescere le abilità sociali (12 risposte). È importante notare che quasi tutti gli intervistati (38) attribuiscono una certa incisività alle OER, che può essere analizzata per soddisfare le esigenze di ogni singolo studente. Ciò dimostra che lo stato delle OER attualmente disponibili è visto sotto una luce molto positiva.

7. L'USO DI OER NEL QUADRO DELLE 5R (DOPO WILEY, 2009)

Alcune domande del sondaggio erano volte ad analizzare *lo stato delle cose* relativo alle OER nell'insegnamento delle lingue presso enti di istruzione superiore e secondaria in Lituania attraverso la prospettiva delle 5R proposte da Wiley (come citato in M. Connell e J. Connell, 2020).

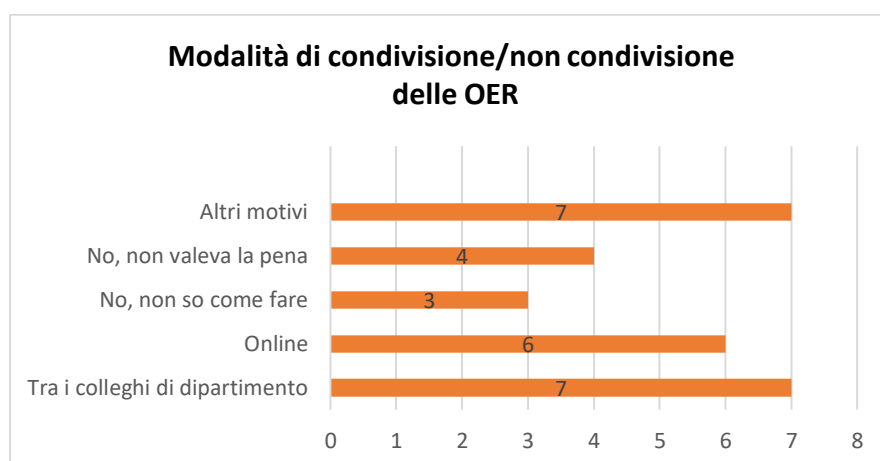
In primo luogo, 30 intervistati su 43 ammettono di aver rimescolato o adattato le risorse disponibili alle loro particolari esigenze didattiche, tuttavia, alla domanda se avessero controllato le normative esistenti sul copyright, una parte degli intervistati sostiene di averlo fatto sempre o spesso (60%),

mentre l'altra (40%) ha raramente o mai preso in considerazione una questione così importante. Una percentuale così elevata di insegnanti che trascurano i diritti d'autore potrebbe essere spiegata con l'ipotesi che si trattasse delle fasi iniziali di attribuzione dei diritti alle risorse scelte.

In secondo luogo, l'indagine ha rivelato che 20 intervistati avevano già progettato OER proprie. I modi in cui hanno condiviso le OER create o i motivi per cui non hanno voluto rendere disponibili i loro risultati sono illustrati nella Figura 5:

Figura 5

Modalità di condivisione/non condivisione delle OER create



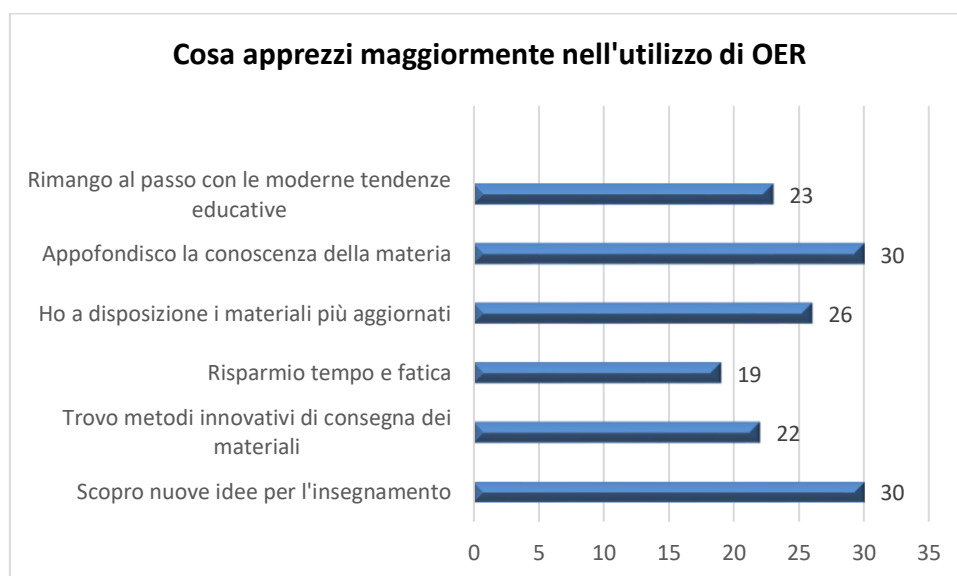
Tredici intervistati hanno condiviso le OER da loro progettate online pubblicamente (6) o con i colleghi di dipartimento (7). Nonostante gli altri partecipanti si riconoscessero una discreta esperienza nella creazione di OER, le loro risorse non hanno mai raggiunto un pubblico più ampio a causa di modestia (4), analfabetismo digitale (3) o altre ragioni.

Approfondendo l'elenco dei problemi che gli insegnanti affrontano nella progettazione delle proprie OER, "la mancanza di tempo" ha assunto un ruolo centrale. Questo ha causato altri problemi a cascata: "Rimani bloccato sulle cose più semplici, ti innervosisci, metti da parte la tua idea per un po', il che significa per sempre". Le scarse competenze digitali sono il secondo fattore che ha impedito agli insegnanti di svolgere compiti creativi: "Bisogna avere familiarità con la progettazione. Non sto dicendo che non ci ho provato, l'ho fatto molte volte. Ogni volta però mi trovavo davanti a ostacoli tecnici". Un terzo motivo è quella fastidiosa sensazione di inferiorità, di non poter competere con materiali finemente progettati, un fattore scoraggiante che ha boicottato la volontà creativa dei docenti. Tuttavia, non tutte le risposte sono state negative. Ci sono anche atteggiamenti positivi verso la progettazione di un OER, come "Mi ci è voluto molto tempo per progettare una dispensa. All'inizio, sembrava semplice e poco accattivante. Poi però ha funzionato: i miei studenti l'hanno trovata molto utile. Questo mi ha fatto subito dimenticare il fatto che non fosse esteticamente perfetta: più la usavo più mi sembrava bella", a dimostrazione che per avere successo serve duro lavoro e dedizione, e che sono i docenti a controllare la qualità dell'insegnamento delle lingue.

Le risposte degli intervistati riguardo i problemi di progettazione delle OER ci hanno permesso di dedurre che, sebbene da parte degli insegnanti vi fossero del potenziale e della volontà, l'assenza di una politica comune a livello nazionale e locale ha reso lo stato attuale dell'applicazione del quadro delle 5R piuttosto instabile. Le risposte alla domanda "cosa apprezzi maggiormente nell'utilizzo di OER" ci fanno credere che tale situazione sia solo temporanea e che un maggiore sviluppo sia dietro l'angolo.

Figura 6

Cosa apprezzi maggiormente nell'utilizzo di OER?



La Figura 6 mostra che i docenti di lingua riconoscono il valore delle OER come strumento metodologico che aiuta ad approfondire la conoscenza della materia (30 risposte) e offre nuove idee per l'insegnamento (30 risposte). Secondo le loro risposte, le OER forniscono i materiali più aggiornati (26 risposte), li aiutano a tenere il passo con le moderne tendenze educative (23 risposte) e a risparmiare tempo e fatica (19 risposte). Infine, permettono di consegnare i materiali in modo innovativo e, di conseguenza, di aggiornare le competenze didattiche.

Dopo aver esaminato le risposte del sondaggio, si può affermare che, sebbene nel Paese l'uso delle OER nell'insegnamento delle lingue abbia raggiunto la fase delle 3R, gli insegnanti non solo sono disposti a selezionare e integrare le OER disponibili nei loro corsi, ma sono anche pieni di idee per addentrarsi nella fase di progettazione di risorse proprie.

8. SECONDO STUDIO (STUDIO PILOTA): ATTEGGIAMENTI DI DISCENTI/STUDENTI DI LINGUE NEI CONFRONTI DELLE OER

Al fine di costruire un quadro più completo della percezione di OER di qualità è necessario coinvolgere gli studenti per i quali le risorse sono state progettate. Per verificare le prospettive di un campione di discenti, sono stati invitati a partecipare a un progetto pilota anche gli studenti (di età compresa tra 21 e 23 anni) del corso di laurea triennale “English and Another Foreign Language” (francese, russo o spagnolo) dell’Università di Vilnius.

Il progetto si è articolato in due fasi:

- Nella prima, i partecipanti sono stati invitati a esplorare il database QuILL come parte delle ore di studio autonomo e individuare tre OER interessanti. Successivamente, è stata condotta una rapida analisi su cosa rende una OER di qualità e sui problemi riscontrati nei casi di OER meno proficue (link scaduti, istruzioni incomplete, ecc.).
- Nella seconda fase, gli studenti hanno dovuto creare i propri strumenti di revisione digitale e fornire il loro contributo attraverso un questionario (disponibile all’indirizzo: shorturl.at/bEKMZ) progettato per esaminare il loro atteggiamento nei confronti dell’utilizzo di OER e strumenti digitali.

Il questionario è stato completato da 18 intervistati, 14 dei quali sono stati in grado di identificare le OER da un elenco con quattro opzioni. Va detto che gli studenti sono stati incoraggiati a visitare il database QuILL delle risorse didattiche e di apprendimento come parte del loro studio autonomo. Sono stati inoltre coinvolti in un progetto di creazione di strumenti di revisione digitale. Sedici intervistati avevano già utilizzato OER in precedenza e, in risposta a una domanda aperta, indicano di avere familiarità con i seguenti strumenti digitali e app: “ReWord, Duolingo, Busuu, Drops, Quizlet, YouTube, podcast”. Un solo studente sostiene di non aver frequentato corsi di lingua integrati con OER. I corsi che hanno integrato le OER nel programma sono stati valutati positivamente; tuttavia, gli studenti notano una serie di svantaggi o problematiche potenzialmente demotivanti. Le risposte alla domanda aperta sui problemi che possono sorgere quando si utilizzano le OER includono: “Ad alcune persone potrebbero non piacere determinate tipologie di OER e questo potrebbe demotivarle”. Altri commenti relativi al contenuto delle OER indicano: “livello QCER errato”, “contenuto di bassa qualità”, “informazioni obsolete” o “troppe informazioni, non è possibile organizzare i materiali più importanti”. Uno studente indica il lessico non pertinente e critica la risorsa perché priva di “creatività o lessico del linguaggio parlato”. Un commento menziona risorse inadeguate o livelli errati (troppo alti o bassi nella scala QCER secondo gli studenti). Si può tuttavia mettere in dubbio la loro capacità di valutare adeguatamente questo aspetto.

Tre studenti sottolineano il problema dell’accessibilità. I docenti talvolta consigliano siti con prove gratuite a tempo limitato, al termine delle quali gli studenti devono pagare per potervi accedere. Sebbene queste risorse per loro stessa natura non possano essere considerate OER, sono state identificate come tali dagli intervistati. Un altro studente non si sente a proprio agio nel creare un account e fornire dettagli personali e afferma “Se dovessi creare un account o pagare qualcosa per utilizzare una data OER, non svolgerei il/i compito/i”. Due studenti accennano a collegamenti scaduti o informazioni non più accessibili. Alcuni criticano il design e il layout – “Design complicato (al punto che non si capisce a cosa serva il pulsante)” e vengono spesso segnalati problemi tecnici, tra cui problemi di connessione a Internet ed esaurimento dei dati cellulare. Queste osservazioni riflettono la natura eterogenea delle OER.

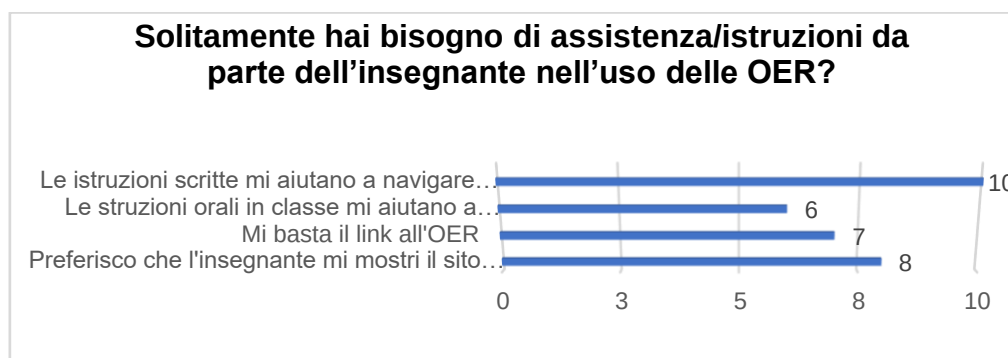
Sei intervistati dichiarano di potersi prefigurare un buon corso di lingua senza OER, mentre il doppio sostiene che le OER sono necessarie per un corso di qualità. Le risposte alla domanda aperta su quali competenze ritengono che le OER li abbiano aiutati a sviluppare sono simili. Tre studenti evidenziano una migliore interattività rispetto all’apprendimento tradizionale con libri di testo. Uno studente scrive “Interattività; la possibilità di passare da libri di testo noiosi a video, podcast, giochi ed esercizi

stimolanti”. La comprensione orale viene menzionata otto volte, mentre cinque studenti ritengono di aver migliorato le loro capacità di comprensione del testo grazie alle OER. Otto studenti le reputano utili per l’acquisizione del lessico (“Penso che il lessico sia più facile da imparare con le OER perché viene presentato in diversi modi”); altre abilità identificate sono creatività, abilità informatiche, memoria, capacità di conversazione, concentrazione, grammatica e capacità di apprendere visivamente nuovi concetti (tramite video). Altri vantaggi includono “fonetica, udito e pronuncia delle parole. Parlare e comunicare nella lingua che si sta imparando”, “mantenere vivo l’interesse per la materia” e “capacità di scrittura” (citata da un solo studente).

Com’era prevedibile, non c’è unanimità in termini di tipologie di sostegno che gli apprendenti preferiscono ricevere dai docenti, in quanto ogni studente ha preferenze e modalità di lavoro personali. Alcuni studenti hanno scelto tutte e quattro le opzioni, indicando che il tipo e il livello di supporto dipendono dal grado di familiarità con l’attività.

Figura 7

Gli studenti necessitano di istruzioni dai docenti per utilizzare le OER?



Una componente chiave di qualsiasi risorsa di apprendimento è la capacità di motivare il discente. Il 44% degli studenti riferisce che le OER contribuiscono leggermente alla loro motivazione, mentre il 33% sostiene che la migliorano sostanzialmente. L’11% afferma che le OER hanno un impatto minoritario sul grado di motivazione all’apprendimento delle lingue.

Alla richiesta di identificare ciò che rende attraente e “buona” una risorsa, gli studenti hanno sottolineato le seguenti caratteristiche (in una domanda aperta): la fonte è considerata allettante e interessante se ha uno stimolo visivo (foto, video) ed è “facile da usare, chiara, con istruzioni brevi e divisa in paragrafi, ci sono più elementi grafici che testo”. Video e podcast sono più facili da seguire se corredati da trascrizioni che permettono di leggere e ascoltare/guardare allo stesso tempo, aiutando la pronuncia. Le immagini aumentano la chiarezza e offrono supporto con il lessico di apprendimento rendendo più semplice la memorizzazione di vocaboli. Le attività online a scelta multipla con valutazioni sono considerate positivamente per la loro interattività, così come elementi di gamification quali vincere punti e ottenere feedback. “È gratificante rispondere a una domanda e ricevere un messaggio che dice ‘ottimo lavoro’, o qualcosa di incoraggiante se sbagli”. L’ampia varietà di risorse disponibili è stata identificata come una caratteristica positiva, così come il fatto che mantengono alto

l'interesse degli studenti perché "sono piacevoli da scorrere e non annoiano così facilmente come i libri di testo". Anche l'ampia gamma di attività ("ci sono diverse varianti creative che incoraggiano a imparare"), il feedback immediato o gli elementi di progressione che "verificano cosa hai imparato" sembrano essere rilevanti per i discenti.

Gli studenti inclusi nel campione hanno concluso che un'OER di alta qualità deve essere facile da usare, accessibile, avere un audio nitido e video di buona qualità, essere ben scritta e contenere informazioni affidabili e aggiornate, presentare istruzioni chiare ed esercizi di follow-up sotto forma di attività accattivanti. Sistemi di incentivazione a premi o livelli sono considerati un vantaggio. Tali OER devono essere liberamente accessibili anche su schermi o dispositivi mobili più piccoli e tutti i collegamenti devono essere attivi e funzionanti. Devono avere un design attraente e adattabile.

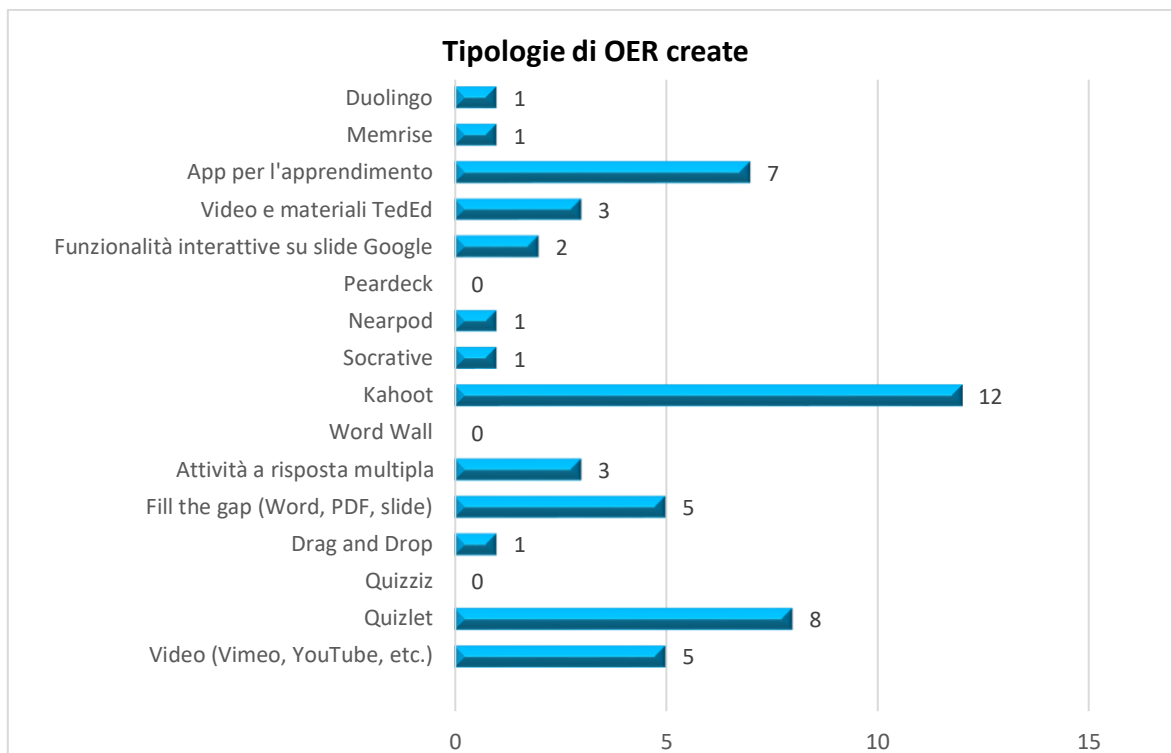
Una delle domande più specifiche riguardava la possibilità delle OER di sostituire i professionisti dell'educazione. Gli studenti sono stati invitati a giustificare le loro risposte, cosa che solo tre di loro hanno rifiutato di fare.

Molti hanno risposto: "Penso che alcuni argomenti e aspetti di una lingua necessitino del supporto di un insegnante. Inoltre, non potrei imparare una nuova lingua semplicemente usando le OER perché non sarei particolarmente motivato", mentre un altro studente crede che dipenda dalla persona: "se una persona è abbastanza motivata non ha per forza bisogno di un insegnante". Altri sostengono che "è possibile imparare alcune cose autonomamente, utilizzando risorse di alta qualità" e "oggi le informazioni si possono reperire molto facilmente e ci sono milioni di fonti valide"; altri ancora sottolineano la mancanza di affidabilità delle OER e affermano di fidarsi delle informazioni fornite da un docente più che di una risorsa online ("Non posso fidarmi ciecamente di una OER"). Gli insegnanti sono stati anche identificati come fonte di aiuto o "guida" che fornisce spiegazioni affidabili; l'interattività all'interno della classe e la presenza di un educatore sono evidenziati come i vantaggi dell'apprendimento con un docente. Alcuni commenti fanno riferimento all'efficienza e alla velocità di apprendimento di una lingua: "c'è ancora bisogno di comunicare in prima persona per perfezionare ulteriormente le proprie abilità" [sic], "impariamo più velocemente attraverso discussioni e dialoghi". Un intervistato enfatizza: "Nulla e nessuno può sostituire l'insegnante". Così, pur avendo sperimentato la didattica online e comprendendo i vantaggi di poter accedere a numerose risorse online, la maggior parte degli intervistati vede ancora la necessità di un insegnante.

Altre domande riguardavano la creazione di proprie OER da parte degli studenti, capacità che rappresenta l'apice dello studente autonomo. Come parte del progetto sul corso di lessico inglese, gli studenti sono stati incoraggiati a creare le proprie OER anche allo scopo di evidenziare blocchi lessicali relativi alle presentazioni orali svolte su una varietà di argomenti. Gli studenti hanno apprezzato il processo di creazione delle loro risorse e sembra ci sia un senso di motivazione di fondo nell'aver prodotto strumenti che hanno spinto i loro coetanei a riesaminare i materiali del corso. La maggior parte di loro sottolinea in particolare che il processo di progettazione di minigiochi linguistici li ha aiutati a memorizzare il lessico e usarlo nel contesto. È importante riconoscere che questo particolare gruppo di studenti può essere stato stimolato nelle proprie risposte, in quando ha dimostrato di aver compreso i compiti loro assegnati. Le risposte non sono quindi da considerarsi rappresentative della più ampia comunità di studenti dell'Università di Vilnius.

Figura 8

Tipologie di OER create dagli studenti



In risposta all'ultima domanda aperta, sette studenti hanno colto l'opportunità per aggiungere commenti sull'uso delle OER da parte loro e dei loro docenti. Ci sono stati alcuni commenti critici e alcuni spunti e suggerimenti interessanti, ad esempio limitare il numero di strumenti utilizzati "per non confondersi". I commenti positivi ribadiscono che le OER possono essere motivanti, in particolare per ampliare le conoscenze su nuovi argomenti o come mezzo per riassumere ciò che è stato trattato in classe, quindi come risorsa supplementare ("aiutano a mantenere gli studenti motivati, evitando la noia di riempire esercizi in libri di testo"). Alcuni studenti hanno commentato la gestione del tempo in classe: "Solo pochi docenti hanno utilizzato OER, oppure le usano principalmente come fonte video, il che non è molto coinvolgente. I video di solito possono essere guardati a casa e discussi in seguito. I docenti continuano a utilizzare vecchie metodologie".

Nel complesso, è incoraggiante che, nonostante i nostri difetti come docenti, alcuni studenti ritengano che "quando si tratta di apprendere, l'insegnante non può essere sostituito", quindi, per mantenere gli studenti motivati la comunità accademica dovrebbe sforzarsi di integrare i corsi con OER cercando e creando risorse di alta qualità, oltre a incoraggiare gli studenti a cimentarsi nella produzione di risorse proprie come parte del percorso di apprendimento.

In sintesi, il questionario agli studenti ha rivelato il riconoscimento degli stessi indicatori di qualità individuati dagli educatori. Gli apprendenti hanno però anche riscontrato problemi tecnici nell'accesso ad alcuni materiali. La loro motivazione variava a seconda della OER e del livello, ma in generale, gli studenti realmente motivati hanno trovato utili le OER. Molti le considerano un cambiamento gradito rispetto ai libri di corso tradizionali, soprattutto in quanto materiali supplementari interattivi che forniscono feedback. Gli intervistati riconoscono ancora il ruolo guida dei docenti, che non possono essere sostituiti da strumenti digitali, e ammettono l'utilità (in termini di apprendimento del vocabolario inglese) e la soddisfazione (sviluppare l'alfabetizzazione digitale) derivante dalla creazione di risorse proprie.

LINK A RISORSE ESTERNE

European Alliance for the Quality of Massive Open Online Courses (MOOCs): <http://mooc-quality.eu/qrf>

BIBLIOGRAFIA

Connell, M. & Connell, J. (2020). *Critical Evaluation of Quality Criteria and Quality Instruments in OER Repositories for the Encouragement of Effective Teacher Engagement*. European Schoolnet. Defining the “Open” in Open Content and Open Educational Resources was written by David Wiley and published freely under a Creative Commons Attribution 4.0 license at <http://opencontent.org/definition/>.

Hayes, S. (2015). *MOOCs and quality: A review of the recent literature*. QAA MOOCs Network

Henderikx, MA, Kreijns, K., & Kalz, M. (2017). Refining success and dropout in massive open online courses based on the intention-behavior gap. *Distance Education*, Vol. 38 (3), 353-368. <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1369006>.

Heyworth, F. (2013). Applications of quality management in language education. *Language Teaching* 46:3, 281-315. <https://doi.org/10.1017/S0261444813000025>

European Alliance for the Quality of Massive Open Online Courses (MOOCs). n.d. The Quality Reference Framework (QRF). Available at: http://mooc-quality.eu/wp-content/uploads/2019/11/Quality_Reference_Framework_for_MOOCs_v11.pdf [4 December 2022].

Macleod, H., Haywood, J., Woodgate, A. e Alkhatnai, M. (2015). Emerging patterns in MOOCs: Learners, course designs and directions. *TechTrends*, 59 (1), 56-63.

Stracke, C. M. (n.d.). Publications. *Opening Up Education by Learning Innovations*. Available at: <http://opening-up.education/publications>

Stracke, C. M., & Tan, E. (2018). The Quality of Open Online Learning and Education: Towards a Quality Reference Framework for MOOCs. In J. Kay & R. Luckin (Eds.), *Rethinking learning in the Digital age. Making the Learning Sciences Count: The International Conference of the Learning Sciences (ICLS) 2018* (pp. 1029-1032). International Society of the Learning Sciences.

Stracke, C. M., Tan, E., Texeira, A., Pinto, M., Vassiliadis, B., Kameas, A., Sgouropoulou, C., & Vidal, G. (2018). Quality Reference Framework (QRF) for the Quality of Massive Open Online Courses (MOOCs). Available at www.mooc-quality.eu/QRF

Stracke, C. M. (2019). Quality Frameworks and Learning Design for Open Education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20 (20), 180-203. [Open Access] DOI: 10.19173/irrodl.v20i0.4213

Stracke, C. M., Downes, S, Conole, G., Burgos, D., & Nascimbeni, F. (2019). Are MOOCs Open Educational Resources? A literature review on history, definitions and typologies of OER and MOOCs. *Open Praxis*. International Council for Open and Distance Education. Retrieved from: <https://openpraxis.org/article/10.5944/openpraxis.11.4.1010/#:~:text=From%20an%20Open%20Education%20perspective%20d,%20o itependsn%20your%20perspective>.

UNESCO. (2000). *Declaration of responsibilities and human duties*. UNESCO.

UNESCO. (25 November 2019). *Recommendation on Open Educational Resources (OER)*. UNESCO. Retrieved from: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-open-educational-resources-oer>

Wiley, D. (16 November 2009). Defining “Open”. *Improving learning*. <https://opencontent.org/blog/archives/1123>

Wiley, D. (27 March 2015). Stop saying “Good Quality”. *Improving learning*. <https://opencontent.org/blog/archives/1123>

CAPITOLO TRE

INNOVAZIONI NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE

ILDIKÓ SZABÓ, JUDIT HARDI, KRISZTINA STREITMAN-NEUMAYER, TAMÁS CSONTOS, ATTILA MÓCZA, ANDREA ZSENI-PETRIK

KÁROLI GÁSPÁR UNIVERSITY OF THE REFORMED CHURCH IN HUNGARY
BUDAPEST, UNGHERIA

SZABO.ILDIKO@PSKI.HU, HARDIT.JUDIT@KRE.HU, STREITMAN.KRISZTINA@KRE.HU, CSONTOS.TAMAS@KRE.HU,
MOCZA.ATTILA@KRE.HU, PETRIKNE.ZSENI.ANDREA@KRE.HU

ABSTRACT

Il capitolo delinea le pratiche e gli approcci consigliati per innovare l'insegnamento delle lingue a livello universitario attraverso un uso efficace e qualitativo delle tecnologie digitali. Verranno affrontate questioni quali l'apprendimento misto, le competenze, i metodi e la pianificazione digitale; come le tecnologie digitali hanno influenzato l'insegnamento delle competenze linguistiche; l'apprendimento autonomo, le intelligenze multiple, le strategie di apprendimento, l'autoregolazione degli studenti, l'autoapprendimento permanente, l'apprendimento attivo e il ruolo dell'autonomia del discente nell'insegnamento dell'inglese e nella didattica online nel XXI secolo, concentrandosi in particolare sulle innovazioni nella formazione pre-servizio dei docenti in contesti online. Verranno fornite raccomandazioni basate sulla letteratura e su un caso studio.

1. INTRODUZIONE

La generazione digitale dei giovani costituisce il 20% della popolazione mondiale (Zheng et. al. 2020) e si presume che la maggior parte degli apprendenti di lingue ne faccia parte. Questo numero stabilisce il potenziale di utilizzo di varie risorse digitali per la comunicazione. La generazione digitale affronta le situazioni di apprendimento in modo diverso perché stimolata dall'uso di fonti digitali che consentono di imparare scoprendo.

In questo ambiente di apprendimento, l'autonomia degli studenti e i diversi metodi, strategie e strumenti che possono facilitarla hanno un peso sempre più importante nell'insegnamento in generale, nell'apprendimento online e nell'istruzione superiore in particolare.

Il compito di noi docenti è insegnare ai nostri studenti le competenze e le conoscenze necessarie in modo che possano diventare studenti del XXI secolo e tenere il passo di un mondo in continuo cambiamento. Fornire ai discenti una miglior base di partenza su Internet e i nuovi progressi tecnologici è imprescindibile in quanto sono strumenti che stimolano gli studenti di lingue dell'era digitale.

2. TEORIE E CONCETTI ALLA BASE DI APPROCCI INNOVATIVI ALL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE

Nel XXI secolo sono stati sviluppati nuovi aspetti educativi dell'insegnamento delle lingue, della didattica e dell'istruzione in generale. I ruoli di docenti e studenti sono cambiati. Gli insegnanti possono agevolare l'apprendimento autonomo assumendo il ruolo di facilitatori piuttosto che quello di istruttori, dissuadendo gli studenti dal fare affidamento sull'insegnante come principale fonte di conoscenza. Per raggiungere l'autonomia del discente, si cerca di incoraggiarne la capacità di imparare in autonomia, così come la consapevolezza delle proprie intelligenze e dei propri stili di apprendimento. Anche lo sviluppo di strategie di apprendimento personali, l'autoregolazione, la definizione regolare degli obiettivi, il feedback e l'autovalutazione sono elementi chiave. Sono diversi i modi in cui gli insegnanti possono incrementare l'autonomia degli studenti: analizzandone attentamente i bisogni, introducendo e modellando strategie per l'apprendimento indipendente e autonomo o illustrando tecniche che permettano di monitorare il proprio apprendimento. Possono

inoltre fornire feedback e colloqui periodici per aiutare gli studenti a pianificare l'apprendimento o ricorrere ad attività, test e altri strumenti di autoapprendimento.

La trasformazione dei ruoli di insegnanti e studenti ha influenzato i metodi e gli strumenti didattici. L'evoluzione del Technology Enhanced Learning (TEL) ha condizionato anche le pratiche didattiche e di apprendimento e l'uso avanzato di tecnologie di apprendimento in ambito universitario. Sia i docenti che gli studenti devono possedere le competenze necessarie per la formazione digitale.

Nuovi ruoli, forme e contesti educativi incidono sulla metodologia. Di conseguenza, abbinare i metodi di insegnamento agli strumenti TEL adeguati nell'istruzione superiore è una chiave per migliorare la qualità della didattica.

Gli aspetti e le problematiche di cui sopra sono discussi in dettaglio in seguito.

2.1 IL RUOLO E L'AUTONOMIA DEGLI STUDENTI NELL'APPRENDIMENTO ELT ONLINE

Gli studenti autodidatti si assumono responsabilità sempre maggiori in termini di ciò che apprendono e come lo apprendono. L'apprendimento autonomo è un metodo di acquisizione più personale e mirato. Permette di ottenere migliori risultati di apprendimento perché si basa su bisogni e preferenze del discente. Si differenzia dal tradizionale approccio guidato dall'insegnante, in cui la maggior parte delle decisioni vengono prese dal docente, perché dà allo studente il controllo. Ci sono cinque principi che guidano l'apprendimento autonomo: coinvolgere attivamente gli studenti nell'apprendimento, proporre opzioni e risorse, offrire scelte e opportunità decisionali, sostenere gli studenti e incoraggiare la riflessione.

Anche gli aspetti emotivi dell'apprendimento hanno assunto grande rilevanza. Uno degli elementi chiave dell'auto-apprendimento permanente è la motivazione orientata agli obiettivi: gli studenti si pongono degli obiettivi all'inizio del processo di apprendimento e si impegnano per tutta la durata nella speranza di raggiungerli. Questo tipo di motivazione è considerata una base più significativa ed efficace per l'apprendimento rispetto ai fattori motivazionali esterni. Anche l'autostima e il coraggio di correre rischi vanno incoraggiati e promossi attivamente perché aiutano a gestire più opportunamente le situazioni incerte, a definire gli obiettivi con maggior sicurezza e ad essere più perseveranti. Solo un'adeguata motivazione può garantire risultati di alta qualità (Ushioda 2003, p. 98).

L'importanza dell'autoregolazione dei discenti è stata evidenziata da esperti che hanno integrato il coinvolgimento proattivo nel controllo dei vari aspetti dell'apprendimento all'interno di un quadro ampio e unificato. L'autoregolazione è stata concettualizzata per includere anche la componente motivazionale oltre a quelle cognitive e metacognitive.

Nell'apprendimento autodiretto, le abilità di autodirezione e autoregolazione dello studente giocano un ruolo importante nella capacità di padroneggiare questo approccio. Come accennato in precedenza, la definizione degli obiettivi è essenziale per un apprendimento efficace. Gli obiettivi di apprendimento devono essere in linea con gli obiettivi di vita personale e nascere dalla determinazione degli studenti piuttosto che da fonti esterne. Il processo di apprendimento deve iniziare con la mobilitazione e la valutazione critica delle conoscenze dello studente, seguita dalla creazione di una strategia chiara per il raggiungimento dei suddetti obiettivi. Va notato che l'apprendimento stesso è più efficace se deriva dall'impegno in un'ampia varietà di attività di apprendimento (Alammary et. al. 2014), che possono includere anche la pedagogia basata su intelligenze multiple, l'interazione con gli altri e l'esperienza diretta. La riflessione critica sui risultati va fatta sia alla fine che durante tutto il processo di apprendimento.

I discenti autonomi possono mettere in pratica modalità di apprendimento permanente autodiretto, che è indubbiamente un concetto proprio del XXI secolo. L'"appropriarsi" dell'apprendimento da parte dello studente e la capacità di muoversi verso i propri obiettivi possono essere definiti come punti chiave. Questo approccio è spesso menzionato in stretta connessione con il concetto di apprendimento permanente, a significare che il processo di apprendimento si estende oltre l'istruzione formale, richiedendo quindi la capacità del discente di essere autonomo.

2.2 L'EVOLUZIONE DEL RUOLO DEL DOCENTE NEL MONDO DELL'INSEGNAMENTO ONLINE NEL XXI SECOLO

È indubbio che l'apprendimento attivo accresca la capacità degli studenti di apprendere autonomamente. Il concetto di apprendimento attivo "implica che, per creare conoscenza, gli studenti devono essere agenti attivi nel processo di apprendimento. Esso si basa sulle premesse della teoria costruttivista dell'apprendimento, secondo la quale gli esseri umani generano conoscenza e significato dalle loro esperienze". (Feldes & Oliveira, 2019) I fondamenti di questo approccio possono essere rilevati in altri metodi di insegnamento già esistenti. In letteratura ci si riferisce a questo concetto anche sotto il nome di apprendimento incentrato sul discente, apprendimento impegnato, apprendimento collaborativo o apprendimento basato sui problemi (Feldes & Oliveira, 2019).

Apprendimento attivo implica il passaggio dalle lezioni tradizionali focalizzate sull'insegnante ad un'istruzione centrata sul discente, in cui gli studenti sono impegnati e coinvolti attivamente nel processo di apprendimento e diventano più responsabili dei loro risultati. I benefici di questo approccio sono molteplici: gli studenti diventano meno ansiosi, si sentono più sicuri, si responsabilizzano e, partecipando attivamente, imparano molto di più di quanto farebbero in un ambiente passivo.

Per creare un ambiente basato sui tali principi, occorre riconsiderare il ruolo dell'insegnante: nel contesto dell'apprendimento attivo, agli studenti viene data più autonomia nell'apprendimento, il docente cessa di essere l'unica fonte di conoscenza e diventa un facilitatore che aiuta gli studenti a raggiungere i propri obiettivi. Al posto di trasmettere la conoscenza in maniera unidirezionale, uno degli elementi fondamentali dell'apprendimento attivo è il dialogo aperto e il dibattito tra insegnante e studenti, che richiede una strategia didattica interattiva. Gli studenti vanno incoraggiati a riflettere regolarmente sulle loro esperienze e sui loro risultati e possono fornire feedback all'insegnante, il quale può proporre nuovi compiti e attività in base alle preferenze degli studenti. È importante sottolineare che l'apprendimento attivo non è un concetto esclusivo e può essere applicato in qualsiasi campo dell'istruzione. Gli insegnanti possono integrare questo nuovo approccio ad altri metodi utilizzati in precedenza, con l'obiettivo di aumentare l'efficacia in classe.

2.3 METODOLOGIE DELLE TECNOLOGIE DIGITALI PER L'APPRENDIMENTO

Sebbene l'uso delle tecnologie digitali abbia influenzato vari campi dell'insegnamento delle lingue, come l'apprendimento autonomo, l'apprendimento autogestito e collaborativo e la gestione del linguaggio, il fulcro continua ad essere la comunicazione. Ihnatova et al. (2021, p.3) dividono le modalità di implementazione delle tecnologie digitali per l'apprendimento in due grandi gruppi:

- strumenti di apprendimento sincrono: chat room, lavagne interattive, videoconferenze;
- modalità di apprendimento asincrono: e-mail, blog, forum, Twitter, podcast video e audio, test online.

Gli strumenti di apprendimento sincrono offrono una comunicazione in tempo reale, mentre i metodi di apprendimento asincrono consentono di comunicare in rete indipendentemente dal tempo e dal luogo.

L'applicazione delle moderne tecnologie educative nell'insegnamento delle lingue straniere comprende:

- formazione a distanza supportata dalla tecnologia informatica (Internet);
- organizzazione di lavori di gruppo, compiti singoli e controllo informatizzato (svolgimento di compiti di prova tramite computer);
- utilizzo di risorse tecnologiche (file audio e video);
- utilizzo di materiali visivi (disegni tematici, diagrammi).

Va sottolineato l'impiego di diverse applicazioni e piattaforme di apprendimento delle lingue, come Edupuzzle, Storyjumper, Miro, che facilitano la comunicazione consentendo agli insegnanti di

preparare materiale didattico online basandosi essenzialmente su fonti online. Grazie al loro livello di interattività, questi materiali creano un ambiente di apprendimento digitale attivo e produttivo che offre un'ampia varietà di compiti, esercizi o valutazioni.

Il Cambridge English Digital Framework è stato sviluppato previa consultazione con insegnanti e docenti di lingue in servizio. Questo quadro descrive le competenze fondamentali per insegnare efficacemente con l'ausilio della tecnologia. Vengono affrontate sei categorie: Digital World, Digital Classroom, Digital Teacher, Designing Learning, Delivering Learning e Evaluating Learning. Tutte le categorie offrono una visione completa delle aree più importanti e sono quindi un grande supporto per gli insegnanti dell'era digitale.

2.4 INSEGNARE COMPETENZE LINGUISTICHE CON LE TECNOLOGIE DIGITALI

Le tecnologie digitali possono essere utilizzate per diversi scopi, tuttavia il loro impiego nell'insegnamento delle competenze linguistiche in L1 non viene discusso. Alakras e Razak (2021) hanno scoperto che le tecnologie digitali hanno migliorato le capacità di ascolto e hanno un impatto positivo sulle capacità di espressione orale degli studenti. I risultati del loro studio hanno rivelato che le tecnologie digitali hanno migliorato anche le capacità di scrittura degli studenti di inglese come lingua straniera (EFL) e li hanno aiutati ad acquisire nuovi vocaboli.

Tutti questi risultati dimostrano l'importanza dell'uso di tecnologie digitali per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue. Gli autori hanno concluso che l'uso delle tecnologie digitali da parte di insegnanti e studenti di EFL è di alto livello. Anche il livello di alfabetizzazione digitale sia generale che in campo didattico è elevato. Lo studio ha dimostrato che non ci sono differenze significative tra l'uso delle tecnologie digitali da parte di studenti e di docenti. L'impiego cospicuo di tecnologie digitali da parte di insegnanti e studenti di EFL migliora l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue.

2.5 L'APPRENDIMENTO MISTO COME AMBIENTE EDUCATIVO IDEALE NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE ALL'UNIVERSITÀ

L'apprendimento misto combina l'apprendimento in classe con materiali e attività online. Questo approccio viene spesso definito anche apprendimento ibrido, ma c'è una differenza tra questi termini. Siegelman (2019), ad esempio, sostiene che le componenti online delle lezioni miste integrano e si basano sui materiali in classe, mentre gli elementi online dei corsi ibridi sostituiscono parte delle lezioni in classe. Nelle lezioni ibride, gli studenti possono interagire online in tempo reale (interazioni sincrone) o in altri momenti (interazioni asincrone).

Dziuban et al. (2004) definiscono l'apprendimento misto come un metodo didattico che combina l'efficienza e le opportunità di socializzazione dell'insegnamento in classe e le possibilità di apprendimento potenziate dall'insegnamento online. Si tratta di un approccio incentrato sullo studente in cui i discenti sono partecipanti attivi e interattivi. Secondo questi autori, l'apprendimento misto offre maggiori opportunità di interazione docente-studente, studente-studente, contenuto-studente e risorse esterne-studente. Questo metodo è inoltre caratterizzato da meccanismi integrati di valutazione formativa e sommativa sia per gli studenti che per i docenti.

Esso presenta molti vantaggi, soprattutto nel contesto dell'istruzione universitaria. In particolare, consente di ridurre il tempo trascorso in classe e, come sottolineano Singh et al. (2021), gli studenti possono imparare in un ambiente di apprendimento flessibile, gestendo parzialmente l'andamento, i tempi e il luogo del loro lavoro. Inoltre, questo approccio consente una programmazione flessibile con andamento personalizzato, in cui gli studenti possono progredire al proprio ritmo imparando autonomamente e lavorando in modo indipendente su compiti e progetti a casa. Bartolomei-Torres (2021) sottolinea che i moduli e i materiali possono essere adeguati in base alle esigenze individuali degli studenti, ciò significa che l'apprendimento misto può essere personalizzato a vantaggio dell'efficienza. Aggiunge inoltre che l'integrazione delle tecnologie informatiche e digitali funge da elemento agevolante.

Altri vantaggi includono la possibilità per gli studenti di monitorare continuamente i propri progressi, aumentandone l'autonomia. Paradossalmente, gli studenti hanno più opportunità di comunicare con insegnanti e altri studenti attraverso varie bacheche di discussione, chat room e forum, che consentono anche ai più riservati di interagire con compagni e insegnanti (Singh et al., 2021). Jeffrey et al. (2014) riportano che molti docenti che attuano approcci misti ritengono l'accesso e la disponibilità costante di contenuti, materiali (online) ed esempi proficui per l'apprendimento dei discenti, mentre l'accesso illimitato a diversi strumenti e risorse online è molto apprezzato dagli insegnanti.

3. SOLUZIONI INNOVATIVE NELLA FORMAZIONE PRE-SERVIZIO DI DOCENTI DI EFL A LIVELLO UNIVERSITARIO

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) vengono utilizzate da tempo nell'insegnamento delle lingue straniere. Tuttavia, una delle questioni centrali in questo ambito, a prescindere dal mezzo, è l'uso di materiale autentico, spesso supportato da strumenti. Gli esperti delle TIC hanno già evidenziato (Nádori & Prievara 2012) i vantaggi dell'utilizzo di aule virtuali. Tra le altre cose, sottolineano che le aule virtuali consentono la socializzazione e il lavoro collaborativo, e creano la possibilità di dare feedback immediati e differenziati con facilità. Il loro impiego richiede una pianificazione pedagogica e una preparazione metodologica consapevoli al fine di garantire un apprendimento delle lingue differenziato in linea con i requisiti della didattica delle lingue moderne, che tiene conto dei bisogni individuali degli studenti, utilizza materiali autentici e strumenti appropriati (Miskei-Szabó, 2021).

Durante la pandemia da Covid-19, gli insegnanti ungheresi hanno dimostrato flessibilità, innovazione e dedizione. Nella formazione pre-servizio dei professori universitari nel quadro tradizionale, la pratica dell'insegnamento prevede che i tirocinanti svolgano sessioni di co-docenza e di insegnamento individuale, entrambe analizzate collettivamente. La formazione dei docenti di lingue straniere segue un approccio comunicativo, cooperativo, collaborativo e creativo. Il metodo didattico messo in pratica dagli istruttori serve da modello per gli studenti nel loro futuro lavoro di insegnanti. Quando durante la pandemia si è dovuti passare alla didattica online, preservare questo approccio è stata una priorità. Le università hanno attuato pratiche che permettessero ai tirocinanti di affrontare un processo formativo il più attinente possibile alla sua versione originale in aula.

Nelle università ungheresi i futuri docenti di scuola primaria hanno la possibilità di specializzarsi nella formazione in lingua inglese. Gli studenti che si laureano in Scienze della Formazione Primaria saranno quindi abilitati all'insegnamento dell'inglese e di tutte le materie primarie generali e padroneggeranno le conoscenze teoriche, le abilità e le competenze in ambito pedagogico e psicologico necessarie per l'insegnamento di matematica, lingua e letteratura ungherese, scienze, educazione visiva, educazione musicale, educazione fisica e attività manuali per i primi quattro moduli. Pertanto, imparano e insegnano l'inglese per scopi specifici.

Il Dipartimento di Lingua e Letteratura Straniera della Facoltà di Formazione Primaria e Prescolastica dell'Università di Eötvös Loránd (ELTE TÓK) di Budapest ha sviluppato e implementato nuovi quadri che offrono possibili soluzioni a una delle sfide più difficili: la progettazione, l'organizzazione e l'attuazione di pratiche didattiche congiunte tra istituti di formazione per insegnanti e scuole primarie in situazioni di emergenza, in presenza, a distanza e in curricula ibridi.

L'esperienza della ricerca dimostra che le tecniche utilizzate contribuiscono ad un ampio sviluppo delle competenze pedagogiche dei discenti e influenzano positivamente la motivazione, l'approccio riflessivo e la consapevolezza di studenti e insegnanti coinvolti nell'esperimento pedagogico, anche in momenti imprevedibili. I seguenti sottocapitoli introducono le soluzioni innovative utilizzate da e con i docenti che studiano EFL in ambienti online (Trentinné Benkő e Kovács 2021).

3.1 PRATICA DIDATTICA DURANTE L'APPRENDIMENTO A DISTANZA

Con il passaggio alla didattica a distanza nell'istruzione universitaria dal 12 marzo 2020 e ad un curriculum online nell'istruzione pubblica dal 16 marzo, tutte le pratiche didattiche e la preparazione per il passaggio sono state sospese fino a quando entrambi gli istituti non hanno definito il quadro tecnico per il proseguimento dei lavori. Gli insegnanti-studenti, divisi in piccoli gruppi, sono stati incaricati di sviluppare un curriculum digitale articolato che si adattasse ai nuovi orari degli alunni, tenesse conto delle differenze individuali e offrisse opportunità di sostegno e differenziazione. Microsoft Teams, ora adottato dall'istituto, ha fornito una piattaforma online ideale per coordinare e supportare il lavoro di alunni e insegnanti. Ha inoltre permesso agli insegnanti-studenti di acquisire esperienza nell'apprendimento a distanza e quindi completare con successo il corso di pratica didattica.

3.2 PRATICA DIDATTICA IBRIDA

A causa dell'epidemia da coronavirus, il semestre autunnale del 2020 è iniziato in modalità mista. Per preservare il più possibile la struttura e l'atmosfera tradizionali dell'esercitazione, gli insegnanti-studenti e gli assistenti hanno tenuto le lezioni di persona, mentre i compagni e il docente non potevano essere presenti in classe. Per questo motivo, le lezioni sono state registrate e gli studenti visionavano le registrazioni insieme al tutor metodologico in un ambiente sicuro nell'edificio dell'ELTE TÓK.

La discussione e la preparazione sono state inizialmente condotte in modo tradizionale, in presenza, poiché il ricordo assistito porta a osservazioni molto più accurate e autoriflessioni più consapevoli da parte dell'insegnante-studente. Tuttavia, con l'aggravarsi della situazione pandemica è stata eliminata anche la possibilità di assistere alla proiezione e affrontare le fasi di discussione e preparazione in presenza. La lezione veniva registrata dal tutor, che si focalizzava sugli eventi più importanti e poi la condivideva sulla piattaforma Teams. Anche le successive fasi di discussione e preparazione si sono svolte online. Invece di guardare l'intera lezione insieme, l'osservazione di parti selezionate ha offerto l'opportunità di analizzare alcune situazioni pedagogiche in modo più approfondito. Secondo il feedback degli studenti, questa soluzione ibrida era la più vicina all'esperienza di apprendimento indipendente prevista, come confermato dai risultati del questionario di valutazione di fine semestre.

3.3. REVERSE MENTORING

In considerazione della situazione epidemiologica, il 9 novembre 2020 ELTE è tornato alla didattica a distanza, eliminando così la possibilità di insegnare di persona. Per contro, gli studenti hanno continuato a studiare negli spazi dell'università, causando quello che a prima vista sembrava un conflitto e una sfida insolubile per l'organizzazione della pratica didattica. È stata avanzata l'idea del reverse mentoring: sostituendo l'insegnamento degli studenti con quello dei tutor, tutti i compiti degli studenti potevano essere svolti online. Nel reverse mentoring, gli studenti preparavano il collega docente-formatore a tenere la lezione da loro programmata, ponendo particolare attenzione all'esecuzione metodologica e tecnica. La lezione veniva quindi pianificata e preparata dagli insegnanti-studenti come di consueto, ma era il docente-formatore a tenerla e videoregistrarla. La registrazione veniva come sempre visionata online dagli studenti e analizzata congiuntamente.

Nel contesto del reverse mentoring, il tutor metodologico ha chiesto agli studenti di scrivere una lettera in forma libera per dare un feedback, riflettere sul lavoro svolto, sensibilizzare e supportare l'apprendimento esperienziale. Le opinioni degli studenti sono state condivise con l'insegnante "mentore" solo dopo il completamento del corso. La valutazione delle lettere è stata preceduta da un test di frequenza delle parole.

Il feedback del testo si è ovviamente concentrato sul tema della preparazione e della pianificazione, elemento che ha ricevuto il maggior numero di commenti stimolanti e rilevanti dal punto di vista professionale. I partecipanti hanno dimostrato dedizione, responsabilità, riflessione, autonomia e

spirito di gruppo. Si sono assunti responsabilità e hanno mostrato professionalità e impegno non solo nei confronti della professione, delle lezioni che pianificavano e degli studenti, ma anche del docente che teneva la lezione al posto loro. In termini di progettazione, si è scoperto che pianificare una lezione per gli altri è un compito molto più complesso e ha richiesto una maggiore consapevolezza. Caratteristiche quali precisione, premura, attenzione ai dettagli, accuratezza, flessibilità e senso di realismo sono state giudicate fondamentali.

3.4 PEER MENTORING

Nella seconda metà del semestre autunnale 2020 sia gli insegnanti-studenti che gli alunni hanno fatto lezione a distanza, implementando la didattica online attraverso la piattaforma Teams. Diversi studenti del corso di English Literacy insegnavano part-time mentre studiavano. Alcuni di loro insegnavano già ai bambini online e avevano quindi più esperienza in merito di didattica online rispetto ai loro colleghi. Per sfruttare questa opportunità, la lezione è stata preparata con il supporto dei tutor tramite co-mentoring. Gli studenti che hanno tenuto la lezione online sono stati assistiti dai loro colleghi nella preparazione della stessa. Il feedback degli studenti sul tutoraggio tra pari è stato del tutto positivo. Tutti hanno evidenziato riduzione dello stress e rafforzamento della sicurezza nel poter chiedere aiuto a un collega più esperto in qualsiasi momento. Uno di loro ha evidenziato che questa è una parte naturale della formazione pratica.

3.5 DIDATTICA ONLINE

L'ELTE ha introdotto la didattica a distanza anche per il semestre primaverile 2021, mentre la scuola pubblica ha continuato con un curriculum basato sulla frequenza. Gli studenti hanno tenuto lezioni in presenza, mentre i loro compagni hanno potuto seguirle in diretta tramite streaming online. Anche le fasi di discussione e preparazione si sono svolte sulla piattaforma Teams. La valutazione del lavoro degli studenti nell'ambiente online ha seguito i principi della gamification. A partire dal 6 marzo 2021, la scuola pubblica è passata alla didattica a distanza, questa volta in maniera molto più agevole rispetto all'anno precedente. In tempi rapidi, gli insegnanti-studenti sono stati in grado di tenere lezioni online. Anche le successive fasi di discussione e preparazione si sono svolte online. Per garantire un'attuazione fluida ed efficace, a tutti i partecipanti è stato concesso l'accesso proprietario all'interfaccia Teams della Scuola di formazione ELTE per permettere loro di monitorare e gestire tutti i contesti didattici online con facilità.

Gli studenti-insegnanti ritengono di aver tratto beneficio dall'esperienza di insegnamento online e sottolineano che le loro precedenti esperienze di didattica online li hanno aiutati a prepararsi per l'insegnamento. Tuttavia, a loro avviso, stabilire il contatto necessario con gli alunni è stato molto più difficile e l'insegnamento online ha richiesto più preparazione e più pratica. Il feedback ha mostrato che i tempi di risposta erano più lunghi e i supporti visivi richiedevano molta pianificazione. Oltre alla comunicazione con gli alunni, la sfida principale era far lavorare l'intero gruppo. Le interazioni abituali sono andate perse ed è stata rilevata grande difficoltà nel coinvolgere gli alunni nello spazio online, soprattutto per i meno esperti nell'insegnamento. Nella didattica in presenza le cose erano decisamente più semplici, le lezioni erano "più vivaci" ed "era molto più facile ascoltare gli alunni individualmente". Gli insegnanti-studenti hanno rafforzato la loro consapevolezza e la riflessione.

3.6 MIGLIORI PRATICHE NELLA FORMAZIONE ONLINE DEI DOCENTI DI LINGUE STRANIERE

Nell'ambito dell'istruzione online, la sfida più grande per i formatori è stata mantenere i criteri e principi di insegnamento. Il gruppo di inglese ha elaborato alcune idee e approcci pratici che possiamo definire "migliori pratiche". Nel creare questi compiti, gli obiettivi principali erano presentare ed esercitare le nuove conoscenze in chiave interattiva, creativa, comunicativa e riflessiva, cioè mantenendo gli studenti motivati (Fenyődi et al. 2021).

Gli esempi di best practice sono disponibili online all'indirizzo: <https://ojs.elte.hu/gyermekeknevelés/article/view/2570>, classificati in base al corso in cui gli insegnanti-studenti di EFL li hanno utilizzati.

- a) Corso di preparazione linguistica per l'educazione bilingue inglese-ungherese:
 - 'My Lockdown News': esercizio di riscaldamento su Padlet;
 - Progetti e relazioni online per visite scolastiche
- b) Sviluppo del linguaggio nella prima infanzia e inglese per scopi specifici
 - L'alimentazione dei bambini: diventa YouTuber
- c) Metodologia EFL per giovani apprendenti
 - Disegno alla lavagna Zoom utilizzato per dimostrare i tempi verbali quando si presentano le modalità di insegnamento della grammatica
 - Ricerca di parole online utilizzando la lavagna Zoom
- d) Letteratura per ragazzi
 - Wordwall Hobbit: Capitolo 14, gioco di accoppiamento 'Domande e Risposte'
 - Trailer di Coraline
 - Trailer basato sulla serie Narnia
- e) Educazione musicale bilingue prescolastica
 - Vocabolario musicale LearningApps, memory (gioco di carte)
 - Wordwall - 'Find the Match' musicale
- f) Arti visive bilingui prescolari
 - Wordwall - 'Labyrinth' sui vocaboli del mondo all'arte
 - Progetti di arti visive dalla lezione online di Pasqua, 2020
- g) Educazione scientifica in inglese in contesti prescolari
 - Mappa concettuale online abbinata alla canzone "Over in the Meadow"
 - Esercizio a tema Il piccolo bruco Maisazio di Eric Carle
- h) Teoria e pratica dell'educazione bilingue
 - Certificati di congratulazioni per il completamento del quiz di esercitazione
 - Giochi online creati dagli studenti
 - Video tutorial creati dagli studenti
- i) Giochi in inglese per bambini
 - Progettazione di didattica strutturata basata su videogiochi
 - Instagram come piattaforma educativa per aspiranti insegnanti – @examoninsta

In conclusione, gli autori affermano che le migliori pratiche nell'insegnamento delle lingue straniere online possono stimolare ulteriori progressi una volta che gli insegnanti-studenti iniziano la loro effettiva carriera didattica. "L'abbondanza di applicazioni online ha consentito la progettazione di esercizi e compiti di grande utilità, che possono essere introdotti anche nei programmi di didattica in presenza e mista. Nonostante lo stress e la pressione sugli educatori, il gruppo di inglese ha acquisito sicurezza di sé e autoefficacia, sentendosi a proprio agio nel gestire le difficoltà e rispondere alle sfide. Come parte di questo processo, gli insegnanti-studenti hanno fatto tesoro di un tipo di esperienza diverso: esplorare e approfondire l'insegnamento digitale e online. Quando ne hanno avuto l'opportunità, hanno realizzato prodotti creativi individualmente o in collaborazione con i colleghi, a dimostrazione delle loro conoscenze e competenze specifiche. Durante la pandemia le pratiche didattiche sono state dunque estese e arricchite grazie alla verifica e all'adattamento delle migliori pratiche preesistenti". (Fenyődi et al. 2021).

4. RACCOMANDAZIONI

Lo scarso impegno ed entusiasmo di molti studenti di lingue, unito a un elevato tasso di insuccesso nell'apprendimento delle lingue, portano gli insegnanti di L2 a una costante ricerca di tecniche che possano accrescere la motivazione dei discenti (Dörnyei, 2005). Un ottimo quadro di riferimento per le possibili strategie motivazionali si basa sul modello di processo di Dörnyei e Ottó (1998), che si compone di quattro dimensioni principali:

1. creare le condizioni motivazionali di base,
2. generare la motivazione iniziale degli studenti,
3. mantenere e preservare la motivazione,
4. incoraggiare un'autovalutazione retrospettiva positiva.

Le strategie di apprendimento costituiscono uno strumento utile per un apprendimento attivo e consapevole, e pongono le basi per una maggiore competenza, autonomia e autoregolazione dello studente. Secondo Dörnyei, la definizione di strategie di apprendimento è la seguente: "il costrutto si riferisce ad azioni, comportamenti, procedure o tecniche specifiche che includono qualsiasi pensiero, comportamento, convinzione o emozione che gli studenti sfruttano per ottimizzare i propri progressi nello sviluppo di competenze in una seconda lingua o in una lingua straniera. Queste strategie possono aiutare a interiorizzare, memorizzare, recuperare o utilizzare la nuova lingua". (Dörnyei, 2005)

Gli studenti "autoregolati" sono quelli che cercano di raggiungere gli obiettivi accademici in modo strategico e riescono a superare gli ostacoli facendo ricorso a una serie di risorse." (Dörnyei, 2005). Gli studiosi riconoscono in misura sempre maggiore che la caratteristica più rilevante degli apprendenti strategici proattivi non sono tanto le strategie che applicano, quanto il fatto che le applicano (Macaro, 2001, p.264).

È importante notare che l'apprendimento può essere inteso come un processo sociale, mentre la conoscenza come un costrutto sociale. Lo studente può interiorizzare inconsciamente alcune idee dall'ambiente circostante, mentre apprende in modo più esplicito attraverso conversazioni e discussioni con gli altri, seguite da una riflessione critica. Ciò richiede un pensiero critico: l'apprendente deve riflettere periodicamente su esperienze, concetti e abitudini precedenti, nonché sulle nuove conoscenze.

Il suddetto approccio didattico orientato al processo promuove l'apprendimento autodiretto permanente. Alcuni dei seguenti principi fondamentali possono essere utili per i docenti:

- è importante introdurre i discenti all'apprendimento autogestito in maniera graduale, in quanto le capacità di autogestione e la tolleranza all'incertezza possono variare da studente a studente,
- la partecipazione attiva degli apprendenti e la possibilità di fare esercizio sono cruciali per un apprendimento efficace,
- gli insegnanti possono incoraggiare i discenti ad attivarsi consapevolmente e riflettere sulle conoscenze pregresse,
- vanno presi in considerazione anche gli aspetti emotivi dell'apprendimento: gli insegnanti possono svolgere un ruolo importante nell'aiutare gli studenti a comprendere e affrontare le proprie emozioni, rafforzando così la loro intelligenza emotiva. Possono spingerli a sviluppare perseveranza e autoregolazione nell'apprendimento e conquistare maggiore fiducia in se stessi dando loro periodici feedback positivi,
- l'apprendimento cooperativo va incoraggiato maggiormente nel contesto dell'istruzione scolastica.

La crescente accettazione della tecnologia digitale incentiva l'utilizzo di varie fonti online, soprattutto nei settori in cui manca materiale autentico e adeguato. Pianificare occasioni di apprendimento online,

tuttavia, richiede approcci diversi rispetto alle lezioni in classe. Innanzitutto, è necessario scegliere una o più piattaforme che siano disponibili dal punto di vista tecnico o adatte all'obiettivo del corso. Occorre migliorare le competenze digitali e ampliare la prospettiva delle fonti accessibili. I docenti devono essere in grado scegliere gli strumenti più adatti ai bisogni e agli stili di apprendimento degli studenti. Una volta scelto lo strumento digitale adatto, bisogna acquisirne le strutture. Scopi didattici diversi possono richiedere strumenti diversi. Gli insegnanti devono essere pratici ed esperti nell'uso di ogni strumento per poter insegnare agevolmente le materie specifiche (Alakras & Razak, 2021).

Oltre a pianificare il periodo di tempo, il materiale e l'ordine, devono scegliere gli strumenti online in modo critico. Dal momento che per alcuni studenti di lingue l'apprendimento online può essere più impegnativo e difficile, è necessario prestare attenzione alla selezione di materiali stimolanti, come manuali e-book, articoli, siti web, film o podcast (materiali audio) interessanti. I progetti di gruppo svolti sotto la costante supervisione di un insegnante sono un ottimo metodo per integrare gli studenti, mentre cruciverba, quiz e giochi multimediali interattivi possono rafforzarne l'impegno.

Ci sono alcune raccomandazioni da seguire per avviare e pianificare un corso misto. Harris et al. (2008) suggeriscono agli educatori di tenere in considerazione il processo, i risultati e l'ambiente di apprendimento, in modo da valutare, ad esempio, quali approcci all'apprendimento possano essere utilizzati o se il risultato dell'apprendimento possa essere raggiunto anche a distanza. Aggiungono che i risultati e lo stile di apprendimento, la motivazione e gli obiettivi dei discenti, i contenuti dell'apprendimento, l'efficacia delle lezioni e l'accessibilità delle risorse andrebbero misurati e analizzati approfonditamente da un gruppo di formatori e valutati anche dai discenti.

Analogamente, Alammary et al. (2014) sostengono che gli insegnanti che intraprendono approcci misti devono concentrarsi sugli obiettivi del corso anziché sulle tecnologie. Solo dopo aver specificato gli obiettivi (risultati di apprendimento, contenuti e competenze da padroneggiare), il docente può iniziare a progettare varie attività, sia con che senza tecnologia, sia online che offline. Secondo Hofmann (2006), è inevitabile intrecciare i contenuti online e quelli in classe in modo da formare un insieme completo.

Bartolomei-Torres (2021) suggerisce che attivare le conoscenze pregresse degli studenti e promuovere l'autovalutazione è fondamentale. Inoltre, è importante dare supporto agli studenti che hanno bisogno di chiarimenti in merito a materiali, compiti o attività. Stewart (2002) sottolinea che sia i docenti che i discenti necessitano di un'adeguata formazione delle competenze affinché siano in grado di produrre e utilizzare gli strumenti del corso misto. Childs et al. (2005) evidenziano la necessità di un supporto professionale sempre a disposizione, come esperti IT, personale di sostegno, formatori e amministratori che assistano i docenti. Si raccomandano anche sistemi di supporto agli utenti, nonché tempo e competenze congrui alla creazione di materiale online.

Inoltre, nel pianificare un corso misto vanno valutati anche i bisogni, la motivazione e le aspettative dei discenti, perché si avrà una partecipazione attiva solo se gli studenti sono motivati e le loro aspettative vengono soddisfatte. È altresì necessario trovare il giusto equilibrio tra apprendimento online e in classe, poiché affidarsi interamente alle lezioni online può incidere negativamente sulle prestazioni dei discenti (Harris et al., 2008).

LINK A RISORSE ESTERNE

<https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/2570>

BIBLIOGRAFIA

Alakrash, H.M., & Abdul Razak, N. (2021). Technology-Based Language Learning: Investigations of Digital Technology and Digital Literacy. *Sustainability*, 13, 12304.
<https://www.mdpi.com/2071-1050/13/21/12304/htm>

- Alammary, A., Sheard, J. & Carbone, A. (2014). Blended learning in higher education: Three different design approaches. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30 (4), 440–454. <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/693/1061>
- Bartolomei-Torres, P. (2021). *Blended learning: benefits and recommendations for teachers*. <https://www.learningbp.com/blended-learning-benefit-recommendations-teachers/>
- Bolhuis, S. (2003). Towards Process-Oriented Teaching For Selfdirected Lifelong Learning: A Multidimensional Perspective. *Learning And Instruction*. 13, 327–347. https://sisu.ut.ee/sites/default/files/opikasitus/files/bolhuis_2003._towards_process-oriented_teaching_for_selfdirected_lifelong_learning_0.pdf
- Childs, S., Blenkinsopp, E., Hall, A. & Walton, G. (2005). Effective e-learning for health professionals and students – barriers and their solutions. *Health Information and Libraries Journal*, 22, 20–32.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the Language Learner*. Routledge.
- Dörnyei, Z., & Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4.
- Dziuban, C., Hartman, J. & Moskal, P. (2004). Blended learning. *ECAR Research Bulletin*, 7. <https://www.educause.edu/~media/files/library/2004/3/erb0407-pdf.pdf?la=en>
- Feltes, H. P. M., & Oliveira, L. A. (2019). *The Role of The Active Learning Approach. Teaching English as a Foreign Language. The Especialist* 40 (2). https://pdfs.semanticscholar.org/554e/c4d37675d4976aab9edbfd1add039e5594b9.pdf?_ga=2.34421538.2030148517.1667139642-384546625.1667139642?la=en
- Fenyődi, A., Poros, A., Lo Bello, M. J., Kruppa, Éva, Árva, V. & Trentinné Benkő, Éva. (2021). Online education and ‘best’ practices in foreign language teacher’s education during the 2020/2021 lockdown period. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9 (2), 286–313. <https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/2570>
- Harris, P., Connolly, J. & Feeney, L. (2008). Blended learning: overview and recommendations for successful implementation. https://www.researchgate.net/publication/235278645_Blended_learning_Overview_and_recommendations_for_successful_implementation/link/578eb5f708ae81b4466eccfe/download
- Ihnatova, O., Poseletska, K., Matiiuk, D., Hapchuk, Y. & Borovska, O. (2021). The application of digital technologies in teaching a foreign language in a blended learning environment. *Linguistics and Culture Review*, 5 (S4), 114–127. <https://lingcure.org/index.php/journal/article/view/1571>
- Jeffrey, LM, Milne, J., Suddaby, G. & Higgins, A. (2014). Blended learning: How teachers balance the blend of online and classroom components. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, 121–140. <https://www.jite.org/documents/Vol13/JITEv13ResearchP121-140Jeffrey0460.pdf>

- Hofmann, J. (2006). Why blended learning has not (yet) fulfilled its promises: Answers to those questions that keep you up at night. In C. J. Bonk, & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 27–40). Pfeiffer.
- Macaro, E. (2011). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. Continuum.
- Miskei-Szabó, R. (2021). Az online oktatás tapasztalatai gyakorló pedagógusok és egyetemi hallgatók szemszögéből: A virtuális osztályterem szerepe a tanításban. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9 (2), 314–331. <https://ojs.elte.hu/gyermekeveles/article/view/2571>
- Nádori, G. & Prievara, T. (2012.) *IKT módszertan Kézikönyv az info-kommunikációs eszközök tanórai használatához*. B&T Oktatási és Fordítási Bt.
- Siegelman A. (2019). *Blended, hybrid, and flipped courses: What's the difference?* <https://teaching.temple.edu/EDVICE-EXCHANGE/2019/11/BLENDED-HYBRID-AND-FLIPPED-COURSES-WHAT%E2%80%99S-DIFFERENCE>
- Singh, J., Steele, K. & Singh, L. (2021). Combining the Best of Online and Face-to-Face Learning: Hybrid and Blended Learning Approach for COVID-19, Post Vaccine, & Post-Pandemic World. *Journal of Educational Technology Systems*, 50 (2), 140–171. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00472395211047865>
- Stewart, J.M. (2002). A blended e-learning approach to intercultural training. *Industrial and Commercial Training*, 34 (7), 269–71.
- Trentinné Benkő, É., & Kovács, M. (2021). A tanítási gyakorlat alternatív megközelítései: jelenléti, távolléti és hibrid megoldások a koronavírus-járvány idején. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9 (2), 256–285. <https://ojs.elte.hu/gyermekeveles/article/view/2568>
- Ushioda, E. (2003). Motivation as a socially mediated process. In Little, D., Ridley, J., & Ushioda, E. (Eds.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum, assessment*. Authentik.
- Zheng, B., Ward, A. & Stanulis, R. (2020). *Medical education online*, 25 (1), 1686949.

CAPITOLO QUATTRO

MOTIVAZIONE DEGLI STUDENTI UNIVERSITARI ALL'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE MEDIANTE TECNOLOGIE E RISORSE DIGITALI

LUDMILA BRANIȘTE¹, GABRIELA GAVRIL², TEODORA GHIVIRIGĂ³, MARINA VRACIU⁴

UNIVERSITÄT "ALEXANDRU IOAN CUZA" DI IAȘI^{1, 2, 3, 4}

IAȘI, ROMANIA

BRANISTELUDMILA@YAHOO.COM, TRANSLATORGABRIELA1@GMAIL.COM, TEODORA.GHIVIRIGA@UAIC.RO, MARINA.VRACIU@UAIC.RO

RO

ABSTRACT

Il quarto capitolo si concentra principalmente sulla motivazione e sul suo grado di influenza sull'apprendimento della L2 in diversi scenari di apprendimento e con diversi apprendenti. A tal proposito, andare incontro ai bisogni e adattare i corsi di lingua alle esigenze specifiche degli studenti universitari di LSP è una delle migliori pratiche che gli autori suggeriscono in questo capitolo. I docenti devono inoltre coinvolgere gli studenti nel processo di selezione e progettazione delle risorse, lasciando loro maggiore responsabilità e autonomia nel percorso di apprendimento. L'uso di risorse digitali contribuisce inoltre ad accrescere la motivazione, portando ad un apprendimento più efficace. In questo modo, agli studenti vengono forniti gli strumenti per entrare con successo nel mercato del lavoro e sviluppare attività future.

1. TEORIE SULLA MOTIVAZIONE

1.1. MOTIVAZIONE: DEFINIZIONE(I) E TIPOLOGIA

La motivazione è un fenomeno psicologico complesso e dai molteplici significati. In generale, può essere intesa come

1. la ragione per cui si fa qualcosa o ci si comporta in un modo particolare: motivazione (dietro qualcosa) *Qual è la motivazione dietro questo improvviso cambiamento?*

E motivazione a (fare) qualcosa:

2. la spinta a voler fare qualcosa, spinta che comporta impegno e fatica.

Nata come idea della filosofia classica europea, nel XX secolo la motivazione è stata sviluppata come concetto in psicologia e in altre scienze sociali. Nel XXI secolo, tale concetto è diventato fondamentale nella teoria dell'apprendimento linguistico. Gli esperti concordano sul fatto che un alto livello di motivazione è un fattore chiave nell'apprendimento di una L2, in quanto la scelta dei compiti e il tempo necessario per svolgerli, nonché il grado di sforzo impiegato nello svolgimento di un'attività stabilita dipendono esclusivamente dallo studente/apprendente (Dörnyei e Ushioda, 2021, pagg. 4-6). Nel loro compendio, Dörnyei e Ushioda (2021) vedono la motivazione come: un invito all'azione; la capacità umana di soddisfare i propri bisogni attraverso determinate attività; un processo psico-fisiologico dinamico che controlla il comportamento umano e ne definisce l'organizzazione, la direzione, la stabilità e lo stato attivo. Come afferma Ushioda (2013), la motivazione comprende una serie di processi che vanno dal desiderio, l'intenzione o l'impulso fino all'azione e l'attività, ma anche una serie di ragioni. Tuttavia, come dimostrano Dörnyei e Ushioda (2021), "nella ricerca sulla motivazione ha avuto grande rilievo il passaggio graduale dall'approccio psicologico sociale di Robert Gardner, associato al classico concetto di motivazione integrativa, a un approccio più complesso, dinamico e situato con una rilevanza educativa più spiccata". Inoltre, come sottolineato da Sivaci (2020), è necessario concentrarsi maggiormente sullo studio delle emozioni nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue.

1.2 TIPOLOGIE DI MOTIVAZIONE IN PSICOLOGIA

Secondo Reiss (2012, pp. 152-156), la motivazione può essere classificata come: estrinseca/intrinseca; positiva/negativa; costante/non costante:

- la motivazione *estrinseca* non è connessa al contenuto delle attività ma è condizionata da fattori esterni (es. partecipazione a competizioni per un premio), mentre la motivazione *intrinseca* è interna, connessa al contenuto di un'attività e non al mondo esterno (es. praticare sport perché genera emozioni positive).
- la motivazione *positiva*, basata su stimoli positivi (ad es. se i bambini si comportano bene, i genitori concedono loro più tempo davanti alla tv) si contrappone alla motivazione *negativa*, basata su stimoli negativi (ad es. se i bambini non vanno a dormire tardi, i genitori possono concedere loro più tempo alla tv il giorno successivo, ecc.).
- la motivazione *costante* si basa su bisogni umani fondamentali (fame, sete, ecc.), mentre la motivazione *non costante* richiede un supporto permanente (ad es. smettere di fumare, perdere peso, ecc.).

1.3 TEORIE DELLA MOTIVAZIONE IN PSICOLOGIA

Le teorie della motivazione (TM) studiano e analizzano i bisogni umani, i loro contenuti, la struttura e il modo in cui sono collegati alla motivazione degli individui. Lo studio di questi bisogni ha portato all'emergere di tre direzioni principali nella TM: motivazione (1) orientata ai contenuti; (2) processuale; (3) incentrata sul lavoratore.

Le teorie sulla motivazione orientata ai contenuti (1) analizzano i fattori che influenzano la motivazione e si concentrano principalmente sull'analisi dei bisogni umani, descrivendone la struttura e i contenuti, nonché il modo in cui sono collegati alla motivazione; pongono l'attenzione sulla comprensione della spinta interiore. Questo gruppo di teorie include la gerarchia dei bisogni di Maslow ("Piramide di Maslow", 1954), la sua interpretazione e le integrazioni presentate nella teoria ERG (Existence-Relatedness-Growth) proposte da Clayton Alderfer (1969), la teoria dei bisogni acquisiti di David McClelland (1987) e la teoria a due fattori di Frederick Herzberg (1987).

Le teorie sulla motivazione processuale (2) analizzano il modo in cui gli esseri umani distribuiscono i loro sforzi e il tipo di atteggiamento che assumono per raggiungere nuovi obiettivi. Il comportamento umano è visto non solo come improntato ai bisogni, ma anche in funzione delle percezioni e delle aspettative relative a una particolare situazione e alle possibili conseguenze di un modo specifico di comportarsi. Tra questo ampio gruppo di teorie, le più autorevoli sono: la teoria dell'aspettativa di Victor Harold Vrooms (1964), secondo cui gli individui sono motivati ad agire a condizione che le loro prestazioni vengano premiate, e il suo approfondimento nella teoria dell'equità di John Stacy Adams (1963), in cui si riconosce la forza motivante di una ricompensa adeguata; la teoria di Edward Lawler e Layman Porter (1968) che espone in dettaglio le condizioni e i processi attraverso cui si verifica la ricompensa per il lavoro; la teoria della definizione degli obiettivi di Latham e Edwin A. Locke (1990) che caratterizza obiettivi e feedback specifici come collegati al miglioramento delle prestazioni dei compiti; la teoria della gestione partecipativa, basata sul concetto che, se possono scegliere i compiti su cui concentrarsi e hanno la possibilità di coordinarsi tra loro, i dipendenti sono più motivati (Bainbridge, 1996).

La motivazione incentrata sul lavoratore (3) include la teoria X e Y proposta da Douglas McGregor (1960), legata alla teoria precedente nel distinguere i dipendenti/lavoratori in tipologia X (motivati dalla ricompensa) e Y (motivati internamente); e la teoria di Ouchi (1980), il quale sottolinea la forte connessione tra dipendente e responsabile sulla base di un "lavoro per la vita".

1.4 APPROCCI ALLA MOTIVAZIONE NELL'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE

Le teorie della motivazione sono state sviluppate dalla psicologia sociale e sono poi migrate o sono state estese alle teorie della motivazione nell'apprendimento della L2 (Noels et al., 2019, Dörnyei &

Ushioda, 2021, Sezione II). La motivazione può dipendere da ragioni sociali formulate sulla base dei bisogni di una comunità. Queste ragioni modellano e definiscono la motivazione estrinseca, che si suddivide in due categorie: motivazione *sociale ampia* e motivazione *personale*. La sfera motivazionale umana può essere influenzata dalla natura dell'attività umana. Si tratta in questo caso di motivazione intrinseca, la quale include la motivazione al successo. Altri tipi di motivazione sono quella *distante/a lungo termine* e quella *vicina/effettiva*. Gli autori occidentali più autorevoli nel campo della motivazione nell'apprendimento della L2 (Ushioda, Gardner, Dörnyei) devono le loro recenti ricerche ai contributi di diversi scienziati, psicologi ed educatori.

Discutendo di motivazione nell'apprendimento di una seconda lingua, Ema Ushioda (2013, pp. 1-17) delinea l'evoluzione della teoria dell'apprendimento delle lingue (LL): sviluppata in Canada nel 1959 e mirata alla motivazione dell'apprendimento della seconda lingua, ha plasmato la comprensione dell'orientamento del discente di lingua verso le comunità di parlanti di L2. Negli anni '90, in linea con le teorie cognitive, la teoria dell'apprendimento delle lingue si concentrò sull'apprendimento in classe. Nel XXI secolo, con l'inglese diventato lingua veicolare a livello mondiale, la teoria dell'apprendimento delle lingue vede la motivazione in termini di obiettivi di auto-identità, in quanto alla base dell'apprendimento dell'inglese può esserci il desiderio di sentirsi membri della comunità globale. Con la globalizzazione e la migrazione, la teoria dell'apprendimento linguistico ha spostato l'attenzione anche sull'apprendimento di altre lingue oltre all'inglese (LOTE) (Ushioda, 2013).

Robert Gardner: motivazione integrativa e strumentale. Nella sua concettualizzazione della motivazione, Robert Gardner (2010) indica che tutti i tipi di motivazione sono influenzati da fattori sociali e culturali. L'autore (1985, 2001) distingue motivazione strumentale e integrativa. La motivazione strumentale è il riflesso di bisogni intrinseci e può essere innescata, ad esempio, dal desiderio degli studenti di identificarsi con la cultura del Paese in cui si parla una determinata lingua. Pertanto, in questo scenario l'obiettivo dell'apprendimento linguistico è il bisogno interiore dello studente, cioè i valori coinvolti nell'incontro e nella comunicazione con le altre persone, mentre la lingua diventa lo strumento. Nella motivazione integrativa, l'apprendimento della L2 è visto come un obiettivo per lo sviluppo della propria carriera. La ricerca ha dimostrato che questo tipo di motivazione sembra essere correlata ai migliori risultati nella L2. Tuttavia, questo potrebbe non essere sempre vero nel caso di LSP, dove può prevalere la motivazione strumentale. L'insegnamento della L2 dovrebbe integrare entrambe le motivazioni. In una ricerca successiva, Gardner (2007, p. 19) trae la seguente conclusione: "ciò che conta è l'intensità della motivazione nel suo senso più ampio che incorpora le componenti comportamentali, cognitive e affettive". Un'aggiunta importante alla teoria di Gardner è il concetto di autostima linguistica introdotto da Clément (Clément et al., 1994).

Zoltán Dörnyei e le classificazioni del Sé. Dörnyei ha contestato le teorie delle tre autorità precedenti Gardner, Noels (2000) e Ushioda, ampliando la gamma di studi sulla motivazione proponendone una struttura più complessa nell'apprendimento della L2. Secondo Dörnyei, ci sono tre livelli di motivazione: il livello *linguistico* (cultura, società, livello intellettuale e pragmatico), il livello *dello studente* (caratteristiche individuali, autostima linguistica) e, infine, il livello *dell'ambiente/situazione* di apprendimento: curricula, ausili, manuali, attività/compiti a casa, componenti relative alla personalità dell'insegnante, al suo comportamento, allo stile di insegnamento/conduzione del lavoro in classe (1994, p. 280). Dörnyei e Otto sottolineano anche un'altra importante componente della motivazione: il fatto che non sia permanente ma possa cambiare nel tempo (1998, pp. 45-46). Negli anni '60-'90 la maggior parte delle ricerche si è concentrata sul modo in cui gli studenti percepiscono la L2 e i suoi parlanti nativi. Negli anni '90 il paradigma della ricerca è cambiato e le componenti sociali hanno iniziato a essere considerate insufficienti per descrivere la motivazione.

La prospettiva è stata ampliata includendo nuovi concetti provenienti dalle scienze cognitive e dalla psicologia. John Schumann (1975, 1997, 2001) ha proposto una spiegazione neurobiologica alla motivazione, che è vista come la valutazione cognitiva di una situazione secondo una serie di parametri (*novità, piacere, connessione con gli obiettivi e i bisogni umani, potenziale di risoluzione della situazione, attaccamento a norme sociali e valori personali*). Schumann conclude, in primo luogo, che

le reazioni emotive influenzano l'attenzione e lo sforzo applicato al processo di apprendimento e, in secondo luogo che questi modelli di valutazione possono essere alla base della motivazione. Ad esempio, compiti diversi saranno affrontati in modo positivo a condizione che tengano conto delle peculiarità e dei talenti dello studente (1997). Apparentemente, tutte le questioni fondamentali relative alla motivazione possono essere riassunte e definite come "le tre R della scienza della motivazione": *relatività, regolazione e reattività motivazionale* (Bernaus & Gardner, 2008, p. xi). Allontanandosi dalle prime gerarchie motivazionali (Maslow, 1956) che enfatizzavano la priorità "oggettiva" o normativa e l'organizzazione dei bisogni, molti approcci motivazionali attuali presuppongono un relativismo soggettivo sia nella priorità che nell'organizzazione mentale dei bisogni e delle motivazioni. Si ritiene quindi che i bisogni più centrali e il modo in cui si relazionano tra loro siano il prodotto non solo delle qualità intrinseche dei bisogni stessi, ma anche di come ogni individuo li persegue, nonché dei vincoli e delle possibilità che incontrano in un dato momento e nel corso della loro vita (Bernaus & Gardner, 2008, p. xii). Comprendere la motivazione è rilevante in tutte le fasi dell'apprendimento di L2, in relazione alle situazioni, alle culture in contatto, all'età e alla visione di sé degli studenti, all'approccio allo sviluppo personale e agli obiettivi di vita. Indipendentemente dalla natura delle ragioni, uno studente di L2 motivato prova un senso di appagamento e di crescita interiore che è utile in tutti gli ambiti e le situazioni della vita.

2. LA MOTIVAZIONE IN DIVERSI SCENARI DI APPRENDIMENTO

2.1 TEORIE E MODELLI IN DIVERSI SCENARI DI APPRENDIMENTO

Come linea guida per i docenti universitari di lingue citeremo solo alcuni dei numerosi studi e volumi collettivi che riprendono i modelli proposti da Robert Gardner e Lambert (1972), Zoltan Dörnyei (2005, 2007, 2011), Ema Ushioda (2013), tra i nomi più importanti del settore. L'attenzione sarà volta non tanto ad affrontare l'evoluzione delle teorie e delle variazioni concettuali nella psicologia dell'educazione, quanto piuttosto a suggerire alcuni elementi che definiscono l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue per scopi specifici (LSP) in determinati contesti utilizzando le nuove tecnologie, risorse disponibili online, corpora di testo, biblioteche digitali, i media e altre risorse digitali. Come osserva anche uno dei più noti teorici della motivazione nell'acquisizione della L2 (Dörnyei & Otto, 1998), le teorie propongono paradigmi inevitabilmente riduzionisti in contrasto con la natura dinamica e mobile della motivazione, non riuscendo di conseguenza a coprire le variazioni determinate dai contesti specifici di apprendimento. La motivazione è un processo dipendente da molteplici variabili che riguardano, tra gli altri, la psicologia dell'individuo, le relazioni tra i diversi gruppi sociali, le modalità con cui si costituiscono le identità individuali o di gruppo, i rapporti di potere nel contesto sociale. I costrutti teorici riflettono ampiamente le ideologie del tempo e le trasformazioni nel campo della psicologia, delle scienze sociali o della pedagogia e, in misura minore, le situazioni concrete e reali nei processi didattici e le sfide dell'insegnamento e dell'apprendimento di LSP.

La maggior parte degli studi e delle analisi dedicati alla motivazione nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue si sono concentrati principalmente su EFL e ESL. La motivazione in ambito LOTE è rimasto territorio quasi del tutto inesplorato. R. Gardner (1985) costruisce il modello psico-sociale della motivazione nell'apprendimento linguistico basato sulla ricerca in contesti bilingui (francese, inglese) in Canada. Dörnyei (1990 e successivi) fonda le sue teorie sull'analisi di dati relativi alla motivazione dei giovani ungheresi a imparare l'inglese raccolti tramite questionari. Come hanno sottolineato Ushioda e Dörnyei (2017), l'elevazione dell'inglese a lingua globale ha reso indispensabile riformulare le teorie sulla motivazione nell'apprendimento di L2 e ripensare i modelli costruiti per EFL/ESL. Gli autori sostengono che EFL e LOTE necessitano di approcci differenziati e teorie che considerino la diversità delle loro funzioni nel mondo contemporaneo. Dörnyei propone un radicamento delle teorie nella dimensione individuale-psicologica, in cui vede un solido elemento di differenziazione. Ushioda ritiene che per contrastare l'influenza negativa dell'inglese come lingua

dominante sull'apprendimento di LOTE, l'approccio debba essere meno strumentale. Sembra quindi che entrambi gli autori privilegino la motivazione intrinseco-affettiva nell'apprendimento di LOTE. Oltre a distinguere EFL e LOTE, occorre sottolineare le differenze tra l'insegnamento e l'apprendimento della L2 in generale e nei linguaggi per scopi specifici (LSP). Nel caso di LSP, sebbene sia possibile riscontrare la motivazione integrativa intrinseco-affettiva, non si tratta di un elemento centrale nel processo di apprendimento. Lo studio di una L2 è subordinato, a volte addirittura imposto, dalla scelta del campo di studi o della professione (diritto, medicina, economia, ingegneria, ecc.). Non costituisce quindi l'attività principale dello studente (tranne nei casi di filologia, giornalismo o specializzazione in traduzione/interpretariato), ma è concepito per fornire una formazione professionale e per aiutare a costruire la carriera desiderata. Ad esempio, uno studente di giurisprudenza prevede di eccellere nel campo del diritto, non in quello della competenza linguistica.

2.2 SCENARI LSP

Lo studio di LSP si svolge spesso in parallelo o come integrazione di ESP ed è guidato da scelte legate alla carriera (studio all'estero, tirocini, programmi di formazione, relazioni commerciali, volontariato), migrazione economica e asilo da zone di conflitto. LSP rimane una componente dell'identità professionale degli studenti, spesso messa in ombra dall'inglese per scopi specifici (ESL). Nel caso di migrazione (asilo) verso il Paese di arrivo, diventa una *condizione sine qua non* per l'integrazione nel nuovo ambiente. L'apprendimento LSP non è sempre una scelta dello studente, ma può essere determinato da varie circostanze (ad esempio, fare volontariato nel Corpo di Pace in un determinato Paese, scegliere università in Europa in cui le tasse sono inferiori rispetto al Paese di origine, ottenere un posto di lavoro in un'azienda, ecc.) e non implica automaticamente il desiderio di integrarsi nella comunità di destinazione e adottarne i valori culturali (elemento fondamentale della motivazione nel modello di Gardner).

Le strategie e gli scenari didattici delle LSP sono influenzati dalle differenze culturali che contraddistinguono le relazioni insegnante-studente, i rapporti all'interno dei gruppi studenteschi, e tra studenti e rappresentanti della comunità di arrivo. Le situazioni di insegnamento/apprendimento interculturale, come ha sottolineato Geert Hofstede (1986) alla fine del XX secolo, sono problematiche per tutte le parti coinvolte, possono creare molte perplessità e minare l'impegno e l'interesse per l'apprendimento delle lingue. L'insegnante ha il difficile compito di mappare i contesti di apprendimento, rilevare le differenze culturali e proporre contenuti che favoriscano la comunicazione interculturale e la familiarizzazione degli studenti con i codici culturali del Paese in cui si trovano, facilitandone l'inserimento nell'ambiente.

A seconda della situazione di apprendimento, i gruppi possono essere linguisticamente omogenei o eterogenei quando comprendono studenti provenienti da aree geografiche diverse con background culturali diversi. Possono essere omogenei dal punto di vista linguistico ma includere studenti di aree differenti (diritto, economia, ingegneria, scienze ambientali, cinema, ecc.). Un fenomeno sempre più comune è l'iscrizione di giovani nati in contesti di diaspora a programmi di studio nei Paesi di origine dei genitori. L'identificazione dei bisogni dei discenti, la scelta di materiali specifici, i contenuti e le modalità di integrazione della tecnologia nell'insegnamento si basano su:

1. contesti specifici per l'apprendimento LSP: lettori nel Paese di origine; corsi di formazione linguistica e culturale nel Paese di studio; corsi in Paesi terzi attraverso programmi di mobilità europea a lungo o breve termine.
2. omogeneità/non omogeneità dei discenti in termini di lingua, specializzazione ed età.
3. quadro giuridico e politiche specifiche in materia di istruzione.

Gli studenti che frequentano corsi di lingua organizzati nel loro Paese d'origine o partecipano a programmi di mobilità in Paesi terzi non hanno la possibilità di entrare in contatto diretto con la lingua di arrivo. Oltre a fungere da materiale didattico adattato al livello di studio e alle esigenze specifiche, le risorse online utilizzate nei corsi forniscono agli studenti informazioni sulla presenza della L2 nel

cyberspazio, in biblioteche digitali e opere lessicografiche, in opere elettroniche, podcast, ecc., stimolando il loro interesse a creare un ambiente virtuale immersivo.

Al di fuori del loro Paese di origine, gli studenti possono proseguire gli studi (laurea, master, dottorato di ricerca, post dottorato) in una lingua ampiamente diffusa, sia in inglese che nella lingua del Paese interessato (meno parlata). Nel primo caso, la lingua del Paese in cui si studia non è inizialmente la lingua di arrivo e può rimanere uno strumento per l'integrazione che garantisce l'inserimento in quella società. In alcuni settori, in particolare la medicina, la conoscenza della lingua locale è indispensabile per la formazione professionale (ad esempio nella relazione tra la professione medica e i pazienti). Nel secondo caso, la lingua locale diventa lingua di arrivo (spesso in combinazione con ESP), oggetto di studio nel curriculum, e viene attestata da esami e certificati. Sebbene in entrambe le situazioni gli studenti siano esposti alla lingua del Paese in cui stanno studiando, i modi in cui si relazionano ad essa sono notevolmente diversi e richiederanno approcci differenziati al processo di insegnamento. Gli interessi degli studenti nell'apprendimento della lingua locale (inserimento nel sistema sociale o specializzazione) influenzano la selezione delle risorse elettroniche, nonché l'identificazione delle competenze che devono essere acquisite (ad esempio parlare, scrivere, comunicare, tradurre).

Avendo integrato le nuove tecnologie nel processo di insegnamento/apprendimento EFL o ESP ormai da più di due decenni, esistono piattaforme, app e numerose risorse didattiche online verificate scientificamente e didatticamente. Molte università occidentali offrono corsi online di lingue applicate e linguaggi specifici. Questo non avviene in Paesi che non hanno una lunga tradizione di ricerca e insegnamento della lingua nazionale come L2, in cui il processo di creazione di risorse lessicografiche e biblioteche digitali è iniziato più tardi.

L'impiego di risorse digitali disponibili online nell'organizzazione di corsi LSP richiede lo sviluppo di competenze digitali e di capacità di comunicazione interculturale degli insegnanti, la mediazione relazionale e la trasmissione di informazioni e contenuti, nonché l'attenta mappatura dei contesti di insegnamento/apprendimento e la comprensione dei fattori intrinseci (affettivo-psicologici) e soprattutto estrinseci (congiunturali, socio-economici, politici) che influenzano la motivazione e l'interesse degli apprendenti nell'acquisizione di linguaggi specializzati (Hampel & Stickler, 2015, p. 63). L'insegnamento online è ancora agli albori in alcuni Paesi dove fino a poco tempo fa le norme sull'istruzione non riconoscevano forme di insegnamento che si discostassero da quelle tradizionali in aula. Le aspettative di alcuni studenti sono spesso modellate dal tradizionale sistema *in situ*; l'ambiente online ne incrementa l'ansia e l'insoddisfazione, diminuendo la motivazione. Occorre prendere in considerazione tutti questi aspetti quando si progettano scenari didattici che stimolino l'interesse degli studenti e facciano un uso ottimale delle nuove tecnologie nell'acquisizione di LSP.

3. VALUTARE LA MOTIVAZIONE, RISPONDERE AI BISOGNI E ADATTARE I CORSI DI LINGUA ALLE ESIGENZE SPECIFICHE DEGLI STUDENTI UNIVERSITARI DI LSP

3.1 VALUTAZIONE DELLA MOTIVAZIONE

Il processo di apprendimento generale e linguistico, punto di interesse di questo capitolo, è stato considerato sia intuitivamente che attraverso la ricerca come strettamente correlato alla motivazione, vista in termini fisiologici come una forma di stimolazione cerebrale elettrica e chimica, in termini comportamentali come "l'anticipazione della ricompensa" (Brown, 2000), o in termini cognitivi come legata a decisioni e scelte dello studente in termini di obiettivi che si prefigge o intende evitare (Dörnyei, 2001). Più recentemente, è stata inserita in un quadro più complesso: Luckin (2018) parla di *intelligenza* meta-soggettiva, ovvero una delle cinque forme di meta-intelligenza, che ha a che fare con la conoscenza e la regolazione delle proprie ragioni ed emozioni.

In generale, la motivazione, o la sua mancanza, è considerata uno dei fattori chiave del successo o fallimento degli studenti nell'apprendimento della L2. Il successo e il fallimento sono visti anche in termini di progresso: sebbene questo possa essere facile da quantificare e stabilire in alcuni settori/tipi

di attività/competenze, può essere più ambiguo in altri. “L’apprendimento delle lingue, in particolare, è un processo lento che subisce molte rotture, progressioni e regressioni; gli indicatori di progresso potrebbero quindi non essere così facili da cogliere” (Busse, 2014, p. 159). D’altra parte, una buona comprensione e gestione della motivazione può portare a risultati migliori, un maggior grado di soddisfazione degli studenti e tempi più brevi nel processo di apprendimento, con conseguente riduzione dei costi. Pertanto, è stata sottolineata l’importanza sia per chi pianifica i corsi che per i docenti di riconoscere questi livelli di motivazione all’inizio dell’unità di tempo/apprendimento (semestre, corso ecc.) e durante tutto il processo. Per poterne valutare i livelli nell’attività degli apprendenti, è fondamentale descrivere la motivazione per avere una solida base di ciò che si vuole misurare.

3.2 COMPONENTI E DESCRIZIONI

La motivazione è un concetto complesso; mentre il suo livello può essere approssimato osservando mimica, gesti, spunti di conversazione fra gli studenti (Lepper et al., 1993, come citato in De Vicente & Pain, 1998) e tempo che impiegano per un particolare compito, l’accuratezza dei risultati si basa in larga misura su fattori soggettivi come l’esperienza dell’insegnante o la quantità di tempo trascorso con gli studenti. Per questo motivo si è cercato di trovare strumenti di valutazione in grado di fornire dati accurati per identificare le migliori soluzioni nella selezione delle strategie di insegnamento e apprendimento, dei contenuti, del formato, ecc. Di conseguenza, in vari Paesi, gruppi di ricerca dedicati hanno messo a punto una serie di metodi e strumenti. La letteratura specializzata cita diversi strumenti standardizzati, ad esempio l’AMS (Academic Motivation Scale Ams-C 2) versione college (cegep), di R. J. Vallerand et. al., ideata in Canada nel 1992-1993 (http://www.lrcs.uqam.ca/wp-content/uploads/2017/08/emecegep_en.pdf), basata su un questionario e una scala a 7 livelli (non è stata concepita per l’apprendimento delle lingue in particolare, ma può essere adattata a questo scopo), o l’EME (l’Échelle de Motivation en Éducation), anch’essa sviluppata in Canada, valuta la motivazione intrinseca ed estrinseca da un lato e l’amotivazione dall’altro (Vallerand et al., 1993) ma non si rivolge allo scenario di apprendimento delle lingue. Come già menzionato, il lavoro più approfondito in questo campo è quello di R. C. Gardner, deliberatamente incentrato sull’apprendimento linguistico. Nel tentativo di creare una scala di intensità motivazionale, Gardner ha analizzato i dati di due questionari. Da questo lavoro è scaturito l’*Attitude Motivation Index*, sviluppato per misurare la motivazione nell’apprendimento delle lingue. I tre fattori principali nella scala erano *lo sforzo*, *il desiderio di raggiungere un obiettivo* e *gli atteggiamenti*. La ricerca si è concentrata sull’apprendimento del francese in Canada e, curiosamente, tra le 11 variabili del test, oltre all’*interesse per la lingua straniera*, sono stati inclusi fattori culturali come l’atteggiamento nei confronti delle persone che parlano la lingua appresa. Ciò può essere rilevante per il nostro progetto, perché spesso i gruppi di iscritti alle classi LSP sono costituiti da persone provenienti da contesti culturali ed etnici diversi e la loro percezione personale degli individui e della cultura di cui stanno acquisendo l’idioma può influenzare significativamente il livello di motivazione. Il contributo più importante del team di Gardner, tuttavia, è stato il ricorso al concetto di *orientamento all’apprendimento delle lingue*, che è stato suddiviso in due tipi. Da un lato, la *motivazione integrativa* è stata descritta come tipologia di motivazione che riguarda il desiderio degli apprendenti di integrarsi nella comunità di cui stanno acquisendo la lingua, di condividere la cultura e sperimentarla come membri di una cultura diversa; dall’altro, la *motivazione strumentale* è definita, al contrario, in correlazione al modo in cui gli apprendenti percepiscono se stessi e la loro condizione nella cultura di appartenenza in termini di accesso a posti di lavoro migliori, status professionale e sociale, livello di istruzione percepito attraverso la conoscenza della lingua o delle lingue apprese (Johnson & Johnson, 1999). Ciò implica che il docente di lingue deve essere consapevole di queste differenze, stabilirne il peso fin dall’inizio e adattare strategie, attività e materiali di conseguenza. Inoltre, l’elemento integrativo gioca un ruolo importante e deve quindi essere incluso, sebbene in LSP a livello universitario la motivazione strumentale dovrebbe essere l’obiettivo principale.

Di recente, a seguito del progresso tecnologico e dell'affermarsi di sistemi di e-learning e risorse digitali, sono stati proposti nuovi approcci orientati al miglioramento dei sistemi di apprendimento basati sull'analisi della motivazione. (De Vicente & Pain, 1998). Teimouri, Plonsky e Tabandeh (2022) hanno sviluppato e convalidato una scala specifica per misurare la grinta degli studenti di L2 - un mix tra passione e perseveranza nell'apprendimento della L2. Lo stesso progetto QuLL ha testato e convalidato l'uso di una serie di risorse online in contesti reali di insegnamento di LSP con gruppi di docenti e studenti, al fine di osservare come e in che misura tali risorse possono essere utilizzate/adattate e suggerire linee guida per la loro implementazione (Silva et al., 2022). Oltre ad aspetti come il livello di energia, la motivazione è generalmente associata all'intensità del coinvolgimento. Un basso livello di coinvolgimento è avvalorato da bassi livelli di motivazione: prima viene rilevato, più l'intervento può essere efficiente. Alcuni sistemi di e-learning possono monitorarne l'intensità, consentendo un intervento personalizzato idoneo a rinnovare il coinvolgimento degli studenti (Cocea & Weibelzahl, 2011). Di norma, una solida valutazione della motivazione e l'identificazione di fattori motivanti e demotivanti possono contribuire a scelte più accorte da parte dei docenti e prestazioni migliori da parte degli studenti.

3.3 RISPONDERE AI BISOGNI E ADATTARE I CORSI DI LINGUA ALLE ESIGENZE SPECIFICHE DEGLI STUDENTI UNIVERSITARI DI LSP

Poiché il nostro progetto si concentra sulle risorse per le LSP, è interessante notare che l'analisi dei bisogni è da sempre correlata al movimento ESP (inglese per scopi specifici) nel tentativo di aumentare l'efficienza finanziaria dei corsi brevi di lingua per scopi occupazionali e professionali, progettandoli e adattandoli ai particolari interessi e alle necessità professionali degli studenti. Nell'istruzione pre-universitaria le decisioni sono di solito prese da altri, che possono essere genitori o entità governative, per conto di discenti minorenni (Richards, 2001, p. 54). Il fatto che siano invece degli adulti a partecipare ai corsi di LSP implica che i discenti possono – e spesso vogliono – svolgere un ruolo nel processo decisionale di selezione delle aree tematiche in termini di lessico, generi, competenze specifiche, ecc. (Basturkmen, 2013, p. 1) Questo, a sua volta, ha dimostrato di avere un impatto positivo sulla motivazione. Tuttavia, il contributo degli apprendenti deve essere ponderato con attenzione, in quanto gli stessi mancano di competenze pedagogiche. A differenza dei corsi di lingua per scopi generali, questi requisiti e necessità sono spesso legati a un'area circoscritta particolare; ciò implica a sua volta che, mentre i corsi di lingua generale rappresentano solitamente sforzi a lungo termine, i corsi di LSP hanno una durata limitata (uno o pochi semestri), quindi si devono concentrare sull'ambito stabilito facendo un uso efficace del tempo a disposizione.

Un altro aspetto specifico dei corsi LSP è la natura eterogenea del gruppo, che può includere differenze etniche e culturali, nonché diversi livelli di competenze linguistiche pregresse, stili di apprendimento dissimili e persino differenze di età dei partecipanti. Inoltre, per gli studenti universitari che decidono di studiare all'estero, nell'anno che precede l'ingresso all'università potrebbe essere necessario integrare elementi di lingua per scopi accademici per garantire una preparazione ottimale alle prestazioni accademiche. Per questi motivi l'analisi dei bisogni è un requisito fondamentale della progettazione e revisione del piano di studi e del corso di LSP, nonché del processo di produzione di risorse specifiche.

L'analisi dei bisogni è stata definita come:

l'uso di mezzi sistematici per definire insiemi di competenze, testi, forme linguistiche e pratiche comunicative specifiche che un particolare gruppo di studenti deve acquisire [...e che sta acquisendo] adattando curricula e materiali e sottolineando l'impegno concreto con realtà accademiche e professionali (Hyland, 2007, p. 392).

L'analisi dei bisogni può essere impiegata per molteplici scopi (per un elenco completo vedi Richards, 2001, pp. 52-53), alcuni dei quali sono adattabili allo scenario LSP nell'istruzione superiore (ad esempio per identificare il profilo demografico del gruppo, determinare quali studenti di un gruppo hanno più bisogno di formazione in particolari competenze linguistiche, identificare il divario tra ciò che gli apprendenti sono in grado di fare e ciò che devono essere in grado di fare nei rispettivi ambiti/professioni). Le informazioni così ottenute possono essere utilizzate come base per la pianificazione di un programma formativo (Richards, 2001). L'analisi dei bisogni può avvenire all'inizio di un modulo/corso di apprendimento, durante o dopo un programma di lingua (Richards, 2001, p. 54), può essere condotta in vari modi (formalmente o informalmente) e può mirare a diversi tipi di bisogni: quelli *soggettivi* che si riferiscono a ciò che gli studenti vorrebbero apprendere e quelli *oggettivi* che si riferiscono a compiti, attività e abilità che gli studenti dovrebbero essere in grado di svolgere in situazioni di studio o professionali attuali o future (Basturkmen, 2013, p. 1); bisogni visti da *interni* o *esterni*; bisogni *percepiti* e *presenti* o bisogni *potenziali* e *non riconosciuti* (Richards, 2001, p. 53). Tutte queste informazioni possono essere raccolte attraverso varie modalità al fine di eseguire o contribuire alla progettazione del corso e/o del programma: questionari somministrati a personale e studenti, interviste, o analisi degli errori. È possibile fare ricorso a strumenti molto sofisticati, oppure si possono creare strumenti semplici *ad hoc* tramite alcune domande – ad esempio, per conoscere la rilevanza della lingua in vista di una futura carriera degli apprendenti, è possibile creare un semplice questionario di quattro elementi che indaga se la lingua: sarà richiesta; sarà importante; sarà utile per ottenere un lavoro ben retribuito dopo la laurea; non è importante e non lo sarà nemmeno in futuro.

Le informazioni possono quindi essere utilizzate per istituire o adattare i corsi in generale, o per creare o adattare le risorse alle esigenze pre e post-laurea degli studenti. Questa è una delle competenze di insegnamento di LSP (4.1.) come descritto dal Common Competence Framework (CCF) – un modello di conoscenze e competenze necessarie per docenti di LSP (http://catapult-project.eu/wp-content/uploads/2019/11/CATAPULT_LSP_Teacher_CCF_v12.pdf)

4. RISPONDERE IN MODO EFFICACE ALLA NECESSITÀ DI APPRENDERE LE LINGUE PER ENTRARE CON SUCCESSO NEL MERCATO DEL LAVORO E SVILUPPARE ATTIVITÀ FUTURE

Questa sezione tratta una componente cruciale per rispondere in modo efficace alla necessità di imparare le lingue come strumento per entrare con successo nel mercato del lavoro e sviluppare attività future nel quadro dei corsi di LSP, in particolare sotto forma di approccio incentrato sullo studente e di adattamento del corso alle esigenze accademiche e professionali degli studenti.

Di norma, per quanto riguarda le LSP, l'intenzionalità della partecipazione al corso è chiaramente definita: gli studenti imparano la lingua per poterla applicare a una determinata situazione futura, solitamente di tipo professionale; pertanto, gli scopi e le finalità del processo di apprendimento possono essere facilmente identificati sin dal principio. Rispetto ai corsi generici di lingua nel quadro di curricula obbligatori, in quelli di lingue per scopi specifici gli studenti scelgono di sviluppare competenze linguistiche al fine di aumentare le possibilità d'impiego. Di conseguenza, non sono necessari ulteriori sforzi significativi da parte del docente per convincere gli studenti dell'utilità e della pertinenza del corso.

4.1 MIGLIORI PRATICHE

Per orientare al meglio il corso agli studi e alla professione degli apprendenti, è altamente raccomandabile una valutazione da parte del docente dei bisogni reali dei futuri lavoratori e del mercato del lavoro in generale, nelle sue varie forme che vanno dal lavoro autonomo al far parte o essere a capo di un team in una multinazionale. In questo modo, gli studenti che completano il corso di LSP saranno pronti ad adempiere ai requisiti accademici fino alla laurea e, in seguito, a soddisfare le esigenze di un mercato del lavoro in continua evoluzione. Secondo Scrivener (2011, p. 90), questo tipo

di analisi dei bisogni dovrebbe affrontare aspetti quali: perché gli studenti potrebbero aver bisogno delle lingue in futuro; il livello linguistico e i problemi attuali del discente; le preferenze di apprendimento in termini di contenuti e tipi di attività.

In termini di identificazione delle competenze richieste sul mercato del lavoro, l'insegnante può iniziare da un'ipotetica qualifica e descrizione generale del lavoro, per poi proseguire esplorando i compiti specifici che gli studenti sono (o saranno) tenuti a svolgere nelle loro linee di attività, insieme a tutti i possibili dettagli correlati, alle situazioni che potrebbero dover affrontare, agli esempi specifici di linguaggio che potrebbero aver bisogno di utilizzare, ecc. Un approccio di questo tipo è particolarmente vantaggioso quando i docenti non hanno a disposizione un corso già pronto e devono preparare tutti i materiali autonomamente.

Un atteggiamento improduttivo che potrebbe emergere è la riluttanza degli studenti ad aiutare l'insegnante a definire le migliori strategie e risorse didattiche in base ai loro bisogni: potrebbero infatti rifiutare l'assunzione di qualsiasi responsabilità nel processo di apprendimento, lasciandola completamente nelle mani del docente. Le ragioni possono essere molteplici: pensano di non avere abbastanza esperienza in materia per partecipare attivamente alla costruzione dei contenuti del corso, o lo ritengono compito esclusivo del docente. Inoltre, anche se il modello d'insegnamento incentrato sul discente è attualmente preferito e ampiamente accettato dagli insegnanti, è possibile che gli studenti siano abituati a una classe incentrata sul docente, in cui le loro opinioni e i loro bisogni vengono ignorati. Tuttavia, l'obiettivo generale è quello di formare studenti autonomi che siano in grado di assumere un apprendimento permanente e migliorare conoscenze e competenze in modo indipendente. Pertanto, devono essere incoraggiati a comprendere l'importanza della cooperazione insegnante-studente anche in termini di aspetti metodologici applicati al quadro di riferimento del corso.

4.2 STRUMENTI DI ANALISI DEI BISOGNI

Uno strumento che aiuterebbe gli insegnanti ad adattare il corso agli obiettivi accademici e/o professionali degli studenti e ad una futura posizione sul mercato del lavoro è fornire continui feedback. È molto importante che il feedback sia bidirezionale (dai discenti agli insegnanti e viceversa). Questo è considerato uno dei punti cardine dei corsi di LSP per il seguente motivo: dato che di norma gli studenti hanno obiettivi e finalità ben definiti nell'apprendimento delle lingue, il docente deve assicurarsi che il corso soddisfi il più possibile i bisogni e le richieste dei discenti; in caso contrario, l'efficienza e il valore pratico del corso ne risentirebbero notevolmente. Pertanto, si consiglia l'introduzione di più elementi che possano fornire feedback periodici agli studenti (sia orali che scritti, in vari momenti della lezione, durante o dopo di essa). Le tecnologie attuali garantiscono feedback efficaci e comunicazione in tempo reale: molte risorse digitali possono essere impostate per offrire feedback immediati in termini di accettabilità e accuratezza delle risposte, e le varie piattaforme esistenti fungono anche da luoghi di dialogo tra docenti e studenti.

Oltre all'esplicita centralità del discente, condizione *sine qua non* di qualsiasi corso di LSP, la specificità del dominio cui il corso si rivolge rende il compito del docente più complesso. Dal momento che la conoscenza pregressa della materia/dominio su cui devono concentrarsi da parte degli insegnanti è scarsa o nulla, il loro compito può talvolta rivelarsi difficile – ragion per cui molti docenti sono scoraggiati e riluttanti ad intraprendere le LSP. Tuttavia, questi corsi offrono opportunità di comunicazione straordinarie: gli studenti conoscono l'argomento, l'insegnante conosce la lingua. Per colmare il divario entrambe le parti sono costrette a imparare a comunicare e trasmettere informazioni.

La sfida di cui sopra è accompagnata dalla questione dell'erogazione di materiali didattici appropriati e aggiornati, un aspetto importante che contribuisce a stimolare la motivazione degli studenti e svolge un ruolo chiave nel prepararli ad attività di vita reale. Come sottolinea la letteratura specializzata nel settore, la consapevolezza dei discenti dell'importanza e dell'efficienza delle attività proposte dal docente è la base per un apprendimento efficace (Chirilă, 2020, p. 203). È quindi altamente

consigliabile che gli studenti partecipino attivamente alla scelta dei materiali (argomenti discussi durante la lezione, testi suggeriti per la lettura, video assegnati per la visione ecc.). Consentendo loro di selezionare almeno una parte delle risorse di apprendimento, il docente ha la possibilità di fornire contenuti più adeguati che corrispondano pienamente ai loro bisogni e stimolino alti livelli di motivazione, sia cognitiva che attitudinale. Inutile a dirsi, vanno utilizzati solo materiali autentici (con eventuali piccoli adattamenti a seconda del livello degli studenti) che forniscano esempi d'uso della lingua moderna. Se si scelgono materiali o libri di testo predefiniti, vanno attentamente valutati secondo criteri ben consolidati (si veda, ad esempio, Nunan, 1991, p. 223).

Tutte le strategie descritte, impiegate nel quadro di un corso di LSP contribuiscono a uno degli obiettivi essenziali di qualsiasi processo di apprendimento: lo sviluppo dell'autonomia del discente. La capacità di autoapprendimento degli studenti è fondamentale in questo caso: nessun corso di lingua potrà mai insegnare loro tutto ciò che devono sapere in situazioni di vita reale e saranno comunque costretti a esplorare e scoprire da soli vari aspetti e competenze linguistiche legate alla professione. È fondamentale che gli insegnanti promuovano l'autonomia dei discenti, sensibilizzandoli alle principali strategie applicate nell'apprendimento delle lingue e incoraggiandoli a riflettere sul processo di apprendimento. Gli studenti possono imparare attraverso compiti specifici che li aiutino ad assumersi la responsabilità di acquisire nuove conoscenze e competenze linguistiche in futuro. Queste attività possono includere la compilazione di dichiarazioni "can do" al termine di una lezione o unità, la stesura di glossari con termini o contesti reali dell'ambito di arrivo, la preparazione di presentazioni sulla propria area di ricerca o attività professionale, l'organizzazione di gruppi di studio autonomi, ecc.

Un importante fattore di autonomia che influisce sulla motivazione degli studenti nei corsi di LSP è la creazione di centri ad accesso libero, ovvero centri di apprendimento aperti a cui poter accedere liberamente dopo le lezioni. Questi centri sono fortemente consigliati per le LSP in quanto aumentano l'autonomia degli studenti fornendo loro una vasta gamma di materiali. Al giorno d'oggi, con l'abitudine a lavorare in ambienti virtuali, tali centri possono configurarsi come archivi di risorse fornite dal docente. Qualsiasi classe di LSP dovrebbe essere corredata di un elenco puntuale di risorse che includa – ma non si limiti a – quanto segue: dizionari e materiali di riferimento online attendibili, siti web tematici, riviste accademiche relative all'ambito di destinazione, video ad accesso aperto, programmi televisivi, documentari riguardanti l'area di interesse. Il docente può eventualmente chiedere al singolo studente di completare l'elenco con risorse proprie, aumentando così l'autonomia di apprendimento. Tutti i materiali inclusi nell'elenco devono essere accuratamente verificati in termini di adeguatezza e affidabilità.

5. CONCLUSIONI

La motivazione è un elemento cruciale nell'apprendimento delle lingue, per cui una buona comprensione del concetto stesso, delle principali teorie postulate e la conoscenza dei fattori che lo influenzano non può che portare a migliori risultati e maggiore soddisfazione, soprattutto in corsi di LSP che si distinguono per età dei partecipanti, scopo e focus sulla comunicazione professionale e accademica. Valutarla correttamente e stabilire le esigenze degli apprendenti attraverso un'analisi dei bisogni favorisce un adeguamento ottimale di corsi e materiale didattico. Le risorse digitali, in particolare, sono in grado di influenzare la motivazione perché contribuiscono e agevolano l'adeguamento/creazione di corsi, programmi e risorse didattiche allo scopo di fornire feedback immediati e ritmi di apprendimento personalizzati, nonché coinvolgere (almeno in parte) gli studenti nel processo decisionale per quanto riguarda i contenuti e le strategie utilizzate. Oltre ad un immediato aumento del coinvolgimento degli studenti nelle attività e un miglior rendimento nella rispettiva lingua, accresce l'occupabilità e le possibilità di ottenere impieghi migliori nel lungo periodo.

LINK A RISORSE ESTERNE

CATAPULT project. Computer Assisted Training And platforms to Upskill LSP Teachers <http://catapult-project.eu/>
 CATAPULT project. Common Competence Framework available at http://catapult-project.eu/wp-content/uploads/2019/07/CATAPULT_O2_report_final.pdf
http://catapult-project.eu/wp-content/uploads/2019/11/CATAPULT_LSP_Teacher_CCF_v12.pdf
 ACADEMIC MOTIVATION SCALE (AMS-C 28) COLLEGE (CEGEP) VERSION, Robert J. Vallerand, Luc G. Pelletier, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière, Caroline B. Senécal, Évelyne F. Vallières, 1992-1993, Educational and Psychological Measurement, vols. 52 and 53, available at http://www.lrcs.ugam.ca/wp-content/uploads/2017/08/emecegep_en.pdf

BIBLIOGRAFIA

- Adams, J. S. (1963). Toward an Understanding of Inequity. In *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, pp. 422-436. 67 (5), 422–436. <https://doi.org/10.1037/h0040968>
- Alderfer, C. (1969). 'An empirical test of a new theory of human needs'. *Organizational Behavior and Human Performance*, vol. 4, issue 2, pp. 142-175, [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90004-X](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90004-X). (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/003050736990004X>)
- Basturkmen, H. (2013). Needs Analysis and Syllabus Design for Language for Specific Purposes. Chapelle, C.A. (ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd.
- Bearman, M. et al. (Eds.) (2020). *Re-imagining University Assessment in a Digital World*. Springer.
- Bernaus, M., & Gardner, R. C. (2008). Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement. *Modern Language Journal*, 92(3), 387–401. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00753>
- Brown, H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Prentice Hall.
- Busse, V. (2014). Visible learning and visible motivation. Exploring challenging goals and feedback in language education. *Motivation and Foreign Language Learning: From theory to practice*
- Chirilă, A. (2021). Motivarea studenților străini în anul pregătitor de limba română: strategii și tehnici. *Intertext*, nr. 1-2 (57-58), Editura Universității Libere Internaționale din Moldova, pp. 201-207.
- Clément, R. et al. (1994). Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion, in. *The Foreign Language Classroom, Language Learning*, September, pp. 417-448.
- Cocea, M., Weibelzahl, S. (2007). Eliciting Motivation Knowledge from Log Files Towards Motivation Diagnosis for Adaptive Systems. In Conati, C., McCoy, K., Paliouras, G. (Eds.) *User Modeling 2007. UM 2007. Lecture Notes in Computer Science*, vol 4511. Springer.
- De Vicente, A, Pain, H. (1998). Motivation Diagnosis in Intelligent Tutoring Systems. January 1998 Lecture Notes in Computer Science. *Proceedings of the Conference Intelligent Tutoring Systems*, 4th International Conference, ITS '98, San Antonio, Texas, USA, August 16-19, 1998.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualising Motivation in Foreign Language Learning. *Language Learning*, 40, pp. 45-78.

- Dörnyei, Z. (1994) Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom Author(s), in *The Modern Language Journal*, Vol. 78, No. 3 (Autumn, 1994), pp. 273-284. Blackwell Publishing. Available at: <http://www.istor.org/stable/330107>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). *The L2 Motivational Self System*. Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9–42). Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., Otto, I. (1998). Motivation in Action: A Process of L2 Motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, pp. 43-69.
- Dörnyei, Z., Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation: new directions for language*. Routledge.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2001). *Integrative Motivation and Second Language Acquisition*. Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 1-19). University of Hawai'i Press.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. Peter Lang.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House.
- Gardner, R. C., & Macintyre, P. D. (1993). *A Student's Contribution to Second Language Learning. Part II: Affective Variables*. *Language Teaching*, 26, pp. 1–11.
- Gardner, R. C., Tremblay, P. F., & Masgoret, A. M. (1997). Towards a Full Model of Second Language Learning: An Empirical Investigation. *The Modern Language Journal*, 81, pp. 344-362.
- Hampel R., Stickler, U. (2015). *Developing Online Language Teaching*. Palgrave Macmillan.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Fourth edition. Pearson Longman.
- Herzenberg, F.I. (1987) One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 40(1), 53-62.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of International Relations*, 10, pp. 301-320. <https://doi.org/10.4324/9781351006743>.
- Hyland, K. (2007). English for Specific Purposes. Cummins, J., Davison, C. (eds.) *International Handbook of English Language Teaching*. *Springer International Handbooks of Education*, vol. 15. Springer.
- Johnson, K., Johnson, H. (1999). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching*. Blackwell Publishing Ltd.
- Kormos, J., Csizér, K. (2008) Age-Related Differences in the Motivation of Learning English as a Foreign Language: Attitudes, Selves, and Motivated Learning Behavior. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x>
- Lawler, E. E., Porter, L. W., & Tennenbaum, A. (1968). Managers' attitudes toward interaction episodes. *Journal*

- of *Applied Psychology*, 52 (6, Pt.1), pp. 432–439. <https://doi.org/10.1037/h0026504>
- Locke, E. A., Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Prentice Hall. Available at: https://www.academia.edu/26293602/A_Theory_of_Goal_Setting_and_Task_Performance
- Luckin, R. (2018). *Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century*. UCL Institute of Education Press.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. Harper and Brothers.
- Maslow, A. H. (1956). Defense and growth. *Merrill-Palmer Quarterly*, 3, 36–47.
- McClelland, D. (1987). *Human Motivation*. University of Cambridge Press.
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of the Enterprise*. McGraw-Hill, Inc.
- Melnichuk, M. V. (2017). Market-Oriented LSP Training in Higher Education: Towards Higher Communicative Skills. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(8), pp. 5073-5084.
- Noels, K. A. Why are you learning a second language? *Language Learning* 50:1, February 2000, pp. 57–85.
- Noels, K. A., Adrian-Taylor, S., Saumure, K., & Katz, J. W. (2019). Motivation and the support of significant others across language learning contexts. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 1(1), 106–141.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology. A textbook for teachers*. Prentice Hall.
- Oga-Baldwin, W. Q., Nakata, Y., Parker, P., & Ryan, R. M. (2017). Motivating young language learners: A longitudinal model of self-determined motivation in elementary school foreign language classes. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 140-150.
- Ouchi, W. G. (1980). Markets, Bureaucracies, and Clans. *Administrative Science Quarterly*, 25(1), 129-141. <https://doi.org/10.2307/2392231>
- Reiss, S. (2012). Intrinsic and extrinsic motivation. *Teaching of Psychology*, 39 (2), pp. 152–156. <https://doi.org/10.1177/0098628312437704>
- Richards, J. (2001). Curriculum Development in Language Teaching. *Cambridge Professional Learning*. Cambridge University Press, 1st Edition.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860.
- Schumann, J. H. (1975) Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning*, December 1975. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1975.tb00242.x>
- Schumann, J. H. (1997) *The Neurobiology of Affect in Language*. Blackwell Publishers.
- Schumann, J. H. (2001). Appraisal psychology, neurobiology, and language. *Annual Review of Applied Linguistics*, Jan, 21:23 – 42. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000022>

- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*. Third edition. MacMillan.
- Silva, E. M., Chumbo, I., Gonçalves, V., Martins, C., Dotras Bravo, A., & Alves, A. M. (2022). The QuILL project: embracing digital technology in LSP teaching in Higher Education. In *XVII CercleS International Conference 2022*. 162-164. Instituto Politécnico do Porto.
- Sivaci, S. (2020). *The role of emotions in language learning: an investigation into the relationship between EFL learner's emotional experience and L2 motivational self-esteem*. Lambert Academic Publishing.
- Sternberg, R. J. (2021). Meta-Intelligence: Understanding, Control, and Coordination of Higher Cognitive Processes. In R. Holm-Hadulla et al. (Eds). *Intelligenz: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Heidelberger Jahrbücher Online*. 6. 487-502.
<https://doi.org/10.17885/heiup.hdjbo.2021.1.24399>
- Teimouri, Y., Plonsky, L., & Tabandeh, F. (2022). L2 grit: Passion and perseverance for second-language learning. *Language Teaching Research*, 26(5), 893-918. Sage Journals.
- Ushioda, E. (2013) *The Palgrave Macmillan International Perspectives on Motivation. Language Learning and Professional Challenges*. Palgrave Macmillan.
- Ushioda, E., Dörnyei, Z. (2017). Beyond global English: motivation to learn languages in a multicultural world. Introduction to the Special Issue. *Modern Language Journal*, 101 (3), pp. 451-454.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1993). On the Assessment of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education: Evidence on the Concurrent and Construct Validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), pp. 159–172.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.

CAPITOLO CINQUE

IMPLEMENTAZIONE SISTEMICA DI TECNOLOGIE DIGITALI NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE NEL SETTORE DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE

MARÍA-ELENA GÓMEZ-PARRA, LEONOR MARÍA MARTÍNEZ-SERRANO, CRISTINA MARÍA GÁMEZ-FERNÁNDEZ

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
CÓRDOBA (SPAGNA)

ELENA.GOMEZ@UCO.ES, LEONOR.MARTINEZ.SERRANO@UCO.ES, CRISTINA.GAMEZ@UCO.ES

ABSTRACT

L'obiettivo principale di questo capitolo è analizzare e discutere l'implementazione delle tecnologie digitali per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue nel settore dell'istruzione superiore. I casi studio QuILL verranno esaminati sulla base di una rassegna della letteratura e di casi studio in tutta Europa. Pertanto, la discussione e le conclusioni forniranno raccomandazioni a decisori, docenti e discenti sulla base dei risultati e delle migliori pratiche riscontrate. Il capitolo inoltre presenterà istruzioni complete su come trasferire e replicare tali pratiche.

1. CONTESTO TEORICO

Le tecnologie digitali nel campo dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue a livello universitario hanno registrato uno sviluppo senza precedenti, aumentato a dismisura in seguito alla pandemia Covid-19. L'UNESCO (2020) ha dato raccomandazioni per aiutare le istituzioni educative a garantire il proseguimento della didattica durante la pandemia, assicurando la disponibilità di attrezzature e strutture essenziali (quali piattaforme, computer e connessione Internet) per l'apprendimento online. Panda e Mishra (2020) sostengono che le tecnologie digitali facilitano le pratiche educative e didattiche, la cui progettazione deve affrontare le problematiche di fondo dell'apprendimento collaborativo, partecipativo, connesso e creativo. Inoltre, i benefici derivanti dall'uso di risorse educative aperte (OER) di qualità nell'istruzione superiore includono (Blomgren, 2018, p. 55) "risparmi sui costi di acquisizione delle risorse per l'insegnamento e l'apprendimento, nonché contenuti generati dagli utenti, creatività dei formatori e opportunità di apprendimento contestualizzate e puntuali". L'UNESCO (2012, par. 1) definisce le OER come "materiali di apprendimento, insegnamento e ricerca in qualsiasi formato e mezzo, di dominio pubblico o soggetti a copyright con licenza aperta che consentono l'accesso, il riutilizzo, il cambio d'uso, l'adattamento e la ridistribuzione da parte di altri soggetti". L'idea delle OER deriva da -diversi movimenti, principalmente l'Open Access (OA) e l'Open Source Software (OSS) (Hylén, 2006, come citato in Berti, 2018, p. 6). Tuomi (2006) sostiene che -tale concetto riguarda il diritto di modificare, riconfezionare e aggiungere valore alle risorse esistenti. In questa cornice è stata sviluppata Creative Commons (CC), una delle licenze di copyright pubbliche disponibili, -allo scopo di ribaltare le modalità in cui le autorizzazioni di copyright erano state precedentemente stabilite (Lessig, 2008). Le OER sono state criticate a livello generale per la scarsa qualità (International Commission of the Futures of Education, 2020). L'Unione Europea, invece, le -considera attraverso una prospettiva più specifica:

...Le OER sono intese come la congiunzione di pratiche relative ai contenuti aperti e pratiche relative all'apprendimento aperto in senso più ampio (Figura 1). Gli interrogativi riguardanti i contenuti aperti si concentrano sulle peculiarità dei contenuti educativi e su come vengono resi disponibili, concessi in licenza e distribuiti o condivisi. In relazione alle pratiche di apprendimento, l'indagine si concentra su come le pratiche relative ai contenuti

contribuiscano o siano supportate da altre pratiche nell'ambito delle attività di apprendimento. (Falconer et al., 2013, p. 8)

Questa visione delle OER include una considerazione -degli impatti che possono avere sugli individui (nel loro processo di apprendimento), sulle istituzioni e persino sulle organizzazioni (si veda l'UKOER Impact Model, Falconer et al., 2013, p. 9). Le OER hanno attirato l'attenzione di molti studiosi e sembra esserci consenso sulla necessità di condurre ulteriori ricerche per aumentarne la visibilità e l'uso (in particolare nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue straniere).

Inoltre, per la Commissione europea (s.d., par. 1) l'apprendimento degli adulti "si riferisce a una serie di attività formali e informali, sia generali che professionali, intraprese dagli adulti dopo aver lasciato l'istruzione e la formazione iniziali". Gli adulti perseguono l'apprendimento per migliorare le prospettive occupazionali, per uno sviluppo personale o professionale, o per ottenere competenze trasferibili, come il pensiero critico. Le OER e le tecnologie digitali giocano quindi un ruolo nella didattica, accelerato dalla pandemia Covid-19 e dai cambiamenti significativi che ha apportato al nostro modo di vivere, apprendere e lavorare. La necessità di aggiornare conoscenze, abilità e competenze è oggi più urgente e perentoria che mai. Tale necessità sta portando a importanti iniziative a livello europeo per fornire supporto alle istituzioni nazionali allo scopo di accrescere la partecipazione degli adulti ad attività di apprendimento e formazione (come l'*European Skills Agenda* della Commissione europea, 2022).

Hylén e Schuller (2007) suggeriscono di pubblicare risorse digitali in formato modificabile per consentire agli utenti di copiare e incollare pezzi di testo, immagini, grafica o qualsiasi altro supporto, in modo che possano essere facilmente adattate o modificate e quindi utilizzate dagli insegnanti. Di conseguenza, formati non modificabili come Adobe Portable Document Format (.pdf) o Flash (.swf) non sembrano essere appropriati per favorire un elevato livello di risorse open access. Formati aperti come HTML (Hyper Text Markup Language), png (Portable Network Graphics) e odf (OpenDocument Format), sono più facili da introdurre nel contesto classe.

OER e tecnologie digitali abbondano nel settore dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue straniere, dove risorse, metodologie e approcci vengono aggiornati a un ritmo ancora più rapido che in altri settori. Vyatkina (2020) afferma che i corpora andrebbero utilizzati come OER nell'insegnamento delle lingue, fornendo vari esempi nell'ambito dell'insegnamento del tedesco. Cinganotto e Cuccurullo (2016) sostengono che l'uso di OER e strumenti digitali in classe può trasformare drasticamente l'educazione linguistica, soprattutto nel CLIL (Content and Language Integrated Learning). Bellés Calvera e Bellés Fortuño (2018) suggeriscono Voki come strumento OER per insegnare la pronuncia inglese. Per Pulker e Kukulska-Hulme (2020) il campo delle pratiche educative aperte (OEP) è relativamente nuovo (Weller et al., 2018). Per questi autori, lo sviluppo della ricerca in questo settore può essere classificato in due diversi filoni:

ricerca sulle OEP nel contesto di creazione, uso e adozione di OER; e ricerca sulle OEP in relazione a un ecosistema aperto che include, ad esempio, apprendimento, insegnamento, borse di studio, pedagogia e valutazione aperti, open data e open source. (Pulker & Kukulska-Hulme, 2020, p. 1)

Berti (2018) aveva già sostenuto questa idea (il modo in cui le OER incidono sulle OEP), dando origine al movimento Open Education (p. 4). Il suo studio esamina i vantaggi e le sfide relative all'istruzione aperta discutendo la produzione di OER in lingue diverse dall'inglese nell'istruzione superiore, poiché la maggior parte delle risorse reperibili online sono rivolte agli studenti di tale lingua. Promuovere l'apprendimento di contenuti in lingue diverse dall'inglese è uno dei temi affrontati dal progetto QuILL (Quality in Language Learning) perché, seguendo Zancanaro e Amiel (2017), esiste un sostanziale squilibrio nella disponibilità di contenuti educativi aperti nelle lingue meno diffuse. Pertanto, i ricercatori QuILL si sono impegnati a identificare risorse per l'apprendimento e l'insegnamento di contenuti in 18 lingue europee: bulgaro, inglese, estone, finlandese, tedesco, ungherese, italiano,

lettone, lituano, norvegese, polacco, portoghese, rumeno, slovacco, sloveno, spagnolo e svedese (vedi https://quill.pixel-online.org/gp_teachingSources.php).

Blessinger e Bliss (2016) affermano che gli strumenti tecnologici e l'e-learning offrono potenziali soluzioni alle barriere geografiche permettendo a un pubblico globale un accesso senza pari a risorse educative libere, aperte e di alta qualità che, come QuILL cerca di dimostrare, possono essere sviluppate ancora più efficacemente se utilizzate per l'insegnamento di contenuti in contesti di istruzione superiore. Le aree di contenuto individuate dai ricercatori del progetto QuILL spaziano da arti e musica, business e comunicazione, medicina e infermieristica, formazione degli insegnanti, contabilità, giornalismo e turismo multimediale, diritto, servizio militare, fino a bioscienze e ingegneria, solo per citare le più rilevanti (vedi https://quill.pixel-online.org/gp_teachingSources.php).

Altri autori hanno cercato di analizzare la qualità e l'accessibilità delle OER. Krajcso (2016) ha proposto una classificazione e alcuni criteri di qualità per le OER nel campo dell'apprendimento delle lingue straniere. Gómez-Parra et al. (2019), nell'ambito di un progetto di ricerca intitolato *LinguApp: Asegurando el acceso al aprendizaje universal e inclusivo de segundas lenguas* (PRY208/17) finanziato dalla *Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces* (istituzione all'interno della Giunta dell'Andalusia), hanno pianificato lo sviluppo e l'analisi di due strumenti dedicati alla valutazione di OER per l'apprendimento delle lingue. Il primo strumento mira a valutare le caratteristiche tecniche dei siti web, mentre il secondo è stato progettato specificamente per determinare quali competenze linguistiche vengano sviluppate attraverso l'uso di una OER e come questo processo si svolga concentrandosi sui contenuti e le attività offerte dal sito. Gli strumenti progettati da Gómez-Parra et al. (2019) sono inclusi in questo studio e sono stati utilizzati dal team di ricerca QuILL per valutare la qualità delle OER incluse in questo progetto, come verrà discusso nella sezione 3 di questo capitolo.

2. ANALISI DI CASI STUDIO SULLE OER - DEL PROGETTO QUILL

In questa sezione verranno descritte le OER esaminate dai ricercatori QuILL come casi di studio che riassumono il processo attraverso cui le risorse sono state analizzate e selezionate per essere catalogate nel sito web -del progetto QuILL. Verrà fornito un resoconto approfondito dei criteri utilizzati nel processo - di ricerca, selezione e valutazione, insieme a una panoramica delle OER selezionate, in quanto le risorse disponibili sul sito - QuILL hanno seguito lo stesso iter di verifica.

Il processo di revisione delle OER si compone di sei fasi principali. La prima fase è stata dedicata alla ricerca e all'individuazione delle OER per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere per scopi specifici nell'istruzione superiore nelle 18 lingue indicate precedentemente.

La seconda si è concentrata sull'analisi delle caratteristiche fondamentali delle OER, effettuata principalmente scegliendo tra 13 set di parametri concordati congiuntamente dai ricercatori QuILL prima di dare il via alla prima fase, seguendo criteri accademici supportati dalla letteratura -più recente. In questa fase, il primo passo prevede la compilazione di informazioni di base riguardanti titolo, data di pubblicazione e link delle OER. Nel caso in cui alcuni materiali non siano disponibili online o rischiano di non esserlo in futuro, uno strumento di caricamento di file sul sito QuILL garantisce l'accesso per un periodo di cinque anni. In secondo luogo, sono state fornite informazioni sui gruppi di riferimento: i docenti e/o gli studenti. La maggior parte delle risorse è stata classificata come adatta sia ai docenti che agli studenti. Soltanto alcune di esse sono state designate come "solo per docenti" quando fornivano linee guida metodologiche specializzate che possono ostacolare un uso indipendente dei materiali da parte degli apprendenti. In terzo luogo, gli argomenti delle OER sono stati classificati in base a specifiche aree accademiche e/o professionali. Si è optato per ridurre i domini a 13, anziché considerare un elenco più ampio di campi accademici, per evitare un'eccessiva nebulizzazione delle aree didattiche. È tuttavia possibile selezionare diverse aree contemporaneamente in quanto alcuni argomenti delle OER sono abbastanza generali da rientrare in diversi ambiti. Ad esempio, un'OER dedicata al controllo dei parassiti può benissimo adattarsi a Medicina e Infermieristica, Bioscienze e Sostenibilità. In quarto luogo, a seconda delle caratteristiche,

le OER sono più adatte a scenari di apprendimento autonomo, contesti di classe o entrambi. Sul sito web -del progetto QuILL, quindi, si possono trovare le OER classificate in base alla situazione didattica cui sono più indicate. Successivamente, la lingua di destinazione e la lingua di insegnamento delle OER sono state analizzate separatamente in quanto, soprattutto in corrispondenza dei livelli inferiori del Quadro comune europeo di riferimento (QCER) (Consiglio d'Europa, 2001), spesso le risorse possono essere indirizzate all'apprendimento di una determinata lingua ma avere una lingua veicolare d'insegnamento differente. Da qui l'importanza della fase successiva, che consiste nel selezionare il livello di competenza linguistica del QCER (Consiglio d'Europa, 2001) corrispondente per ciascuna risorsa: Base (A1 e A2), Autonomia (B1 e B2) e Padronanza (C1 e C2). Data l'enorme varietà multimodale di OER rinvenute ed esaminate dai ricercatori QuILL, è stata necessaria una classificazione in base al tipo di strumento utilizzato. Le opzioni disponibili erano le seguenti: animazione, attività/compito, audio, gioco, risorse guida (corso/libro online), laboratorio, immagine/grafica, risorse di riferimento (dizionari online, guide alla grammatica, frasari), simulazione, test e video. Le OER apparivano frequentemente in forma multimodale; ad esempio, alcune integravano attivamente audio e/o video con attività che potevano essere testate autonomamente dagli utenti. Allo stesso modo, un'altra caratteristica fondamentale analizzata dai ricercatori QuILL è stata l'abilità (o le abilità) affrontata dalle OER che offrivano una o più opzioni tra ascolto, scrittura, lettura, conversazione e mediazione. Quest'analisi ha rappresentato l'ultimo passo nella seconda fase di esplorazione guidata delle caratteristiche delle OER.

Nella terza fase è stata condotta un'esplorazione ad hoc delle OER, mirata a fornire report individuali con descrizioni dettagliate delle caratteristiche generali delle OER, degli elementi tecnologici richiesti (se presenti), dei bisogni dello studente -presi in considerazione, dell'adattabilità ai gruppi di apprendenti più bisognosi di preparazione linguistica e infine dei metodi per la convalida. In sintesi, questa fase intendeva fornire ulteriori spiegazioni delle voci selezionate nella fase precedente sotto forma di materiale integrativo per gli utenti basato su altre caratteristiche.

La quarta fase, intitolata "Revisione", ha seguito una metodologia su scala Likert da 1 a 5, dove 1 indica il grado più basso e 5 il più alto. Dovevano essere soddisfatti nove indicatori di qualità:

1. Approccio globale: misura la capacità delle OER di soddisfare i bisogni di docenti e studenti.
2. Valore aggiunto: misura se l'OER ha apportato ulteriori miglioramenti tangibili.
3. Aumento della motivazione: valuta la capacità delle OER di motivare gli studenti a migliorare le proprie competenze linguistiche.
4. Innovazione: valuta l'efficacia delle OER nel proporre approcci innovativi, creativi e precedentemente sconosciuti all'apprendimento di LSP.
5. Trasferibilità: misura il potenziale di trasferibilità delle OER e la loro possibilità di costituire una fonte di ulteriore capitalizzazione/applicazione per altri progetti linguistici in Paesi diversi.
6. Valutazione e convalida delle competenze: esamina la disponibilità di strumenti adeguati a consentire ai docenti di monitorare i progressi degli studenti e agli studenti di valutare i propri progressi e riflettere sulla propria esperienza di apprendimento.
7. Adattabilità: misura la flessibilità dei contenuti delle OER e le possibilità per i docenti di LSP di adattarli ai loro bisogni e a quelli degli studenti.
8. Funzionalità: valuta la praticità tecnica dell'OER dal punto di vista del docente e dello studente.
9. Accessibilità: valuta l'accessibilità delle OER dal punto di vista del docente e dello studente.

In aggiunta a questa revisione quantitativa, una giustificazione qualitativa ha integrato e ampliato i punteggi forniti a ciascuno degli elementi classificati e ha articolato in modo più dettagliato le caratteristiche qualitative salienti delle OER catalogate.

La fase successiva ha riguardato la preparazione di un caso studio, con riflessioni per gli utenti relative a studenti target (ad esempio, numero, laurea o corso frequentato), metodo utilizzato, risultati ottenuti e rischi (se presenti) da prendere in considerazione quando si utilizza ciascuna OER.

Generalmente, i casi studio seguivano tre tipi di descrizione, a seconda che fossero stati messi in atto prima dell'inclusione nel sito web -del progetto. La prima illustrava le modalità di utilizzo della risorsa da parte dei ricercatori QuILL; la seconda, le modalità di testing della risorsa da parte di altri docenti che hanno partecipato al progetto; la terza, le modalità di testing proposte dai ricercatori QuILL (in caso nessuna delle opzioni precedenti fosse possibile). In alcuni casi si è dovuti ricorrere alla terza descrizione, in quanto il progetto QuILL è stato implementato durante la pandemia Covid-19 con le conseguenti restrizioni adottate nei diversi Paesi europei.

Nella sesta e ultima fase i ricercatori QuILL hanno prodotto una lista di controllo e/o linee guida ad hoc per l'utilizzo di ciascuna OER analizzata. La creazione di liste di controllo e/o linee guida personalizzate ha permesso ai ricercatori -di avere una visione completa delle caratteristiche generali condivise da molte OER esaminate, rendendo possibile la preparazione di linee guida pratiche per l'applicazione delle OER alle lingue straniere e all'insegnamento nell'istruzione superiore. La sezione successiva fornirà i punti di riferimento più importanti di tutto il lavoro svolto nel corso del progetto.

3. LINEE GUIDA PRATICHE PER L'IMPIEGO DI OER NELL'APPRENDIMENTO E NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE NELL'ISTRUZIONE SUPERIORE

Internet offre una moltitudine di OER per l'insegnamento delle lingue straniere nell'istruzione superiore, indipendentemente dal fatto che si tratti di lingua generale o lingua per scopi specifici. Quando si implementano OER di alta qualità nell'aula di L2, è essenziale tenere in considerazione alcune linee guida pratiche per una didattica efficace che favorisca una comprensione profonda e duratura dei contenuti specifici della disciplina. Di seguito viene stilata una serie di raccomandazioni basate sul know-how pedagogico che possono aiutare i docenti a insegnare le lingue in modo efficace, sfruttando al massimo il potenziale offerto dall'OER negli scenari di apprendimento in presenza, misti e online.

1. *Selezionare e adattare sapientemente le OER per rispettare le diversità degli studenti in termini di stile e ritmo di apprendimento, interessi e bisogni.* Caratteristica delle classi universitarie in tutto il mondo è l'alto livello di eterogeneità. La diversità stessa è una fonte infinita di ricchezza negli scenari di apprendimento. In questo contesto, le OER possono offrire un contributo inestimabile in termini di contenuti specifici del programma di lingua straniera, ma creare ambienti di apprendimento inclusivi e garantire che le OER utilizzate in classe siano sufficientemente versatili
2. da adattarsi alle diversità degli studenti rimane un imperativo morale per gli insegnanti. A questo proposito, la Progettazione Universale per l'Apprendimento (PUA) consiglia ai docenti di rimuovere tutte le potenziali barriere che possono impedire agli studenti di accedere al curriculum mettendo in atto una vasta gamma di forme di coinvolgimento, rappresentazione ed espressione. La PUA rende così l'apprendimento universalmente accessibile a qualsiasi studente, indipendentemente dalle sue competenze e capacità.
3. *Fare sempre un uso delle OER che promuova l'apprendimento dialogico e una ricca interazione tra gli studenti.* Le OER non sono fini a sé stesse, ma rappresentano un mezzo per raggiungere obiettivi e risultati di apprendimento specifici. Gli insegnanti devono quindi appoggiarsi a queste risorse per creare esperienze di apprendimento in classe che coinvolgano l'attenzione degli studenti e ne stimolino la creatività, il processo decisionale e le capacità di pensiero critico. Di tutte le metodologie incentrate sullo studente, l'apprendimento cooperativo si rivela il più efficace nel promuovere l'interdipendenza positiva, i legami emotivi e una ricca interazione tra gli studenti. In poche parole, l'apprendimento cooperativo favorisce *l'apprendimento profondo* (in contrasto con *l'apprendimento superficiale*) in misura maggiore rispetto ad altre metodologie, perché sollecita l'intervento degli studenti piuttosto che del docente, mettendoli in una posizione in cui devono interagire e rispondere in maniera critica all'input incarnato dalle OER. Altre metodologie attive

come l'apprendimento basato sul progetto, il pensiero progettuale, il pensiero visivo o la didattica capovolta possono essere alleati perfetti per l'utilizzo delle OER in classe.

4. *Garantire che le OER selezionate offrano agli studenti ampie opportunità di esercitare tutte le competenze linguistiche in modo equilibrato e (se possibile) integrato.* Secondo il *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (Consiglio d'Europa, 2001), la competenza in una lingua straniera comprende un insieme di abilità di ascolto, interazione, lettura, scrittura e mediazione. Le OER specifiche possono focalizzarsi su una singola abilità o su un insieme di abilità contemporaneamente. In ogni caso, i docenti di lingua devono assicurarsi che le OER vengano arricchite e sfruttate pedagogicamente in classe, progettando esercizi di controllo adeguati che portino gli apprendenti in nuove direzioni e offrano una pratica extra per consolidare le conoscenze.
5. *Fornire agli studenti un adeguato scaffolding nei punti critici della progressione dell'apprendimento quando si utilizzano OER in classi di lingua.* Lo scaffolding consiste nel dare agli studenti un supporto oculato per garantire che riescano a svolgere le attività proposte dalle OER e avanzare lungo il percorso di apprendimento. Un'OER di alta qualità deve essere progettata in modo tale da far progredire gli studenti da compiti semplici a compiti più complessi e impegnativi dal punto di vista cognitivo. Se le attività sono cognitivamente impegnative ma fattibili, gli studenti proveranno un senso di realizzazione e saranno più motivati ad apprendere. Al contrario, se non viene fornito un appropriato scaffolding, si innescherà un senso di frustrazione che impedirà l'apprendimento. Lo scaffolding deve quindi essere parte integrante della progettazione delle OER. Se manca, gli insegnanti devono mettere in atto strategie che garantiscano un'adeguata impalcatura del processo di apprendimento, come fornire istruzioni chiare su compiti e divisioni in gruppi e offrire esempi e modelli.
6. *Creare spazi e momenti di apprendimento che stimolino la creatività.* Le OER che coltivano maggiormente le abilità di pensiero di ordine inferiore (LOTS) rispetto a quelle di ordine superiore (HOTS), secondo la tassonomia di Harold Bloom (Anderson e Krathwohl, 2001), non sono sempre adatte alla pratica dell'aula linguistica che mira a portare gli studenti in quella che Lem S. Vygotsky (1978) ha definito *zona di sviluppo prossimale*. Gli insegnanti devono garantire lo sviluppo da LOTS a HOTS e creare spazi in cui venga data ai discenti l'opportunità di -liberare la creatività. Alcune OER possono non stimolare la creatività o spingere a pensare fuori dagli schemi in modo esplicito; tuttavia, gli insegnanti possono sfruttarle in nuovi modi che incoraggiano la sperimentazione, l'originalità e un pensiero di eccellenza.
7. *Offrire agli studenti un feedback efficace quando si utilizzano OER nelle classi di lingua straniera o seconda.* Gli errori sono una parte naturale del processo di apprendimento linguistico, ma devono essere affrontati sapientemente. Evidenze scientifiche suggeriscono che fornire feedback nei punti strategici del processo di insegnamento-apprendimento può stimolare l'apprendimento da parte dei discenti. Gli insegnanti dovrebbero sempre celebrare apertamente i risultati degli studenti e rivolgere l'attenzione a errori ricorrenti commessi dai singoli o dalla classe nel suo complesso senza esporre gli studenti al ridicolo. A questo proposito, è essenziale che gli insegnanti creino ambienti di apprendimento in cui gli studenti si sentano al sicuro dal punto di vista emotivo e siano spinti a correre rischi e sperimentare con le OER, senza curarsi del fatto che vi è la possibilità di commettere errori nel processo.
8. *Fornire un apprendimento visibile a tutti gli studenti, nonché la valutazione di e per la didattica quando si utilizzano OER in classe.* L'apprendimento visibile si verifica quando gli insegnanti esplicitano il programma didattico, quindi gli obiettivi e i risultati dell'apprendimento che derivano dall'utilizzo di OER specifiche. Il cerchio insegnamento-apprendimento è completo solo quando la valutazione entra a far parte del quadro generale. La valutazione consiste nel misurare il successo degli studenti e accertare se gli obiettivi di apprendimento siano stati raggiunti. Tuttavia, non è soltanto una valutazione *dell'apprendimento*. La valutazione *per l'apprendimento* si riferisce ai momenti dell'apprendimento in cui agli studenti vengono assegnati compiti che attestano il grado

di assimilazione dei contenuti curriculari. OER efficaci devono includere questi momenti al fine di sottolineare l'importanza dell'apprendimento come processo in itinere o work in progress e coltivare una mentalità di eccellenza accademica tra i discenti.

Queste sette raccomandazioni principali sono state pensate per integrare l'implementazione delle OER in modo significativo non solo nella didattica delle lingue straniere, ma anche nei contesti di lingue straniere per scopi specifici nell'istruzione superiore. Il potenziale pedagogico delle OER continua a fornire a insegnanti, studenti e decisori argomenti oggettivi per approfondire la ricerca e garantire la creazione di numerose opportunità per l'attuazione delle stesse. In questa ottica, il capitolo cinque ha tentato di aprire uno spazio di analisi e discussione delle tecnologie digitali nel contesto dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue a livello universitario. A tal fine, il capitolo si apre con una rassegna della letteratura volta ad identificare principali concetti e idee discussi attualmente dagli studiosi e stabilire con chiarezza la portata teorica del dibattito. In secondo luogo, è stata presentata un'accurata descrizione delle procedure metodologiche sistematiche messe a punto dai ricercatori QuILL, corredate da esempi che illustrano la natura innovativa del progetto. A chiudere il capitolo, un elenco di sette riflessioni metodologiche chiave sotto forma di raccomandazioni che consentono una sapiente integrazione delle OER nei contesti di insegnamento e apprendimento delle lingue nell'istruzione superiore sia per scopi generali che per scopi specifici.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Bellés Calvera, L. & Bellés Fortuño, B. (2018). Teaching English pronunciation with OERs: the case of Voki. *Sintagma: revista de lingüística*, 30, 57–80. <https://doi.org/10.21001/sintagma.2018.30.04>
- Berti, M. (2018). Open Educational Resources in Higher Education. *Issues and Trends in Educational Technology*, 6 (1). https://doi.org/10.2458/azu_itet_v6i1_berti
- Blessinger, P. & Bliss, T. J. (Eds.). (2016). *Open education: International perspectives in higher education*. Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/obp.0103>
- Blomgren, C. (2018). OER awareness and use: The affinity between higher education and K-12. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19 (2), 55–70. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i2.3431>
- Cinganotto, L. & Cuccurullo, D. (2016). Open educational resources, ICT and virtual communities for content and language integrated learning. *Teaching English with Technology*, 16 (4), 3–11.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. <https://rm.coe.int/16802fc1bf>
- European Commission. (n.d.). *Adult learning initiatives*. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/adult-learning/adult-learning-initiatives>
- European Commission. (2022). *European Skills Agenda*. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en>

- Falconer, I., McGill, L., Littlejohn, A. e Boursinou, E. (2013). *Overview and analysis of practices with Open Educational Resources in adult education in Europe*. European Union. <http://oro.open.ac.uk/50933/1/JRC-Adult%20Learning%20Report%202013.pdf>
- Gómez-Parra, M. E., Huertas-Abril, C. A., & Espejo-Mohedano, R. (2019). Estudio para la validción de instrumentos para la evaluación de sitios web de aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 25 (1), 62–80. <http://dx.doi.org/10.20420/rife.2019.250>
- Hylén, J. & Schuller, T. (2007). *Giving knowledge for free. The emergence of open educational resources*. OECD. <http://www.bibalex.org/Search4Dev/files/303047/132488.pdf>
- International Commission on the Futures of Education. (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. UNESCO. <https://cutt.ly/PNVoy8O>
- Krajcso, Z. (2016). Classification and quality criteria for open educational resources in the field of foreign language learning. *Journal of Language and Cultural Education*, 4 (1), 48–59. <https://doi.org/10.1515/jolace-2016-0004>
- Lessig, L. (2008). *Remix: Making art and commerce thrive in the hybrid economy*. Penguin. <https://doi.org/10.5040/9781849662505>
- Panda, S. & Mishra, S. (2020). Towards mainstreaming technology-enabled learning. In S. Mishra & S. Panda (Eds.), *Technology-enabled learning: Policy, pedagogy and practice* (pp. 225–244). The Commonwealth of Learning.
- Pulker, H. & Kukulska-Hulme, A. (2020). Openness reexamined: Teachers’ practices with open educational resources in online language teaching. *Distance Education*, 41 (2), 216–229. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1757412>
- Tuomi, I. (2006). *Open Educational Resources: What they are and why do they matter*. http://www.meaningprocessing.com/personalPages/tuomi/articles/OpenEducationalResources_OECD_report.pdf
- UNESCO. (2012). *What are open educational resources (OERs)?* <https://www.unesco.org/en/communication-information/open-solutions/open-educational-resources>
- UNESCO. (2020). *Education: from school closure to recovery*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Vyatkina, N. (2020). Corpora as open educational resources for language teaching. *Foreign Language Annals*, 53 (2), 359–370. <https://doi.org/10.1111/flan.12464>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weller, M., Jordan, K., DeVries, I. & Rolfe, V. (2018). Mapping the open education landscape: Citation network analysis of historical open and distance education research. *Open Praxis*, 10 (2), 109–126. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.10.2.822>
- Zancanaro, A. & Amiel, T. (2017). The academic production on open educational resources in Portuguese. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20 (1), 81–104. <https://doi.org/10.5944/ried.20.1.16332>

CAPITOLO SEI
EDUCAZIONE DIGITALE E CONTENUTI LSP
NELL'APPRENDIMENTO E NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE

ANNA ZINGARO¹, SANDRO M. MORALDO², LUISA BAVIERI³, PAOLA POLSELLI⁴, TERESA QUARTA⁵, JÜRGEN FERNER⁶, SANNA MARIA MARTIN⁷, MARINA ARTESE⁸, SANDRA NAUERT⁹

UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

DIPARTIMENTO DI INTERPRETAZIONE E TRADUZIONE (DIT)^{1,2,9}

DIPARTIMENTO DI LINGUE, LETTERATURE E CULTURE MODERNE (LiLEC)⁷

CENTRO LINGUISTICO DI ATENEIO (CLA)^{3,4,5,6,8}

BOLOGNA/FORLÌ, ITALIA

ANNA.ZINGARO2@UNIBO.IT, SANDRO.MORALDO@UNIBO.IT, LUISA.BAVIERI@UNIBO.IT, PAOLA.POLSELLI@UNIBO.IT,

TERESA.QUARTA2@UNIBO.IT, JURGEN.FERNER@UNIBO.IT, SANNAMARIA.MARTIN@UNIBO.IT,

MARINA.ARTESE@UNIBO.IT, SANDRA.NAUERT@UNIBO.IT

ABSTRACT

Il capitolo tratta le modalità di analisi delle risorse digitali per lo studio delle lingue per scopi specifici e come utilizzarle per innovare o rendere più coinvolgenti i processi di apprendimento e insegnamento linguistico dalla duplice prospettiva del docente e del discente.

1. INTRODUZIONE

La rapida diffusione delle nuove tecnologie ha fatto sì che il panorama globale dell'istruzione superiore cambiasse rapidamente. Negli ultimi anni, questo ambiente tecnologico già in continua evoluzione ha ricevuto un forte impulso dalla pandemia Covid-19, che ha costretto le istituzioni a sviluppare risorse didattiche digitali o a migliorarle e ampliarle se già disponibili, adattandole alle nuove esigenze. Questo contesto ha fatto emergere e accentuato le sfide preesistenti, nonché difficoltà e potenzialità dell'utilizzo della tecnologia nella didattica, portando ad una più ampia applicazione delle risorse digitali in classe.

Pertanto, il presente capitolo si propone di discutere le opportunità legate all'uso di risorse digitali come integrazione o in alternativa alle attività in classe nei corsi universitari di lingua. Il contributo si aprirà con una descrizione dei fondamenti teorici a sostegno dell'uso di risorse digitali nell'istruzione. Verranno quindi discusse le sfide che i docenti devono affrontare per portare la tecnologia in classe. A questo proposito, forniremo esempi pratici e casi studio di risorse sperimentate all'interno di corsi universitari di finlandese e tedesco come lingua straniera e italiano come seconda lingua per aumentare l'efficacia e l'attrattiva dell'insegnamento delle lingue.

2. QUADRO TEORICO E METODOLOGICO

In questa sezione verranno delineati i concetti teorici e metodologici che guidano la nostra ricerca sull'uso della tecnologia in alternativa o come integrazione all'attività in aula. Sarà rivolta particolare attenzione alle odierne sfide che il docente si trova ad affrontare in termini di capacità di sfruttare le risorse digitali, tenersi sempre aggiornati sul loro utilizzo e sulle implicazioni che hanno sulla professione.

2.1 DEFINIZIONE DELLE COMPETENZE DIGITALI: IL CONTRIBUTO DELLE RACCOMANDAZIONI DEL CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA

La svolta digitale nell'istruzione ha portato cambiamenti rapidi e inaspettati e i sistemi di istruzione spesso non sono stati in grado di tenere il passo.

A questo proposito, chi insegna è consapevole di doversi confrontare, nella propria esperienza quotidiana, con il panorama educativo del XXI secolo: riconosce l'importanza di promuovere una varietà di approcci e ambienti di apprendimento, incluso l'uso delle tecnologie digitali; inoltre, si rende conto che l'utilizzo delle risorse digitali nelle attività in classe richiede competenze digitali e tecnologiche.

Queste rientrano tra le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente identificate dalle Raccomandazioni del Consiglio del 22 maggio 2018, che i cittadini devono possedere al fine di facilitare la realizzazione e lo sviluppo personale, l'occupabilità, l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva (Consiglio dell'Unione Europea, 2018). Le competenze sono: 1. Alfabetizzazione, 2. Multilinguismo, 3. Competenze numeriche, scientifiche e ingegneristiche, 4. Competenze digitali e tecnologiche, 5. Competenze interpersonali, 6. Cittadinanza attiva, 7. Competenza imprenditoriale, 8. Consapevolezza ed espressione culturali.

Come già menzionato nel capitolo uno, nel definire la competenza digitale la Raccomandazione segue il Quadro di riferimento per le competenze digitali (DigComp 2016; nuova versione 2022). Il DigComp, che ha segnalato l'inadeguatezza del livello di competenze digitali dei cittadini UE, è uno strumento che può essere utilizzato per identificare queste competenze, migliorarle e supportarle. Vengono introdotte cinque componenti della competenza digitale: 1. Elaborazione delle informazioni, 2. Comunicazione e collaborazione, 3. Creazione di contenuti digitali, 4. Sicurezza, 5. Risoluzione dei problemi.

Inoltre, per comprendere al meglio i bisogni di chi insegna e sostenere lo sviluppo delle competenze digitali di chi apprende, la Commissione Europea ha pubblicato il Quadro europeo comune per le competenze digitali degli educatori (DigCompEdu, 2017) incentrato sulle competenze digitali specifiche per l'insegnamento.

Nella Raccomandazione del Consiglio, la competenza digitale viene definita come "l'interesse per le tecnologie digitali, la dimestichezza e lo spirito critico e responsabile nel loro utilizzo per apprendere, lavorare e partecipare alla società. Essa comprende l'alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l'essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cybersicurezza), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico" (Consiglio dell'Unione Europea, 2018, p. 9).

In questi documenti fondamentali, la competenza digitale non è vista solo come la dimestichezza nell'uso di software o dispositivi digitali, ma include un insieme di conoscenze, abilità, atteggiamenti, capacità e strategie (ad esempio: uso efficace, critico, responsabile; risoluzione dei problemi e pensiero critico) che chi insegna deve possedere per gestire efficacemente gli ambienti educativi digitali.

L'elaborazione e la diffusione di questi documenti e quadri di riferimento rappresentano un prezioso contributo a uno sviluppo innovativo nell'istruzione e nell'ambito professionale. Possono concorrere a individuare il livello di competenza digitale di chi insegna, a colmare eventuali lacune e a promuovere l'istruzione e la formazione professionale nella prospettiva dell'apprendimento permanente. Allo stesso tempo, possono incentivare una riflessione necessaria in merito ad approcci pedagogici adeguati che si adattino agli attuali ambienti educativi e sociali.

2.2 IL DIBATTITO PEDAGOGICO SULLE OER

Per riassumere in poche righe alcune delle questioni che caratterizzano il dibattito scientifico sulle risorse educative aperte (OER) e il loro utilizzo nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue, è utile osservare che la maggior parte delle domande di ricerca rimanda a quattro direttrici di indagine: rapporto tra OER, approcci pedagogici e metodologie; obiettivi di apprendimento e percezione delle OER da parte di chi apprende; competenza digitale e/o atteggiamento di chi insegna circa la (ri)definizione, l'impiego o il riutilizzo di OER; implicazioni o ricadute della definizione stessa di OER sulle pratiche di insegnamento linguistico.

Il ritmo incessante della rivoluzione tecnologica ha portato a rivedere paradigmi didattici considerati acquisiti e consolidati. Tuttavia, ben prima della sua espansione dirompente nel XXI secolo, l'evoluzione dell'apprendimento a distanza aveva definito alcuni modelli di riferimento rispetto all'istruzione per gli adulti. Infatti, se consideriamo i modelli pedagogici nelle diverse generazioni dell'apprendimento a distanza nel tempo, notiamo un'evidente interazione tra le teorie dell'apprendimento e il progresso tecnologico (Tabella 1). Questo dialogo produttivo è delineato nella Tabella 1, adattata dalla versione proposta in Rivoltella (2021) considerando anche la fonte primaria di Anderson & Dron (2011).

Generazione	Principali tecnologie	Pedagogia	Target	Ruolo dell'insegnante
Prima	Media a stampa	Cognitivo-comportamentista (focus sull'istruzione)	Individuale	Produttore di contenuti, guida, modello linguistico
Seconda	Mass media			
Terza	Tecnologie di rete	Socio-costruttivista (focus su costruzione e creazione)	Gruppo	Coordinatore del dibattito
		Connessionista (focus su ricerca, collegamento e condivisione)	Network	Amico critico

Tabella 1: Tre generazioni di insegnamento/apprendimento a distanza in prospettiva linguistica.
Adattata da Anderson & Dron (2011) e Rivoltella (2021).

Il costruttivismo socioculturale (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999) sottolinea l'importanza della ristrutturazione della conoscenza attraverso processi di confronto, condivisione e negoziazione del significato in un contesto che promuova l'azione in modalità di apprendimento come la collaborazione tra pari e il tutoraggio tra pari (Fragai et al., 2017). Nel connessionismo, invece, lo sviluppo delle metacompetenze è considerato cruciale (Siemens, 2006). Secondo Downes (2019), i principi chiave del connessionismo, quali l'autonomia, la pluralità, l'apertura e l'interattività, producono risultati tangibili nell'apprendimento delle lingue e nella maggiore capacità degli studenti di imparare ad imparare e di acquisire nuove conoscenze in modo autonomo.

Al contrario, la definizione del concetto di "open education" o "apertura formativa" può apparire controversa. Secondo Almeida, il movimento dell'Open Education che promuove l'uso di OER è spesso vittima di una "retorica decontestualizzata" (Almeida, 2017, p. 15) allorché pone l'accento soltanto su "astrazioni sociali come la disuguaglianza o l'oppressione" (Almeida, 2017, p. 14). La diffusione di etichette come "apertura formativa" o "pratica educativa aperta" (Open Educational Practice – OEP) ha quindi sollevato critiche circa la scarsa definizione di modalità, strumenti e processi di apprendimento (Zawacki et al., 2020). Concentrandosi sul *learning by doing*, la "pedagogia fondata su OER" è stata definita come "l'insieme di pratiche di insegnamento e apprendimento possibili o applicabili soltanto ad attività che permettono le 5R [accesso, riutilizzo, adattamento, remix e ridistribuzione] caratteristiche delle OER" (Wiley & Hilton, 2018, p. 135). Diversamente, Mishra (2017) sollecita una definizione meno vincolante di OER in una prospettiva dal basso che integri quella dall'alto verso il basso. Ciò garantirebbe criteri di "autenticità" delle risorse, cosa che una definizione restrittiva di OER e un'applicazione rigida di tutte le 5R non fanno (si considerino, ad esempio, sia l'apprendimento con podcast accademici sia il relativo strumento analitico di oralità e LSP proposto nel modulo 2 del pacchetto e-learning disponibile sul sito web di QuILL; si veda anche il punto 3.3. di questo capitolo).

2.3 L'ERA DEI MEDIA NELL'ISTRUZIONE

In "The third age of the media", Rivoltella (2018) sostiene che il periodo attuale rappresenta la terza fase dell'evoluzione dei media. A partire dagli anni Ottanta, i media diventano il canale attraverso cui i messaggi passano da un interlocutore all'altro, liberi da ogni restrizione di spazio e di tempo. In questa prima fase, la possibilità di utilizzare i media come amplificatori dei nostri organi sensoriali è ancora facoltativa e concede all'utente l'illusione di avere il controllo sulla situazione.

Dalla fine del decennio assistiamo a un drastico cambio di paradigma: i media invadono lo spazio urbano e diventano l'ambiente in cui intrecciamo molte delle nostre relazioni sociali; il nostro ecosistema appare sempre più costituito dai media. Allo stesso tempo, osserviamo anche l'emergere di comunità di apprendimento in cui è possibile condividere contenuti, incontrare persone o ottenere servizi. Da un punto di vista pedagogico, in questa seconda fase i media nella loro concezione di ambiente diventano più pervasivi ma l'utente conserva il potere di entrarvi ed – eventualmente – uscirvi.

Infine, arriviamo all'odierna terza fase in cui i media diventano una sorta di seconda pelle che ci permette di costruire relazioni e/o contenuti significativi insieme ad altri utenti. La potenza di questo cambiamento rende il rifiuto di questo tipo di strumenti sempre meno realistico; di conseguenza, sistemi e servizi educativi sono obbligati a convivere con tale pervasività.

La proliferazione delle ICT ha portato con sé la moltiplicazione di nuovi tipi di linguaggio: verbale, scritto, iconico, musicale, gestuale, ecc. La capacità di comprendere e utilizzare adeguatamente questi nuovi linguaggi rappresenta una grande sfida educativa in quanto pone problematiche relative alla dimensione semiotica (riuscire a trasmettere la conoscenza della struttura dei nuovi linguaggi), espressiva (assicurare che vengano utilizzati in modo creativo e costruttivo) ed etica (ciò che può o non può essere espresso o comunicato). Infine, a queste si affianca la dimensione politica che consiste nell'offrire strumenti efficaci per lo sviluppo del pensiero critico, elemento alla base del concetto di cittadinanza. È indispensabile ripensare il ruolo degli insegnanti per rendere le risorse basate sulle ICT strumenti educativi completi e riuscire a portare all'interno dell'aula ciò che già usiamo fuori in modalità che siano pedagogicamente corrette.

Riteniamo utile sfruttare le implicazioni pedagogiche insite nelle teorie di Rivoltella, soprattutto in riferimento alla seconda e terza fase dei media. Da un punto di vista educativo, siti web, app e social media possono essere sfruttati per migliorare l'efficacia e l'attrattiva del processo di insegnamento e apprendimento delle lingue in ambito LSP (ad esempio analizzando l'input e la dialettica dei podcast nei media intesi come ambienti comunicativi) mentre le risorse innovative basate sulle ICT possono offrire nuove opportunità di comunicazione in contesti virtuali (ad esempio contribuendo alle discussioni dei blog nei media intesi come tessuto connettivo).

2.4 OSSERVAZIONI SULL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE BASATO SULLE TIC DOPO LA SVOLTA DIGITALE

Il passaggio forzato alla didattica online durante la pandemia ha rivelato deficit nella pianificazione delle lezioni a livello digitale e pedagogico. Nel tentativo di colmare questa lacuna nella conoscenza si stanno sviluppando quadri di riferimento. Il sostegno intra-istituzionale e tra colleghi è importante per tenere il passo con lo sviluppo dinamico dell'ambiente di insegnamento digitale.

2.4.1 SVOLTA DIGITALE E DIVARIO DIGITALE

Sebbene l'uso delle tecnologie digitali nell'insegnamento delle lingue straniere non sia cosa nuova, negli ultimi anni si è registrato un aumento esponenziale delle forme di didattica digitale, in particolare a causa della pandemia Covid-19. La crisi ha posto sfide importanti a tutte le parti interessate (studenti, insegnanti, istituzioni, tecnici e genitori). È stato fatto da subito un lavoro significativo volto a permettere la continuazione del programma di formazione sotto forma di corsi online. La didattica digitale ha ricevuto un impulso straordinario, ma in questa sua forma improvvisata ha anche

dimostrato la penuria generale di conoscenze tecnologiche e pedagogico-didattiche necessarie per questa specifica forma di insegnamento. Pare che la concezione delle competenze digitali promossa come obiettivo dichiarato delle politiche europee in materia di istruzione, in particolare per gli educatori, non sia stata ancora implementata a sufficienza. Le competenze di alto profilo richieste agli insegnanti nell'ambito del Quadro per le competenze digitali degli educatori (DigCompEdu), gli "alti livelli di competenze digitali e pedagogiche" (Punie & Redecker, 2017, p. 6), si sono scontrate con la realtà rendendo evidente l'attuale incapacità di padroneggiare le curve di apprendimento più impegnative. In particolare, docenti che hanno ricevuto aiuti istituzionali scarsi o nulli per l'organizzazione e l'implementazione digitale dei loro corsi si sono ritrovati a dover fare i conti con un nuovo ambiente didattico digitale e con le relative tecniche e pianificazioni. Nell'attuale discussione di ricerca, questa giustapposizione di svolta digitale e divario digitale si ritrova nella doppia etichettatura "insegnamento online delle lingue pianificato e didattica online determinata da situazioni di crisi" (Gacs et al., 2020).

2.4.2 POTENZIARE L'ALFABETIZZAZIONE DIGITALE

Poiché in una didattica efficiente le competenze relative ai contenuti interagiscono con quelle pedagogiche e digitali, si è cercato di fornire un quadro strutturato per la formazione degli insegnanti, che spesso vengono lasciati soli ad affrontare questo complesso compito. Questo è anche un tentativo di influenzare positivamente il divario teoria-pratica, ovvero la disparità tra la conoscenza teorica della ricerca e la sua attuazione pratica nella didattica quotidiana: "Nonostante la moltitudine di pubblicazioni basate sulla ricerca e le migliori pratiche relative all'apprendimento delle lingue assistito dal computer (...) c'è una carenza di risorse che affrontano come formare i docenti per l'insegnamento online delle lingue e le competenze necessarie per questo nuovo ambiente didattico." (Compton, 2009). Già all'inizio del millennio, la Commissione Europea ha supportato il sito web ICT4LT nel promuovere la formazione degli insegnanti di lingue in materia di ICT. Nel 2006 è stato presentato il modello Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), che concepisce la situazione di apprendimento come un intreccio di conoscenze tecnologiche, pedagogiche e dei contenuti: "I docenti devono quindi sviluppare fluidità e flessibilità cognitiva non solo in ciascuno dei domini chiave (T, P e C), ma anche nel modo in cui questi domini e i parametri contestuali si intersecano, per poter costruire soluzioni efficaci". (Koehler & Mishra, 2009). Oltre a TPACK, che non è stato progettato specificamente per l'insegnamento delle lingue, sono emersi altri quadri che si sono concentrati sulla didattica digitale delle lingue, tra cui i progetti DOTS, Developing Online Teaching Skills, e EAQUALS, Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services, finanziati dalla Commissione europea. DOTS offre uno spazio di lavoro basato su Moodle e cerca di soddisfare le esigenze dinamiche e in continua evoluzione della formazione degli insegnanti, offrendo workshop periodicamente aggiornati (Stickler et al., 2020). EAQUALS (2016, p. 4), invece, mira a classificare competenze e requisiti fornendo un inventario descrittivo dettagliato al fine di promuovere l'autovalutazione degli insegnanti. Ulteriori quadri, anche a livello nazionale, sottolineano la grande necessità di azione in questo campo (cfr. Deregözü, 2022). Numerose iniziative mirano anche a ridurre il deficit di competenze, come la "Quality Initiative for Teacher Training" che promuove la formazione degli insegnanti in Germania con particolare attenzione all'ambiente di apprendimento digitale (BMBF, 2022).

2.4.3 ACCRESCERE LA SICUREZZA E L'AUTONOMIA DEGLI INSEGNANTI

In molti casi, gli insegnanti sono costretti ad affrontare la sfida digitale senza sostegni esterni; questo ha spesso un impatto negativo sul loro stato emotivo e si traduce in una scarsa motivazione. Ne risulta un atteggiamento difensivo nei confronti degli strumenti digitali, soprattutto quando la digitalizzazione è imposta come mandato istituzionale. Di conseguenza, si crea un'atmosfera didattica negativa: "Tali atteggiamenti negativi spesso si ripercuotono sui discenti, che possono percepire la mancanza di entusiasmo dei loro insegnanti (...) nei confronti delle tecnologie che sono tenuti a utilizzare, e questo

può avere un effetto negativo sull'ambiente di apprendimento nel suo complesso". (Stockwell & Reinders, 2019, p. 45). Rimane pertanto un auspicio che gli istituti di insegnamento ancorino la formazione in servizio degli insegnanti a una forma strutturata e regolare. La capacità di utilizzare gli strumenti digitali in modo costruttivo e di sentirsi sicuri nel farlo porta ad una maggiore autonomia del docente. Questo a sua volta aumenta le scelte didattiche per un'adeguata collocazione di questi strumenti o contenuti digitali nella pianificazione della lezione. È altamente consigliabile creare una rete tra gli insegnanti per lo scambio di migliori pratiche, soprattutto se manca un sostegno istituzionale. All'interno del progetto QuILL, lo strumento operativo 3 "Utilizzo delle risorse digitali nell'insegnamento delle lingue" fornisce una panoramica dei punti fondamentali nell'organizzazione di corsi digitali (organizzazione, creazione di contenuti, valutazione, autonomia e motivazione), che potrebbero essere di particolare interesse per docenti alle prime armi o formatori esperti che non hanno ancora familiarità con tali processi. Lo strumento è disponibile sul sito web del progetto QuILL, nel Module 2 del Training Package.

3. COME UTILIZZARE LE RISORSE DIGITALI AD INTEGRAZIONE O IN ALTERNATIVA ALLE ATTIVITÀ IN CLASSE: STRUMENTI E CASI STUDIO

Dalle considerazioni precedenti emerge che l'uso di risorse digitali porta con sé infinite sfide per l'insegnamento delle lingue, soprattutto in ambito LSP. Pertanto, in questa sezione descriveremo come utilizzare le risorse digitali ad integrazione e /o in alternativa alle attività in aula nei programmi linguistici universitari. In particolare, mostreremo come sfruttare siti web, app e podcast per aumentare l'efficacia e l'attrattiva dell'insegnamento delle lingue nell'ambito degli attuali approcci didattici basati sulla tecnologia. A questo proposito, forniremo esempi pratici di risorse sperimentate in corsi di lingua finlandese come lingua straniera, italiano come seconda lingua e tedesco come lingua straniera.

3.1 UN SUPPORTO ALL'APPRENDIMENTO DEL FINLANDESE COLLOQUIALE: IL CORSO ONLINE *PUHUTSÄ SUOMEE?*

I materiali didattici digitali aiutano gli insegnanti a risolvere problemi specifici nell'insegnamento delle lingue. Per quanto riguarda l'insegnamento del finlandese, uno degli aspetti più impegnativi dell'apprendimento della lingua è la grande differenza tra i due principali registri, il finlandese standard e il finlandese colloquiale. Il finlandese standard è una forma prevalentemente scritta della lingua e, a livello parlato, viene utilizzato solo in situazioni molto formali. Il finlandese colloquiale differisce da quello standard per pronuncia, morfologia e sintassi. Inoltre, le varianti regionali differiscono notevolmente sia dalla lingua standard scritta e parlata che dal finlandese colloquiale (Karlssohn, 2018, p. 443).

Per comprendere il parlato nella comunicazione quotidiana è essenziale conoscere le caratteristiche chiave del finlandese colloquiale. Per uno studente di lingua, l'apprendimento del parlato e dello scritto è di primaria importanza: la lingua scritta è necessaria, ad esempio, nell'istruzione, nella vita professionale e nei rapporti con le autorità, mentre la padronanza della lingua parlata facilita la comunicazione e l'integrazione nella società finlandese (Kuparinen, 2001, p. 15). Conoscere il finlandese standard è fondamentale anche per il conseguimento di qualifiche accademiche e professionali.

Il ruolo del finlandese parlato nelle classi di L2 è stato ampiamente discusso da insegnanti e ricercatori per decenni, specialmente negli anni '90. Attualmente, l'insegnamento si concentra principalmente sul finlandese standard in quanto è considerato l'approccio migliore per permettere agli studenti di imparare le strutture linguistiche di base. L'apprendimento parallelo di entrambi i registri della lingua aumenterebbe il numero già elevato di forme lessicali da memorizzare e il carico cognitivo inciderebbe negativamente sui risultati di apprendimento dello studente, in particolare a livello base. Per contro, i docenti considerano la conoscenza del finlandese colloquiale fondamentale non solo per gestire la

comunicazione quotidiana, ma anche dal punto di vista dell'inclusione, poiché la mancanza di questa competenza potrebbe portare a etichettare lo studente come diverso dagli altri interlocutori. La chiave per acquisire entrambi i registri linguistici è esercitare ciascuno di essi nel proprio contesto: lettura e scrittura per il finlandese standard, ascolto e conversazione per il finlandese colloquiale. La maggior parte dei materiali didattici recenti per certi versi valorizzano la lingua parlata colloquiale, ma l'enfasi nell'insegnamento è ancora posta sul finlandese standard. Inoltre, i limiti di tempo dei corsi di lingua spesso costringono gli insegnanti a concentrarsi sul finlandese standard.

I materiali e gli strumenti di apprendimento digitali svolgono un ruolo importante nell'integrazione di apprendimento autodiretto e apprendimento misto, accompagnati dal supporto dell'insegnante. Nell'insegnamento del finlandese colloquiale, il corso online *Puhutsä suomee?* (Parli finlandese?) è un materiale didattico completo che può essere utilizzato come introduzione al finlandese colloquiale con una vasta gamma di livelli di competenza linguistica (A1-B1). Mentre altri corsi di finlandese come seconda lingua o lingua straniera supportati da materiali didattici digitali, soprattutto a livello avanzato, spesso includono contenuti incentrati su competenza lessicale e grammaticale (Kotilainen et al., 2022), questo corso è progettato per soddisfare l'esigenza specifica di approfondire la competenza del finlandese colloquiale sia a livello teorico che pratico. I materiali sono stati creati e raccolti nell'ambito del progetto DIGIJOJOU (2017–2020) per l'insegnamento del finlandese all'università da Hertta Erkkilä (Centria University of Applied Sciences), Emmi Pollari (Università di Helsinki) e Laura Uusitalo (Haaga-Helia University of Applied Sciences). I materiali del corso sono coperti da licenza CC per consentire ai docenti di condividerli e utilizzarli per scopi non commerciali. Gli obiettivi del corso sono offrire agli studenti competenze teoriche e pratiche sulla comprensione e la produzione del finlandese colloquiale e fornire strumenti per una migliore comprensione delle differenze tra il registro linguistico parlato e scritto.

Il materiale del corso consiste in cinque moduli contenenti video situazionali, video didattici, esercizi online, suggerimenti e idee su attività orali e scritte. Gli obiettivi didattici vengono illustrati con chiarezza all'inizio di ogni modulo. Per partecipare al corso è necessario un dispositivo smart con cuffie e microfono e una connessione a Internet. Gli esercizi vengono svolti tramite diversi tipi di applicazioni e strumenti multimediali interattivi per l'apprendimento basato sui compiti, come Zoom, YouTube, Padlet e WhatsApp. I video situazionali presentano il finlandese colloquiale per la comunicazione quotidiana e le discussioni informali. La lingua presentata è molto naturale, semplice e autentica. I video affrontano diverse situazioni linguistiche di livello intermedio e avanzato, ma l'esame sistematico delle differenze tra i due registri interessa anche studenti di livello molto avanzato perché offre una nuova prospettiva sul finlandese colloquiale. Sono disponibili vocabolari specifici a supporto dei video situazionali, con spiegazioni sulle forme colloquiali e standard. I video didattici hanno invece un approccio più teorico, poiché si concentrano sulla morfologia e sulla sintassi del finlandese colloquiale. In questi video della durata di 5-10 minuti i docenti illustrano le principali differenze tra finlandese colloquiale e standard. Questo corso offre anche un modulo di autoapprendimento con un riassunto grammaticale, un glossario completo e numerosi esercizi con feedback automatizzati per aiutare gli studenti a esercitarsi con il finlandese colloquiale. In chiusura viene fornita una bibliografia per le letture teoriche. Il corso ben si adatta a diversi metodi di insegnamento come la didattica capovolta, l'apprendimento a distanza e in presenza e lo studio indipendente, e serve sia come materiale di studio integrativo che come corso completo.

A partire dal 2020 è stato impiegato proficuamente come materiale integrativo nella fase finale di un corso di lingua finlandese di livello base per studenti universitari del primo anno presso l'Università di Bologna, con l'obiettivo di introdurre le principali caratteristiche della lingua colloquiale in una prospettiva comparativo-contrastiva rispetto al finlandese standard, far prendere confidenza agli studenti con i diversi registri del finlandese ed evidenziare l'importanza di entrambi i registri e dei rispettivi contesti di uso. Questa risorsa viene utilizzata secondo le linee guida in contesti di apprendimento misto con il supporto dell'insegnante. La chiarezza delle presentazioni, l'immediatezza delle icone, la varietà degli esercizi e la rapidità dei feedback sono state accolte positivamente da

studenti e insegnanti. Questo corso incoraggia gli studenti a iniziare a utilizzare il finlandese colloquiale parlato insieme alla lingua standard, consentendo così alla comunicazione in classe di passare dal finlandese standard adattato al *teacher talk* a un finlandese colloquiale più naturale.

3.2 UN SUPPORTO ALL'APPRENDIMENTO INCIDENTALE DELL'ITALIANO L2: L'APP FORLIVIAMO

Forliviamo è un'applicazione web gratuita per l'apprendimento incidentale dell'italiano L2 sviluppata presso il Dipartimento di Interpretariato e Traduzione (DIT) dell'Università di Bologna (Campus di Forlì). Fornisce agli studenti internazionali informazioni riguardanti lingua, cultura e questioni pratiche relative alla città di Forlì, parte del Multicampus dell'Università di Bologna, e dintorni (cfr. Cervini & Zingaro, 2021); (Zingaro, 2023). Forliviamo è stata progettata nell'ambito del progetto CALL-ER (Context-Aware Language Learning in Emilia Romagna), finanziato dalla Regione Emilia Romagna (Alte Competenze per la Ricerca e il Trasferimento Tecnologico, risorse umane per la specializzazione intelligente) attraverso un assegno di ricerca di un anno conferito all'autrice della presente sezione, e trae ispirazione dal progetto ILOCALAPP (<http://www.ilocalapp.eu/>) di precedente implementazione. L'app è stata sviluppata nell'ambito del quadro metodologico di Context-Aware Language Learning, Mobile-Assisted Language Learning (MALL), apprendimento esperienziale e incidentale.

La *context-awareness* è definita in campo MALL come “un paradigma di mobile computing in cui le applicazioni possono scoprire e sfruttare informazioni contestuali come la posizione dell'utente, l'ora, gli utenti e i dispositivi vicini e l'attività dell'utente” (Musumba & Nyongesa, 2013, sezione Introduzione, par.1). I dispositivi mobili possono essere utilizzati in ambito educativo per svolgere compiti relativi all'ambiente circostante (ad esempio, per cercare luoghi di interesse storico e culturale o informazioni relative alla vita quotidiana e ai servizi della città sfruttando la geolocalizzazione).

Un altro concetto che si applica a questa app è il cosiddetto apprendimento incidentale, definito in termini generali come “un sottoprodotto di altre attività, come lo svolgimento di un compito, l'interazione interpersonale, la percezione della cultura organizzativa, la sperimentazione per tentativi ed errori, o l'apprendimento formale” (Marsick & Watkins (2016, p. 12.). A questo proposito, l'auspicio è che gli utenti di Forliviamo migliorino il loro italiano indirettamente utilizzando l'app e facendo esperienze nel contesto in cui si trovano. I paragrafi seguenti forniranno una descrizione generale della struttura e delle caratteristiche dell'applicazione.

3.2.1 STRUTTURA E CARATTERISTICHE

Il contenuto dell'app è organizzato in sei categorie principali: 1) *Vita universitaria* al Campus di Forlì, 2) *Mangiare e bere* (ricette locali e ristoranti che offrono cucina locale), 3) *Itinerari* sull'architettura locale del Medioevo e del fascismo, 4) *Vita pratica* (salute, ufficio postale ecc.), 5) *Luoghi* e 6) *Eventi* della città e dei suoi dintorni. Ad ogni testo è stato assegnato un livello, seppur indicativo, di competenza linguistica identificabile attraverso le seguenti didascalie poste sotto i titoli dei testi: “Livello base”, “Livello intermedio” e “Livello avanzato”.

Sebbene Forliviamo non sia stata progettata con lo specifico obiettivo dell'apprendimento LSP, ogni sezione consente all'utente di affrontare anche linguaggi specifici del settore di riferimento: architettura, sistema universitario italiano, sistema sanitario nazionale, i “bugiardini” dei farmaci e gastronomia locale. Quest'ultimo include anche *realia* etnografici (Vlahov & Florin, 1970, p. 432), ovvero parole ed espressioni che designano elementi materiali culturo-specifici, come utensili da cucina locali e lessico alimentare sia in italiano che in romagnolo. Gli utenti hanno la possibilità di partire da una qualsiasi delle categorie, senza dover seguire un percorso predefinito. Tuttavia, al fine di stimolare la curiosità e promuovere la partecipazione attiva al processo di apprendimento, l'app permette di sbloccare contenuti aggiuntivi, come testi integrativi o multimediali, attraverso la partecipazione a quiz e altre attività basate sul concetto del *gaming*. Questa scelta è orientata dagli studi di Castañeda e Cho (2016), Rachels e Rockinson-Szapkiw (2017) e Kétyi (2015) che hanno

dimostrato l'impatto positivo che l'integrazione di applicazioni basate sul *gaming* ha sull'apprendimento linguistico.

3.2.2 SPERIMENTAZIONE

Forliviamo è stata utilizzata sia a integrazione dell'attività in aula sia per l'autoapprendimento a tema gastronomico all'interno di un corso di italiano L2 tenuto dall'autrice di questa sezione, che ha coinvolto un campione di 21 studenti di livello intermedio.

La docente ha diviso gli studenti in gruppi. Ad ogni gruppo sono stati assegnati tre testi (uno di livello base, uno intermedio, uno avanzato) e attività di comprensione del testo e orale, quest'ultima svolta singolarmente con l'uso di auricolari. Al termine dell'attività, i gruppi hanno riferito al resto della classe ciò che hanno appreso.

È stata applicata la stessa procedura anche per l'autoapprendimento. In questo caso, a ciascun studente è stato chiesto di scegliere tre testi all'interno della stessa sezione, purché un contenuto fosse di livello base, uno di livello intermedio e uno di livello avanzato, e di svolgere a casa attività di comprensione del testo e di ascolto.

In entrambi i casi, al termine delle attività, agli studenti è stato somministrato un questionario volto a raccogliere opinioni sulla comprensione dei contenuti e la percezione di piacevolezza e utilità per l'apprendimento dell'italiano sia dei contenuti specifici consultati sia dell'app nel suo complesso.

Ciò che emerge dall'osservazione dei dati raccolti è la percezione che l'app abbia dato un forte contributo all'acquisizione di nuove informazioni sulla gastronomia, aiutando gli studenti a familiarizzare con la cultura forlivese e italiana, nonché contribuendo al miglioramento della conoscenza dell'italiano. Per fare qualche esempio: il 38% degli intervistati dichiara di aver appreso "moltissime informazioni sui piatti tipici e sui vini romagnoli", il 47,6% "molte informazioni", il 4,8% "abbastanza" e il 9,5% "poche". Inoltre, tutti i partecipanti affermano di aver appreso nuovi vocaboli, elencando numerosi esempi nelle risposte aperte. Il 43% considera l'app "molto utile per migliorare l'italiano" il 47,4% "utile", il 4,8% "così così" e il 4,8% "poco utile". Analogamente, l'app è "molto utile per scoprire la città" per il 57% degli intervistati, "utile" per il 28,5%, "così così" per il 9,5% e "per niente" per il 5%.

I feedback ricevuti dagli utenti hanno fornito diversi suggerimenti per l'implementazione dell'app, ora in fase di sviluppo da parte della sezione IT del team di Forliviamo, tra i quali: migliorare la geolocalizzazione, aggiungere file audio con la pronuncia dei vocaboli presentati nelle finestre pop-up e molto altro ancora.

In conclusione, dall'analisi di questi dati emerge che l'app è stata molto apprezzata. Gli utenti la ritengono uno strumento di grande utilità sia dal punto di vista didattico che turistico per la scoperta della gastronomia e del relativo lessico italiano e romagnolo, nonché per il potenziamento delle competenze in lingua italiana.

3.3 USO DEI PODCAST NELL'INSEGNAMENTO E NELL'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE PER SCOPI SPECIFICI

Si definisce *podcast* un qualsiasi *file digitale scaricabile*, in formato audio, video o audio-testo/video-testo, solitamente rilasciato in una serie di episodi che formano una raccolta. I podcast sono prodotti tecnologici di successo che aiutano i docenti ad ampliare la varietà di strumenti per l'insegnamento (Indahsari, 2020, p. 104).

3.3.1 PERCHÉ I PODCAST?

Data la loro popolarità, i podcast sono stati adottati nell'insegnamento delle lingue come supporto tecnologico per lo sviluppo delle competenze (cfr. par. 2.1, Council of the European Union, 2018, pag.

2). I podcast audio o video (essendo disponibili ovunque e in qualsiasi momento) possono aiutare studenti e insegnanti a collegare tra loro situazioni extrascolastiche, portare in aula situazioni del mondo reale, mantenere aggiornati i contenuti dell'azione didattica (con conseguente aumento della motivazione), migliorare la comprensione orale, introdurre aspetti socio-culturali della lingua di destinazione (particolarmente importanti per specifiche aree professionali o disciplinari come medicina, infermieristica, turismo, scienze sociali) e illustrare con voci reali la terminologia e la grammatica delle lingue per scopi specifici.

Tuttavia, la ricerca di podcast qualitativamente validi in italiano per scopi specifici non è semplice, vista l'enorme quantità di materiale in inglese. Gli insegnanti devono quindi ricercare e selezionare i podcast adatti alla loro attività didattica con ocularità. Le raccolte di podcast sono reperibili su web-radio, web-TV, siti internet dedicati ai podcast o app (Spotify, Audible).

Quella che proponiamo qui è un'attività di classe in cui viene utilizzato un podcast tratto da una web-radio (<https://storielibere.fm>) (contenuto del podcast: interviste a persone affette da cancro al seno).

3.3.2 I PODCAST NELLE LINGUE PER SCOPI SPECIFICI

L'attività è stata utilizzata in una classe di italiano per scopi specifici di livello intermedio (B1) presso il Centro Linguistico d'Ateneo (Università di Bologna). La classe era formata da 7 studenti di Medicina e Chirurgia e 2 di Farmacia, tutti all'incirca ventenni e soliti dedicare molto tempo allo studio, a memorizzare lessico specifico e a mettere in pratica le nozioni apprese. Questo corso era preparatorio al tirocinio negli ospedali italiani, dove è necessario interagire con parlanti italiani sia nativi che non-nativi (pazienti e personale).

Gli obiettivi didattici sono stati quindi migliorare le abilità di ascolto e di produzione scritta, importanti sia per il tirocinio in ospedale che per le lezioni universitarie. Le attività sono state: un ascolto globale (per cogliere il significato generale dell'audio); un ascolto puntuale (un "riempi gli spazi" della trascrizione della prima parte e un dettato della seconda parte del podcast, a velocità rallentata); esercizi di divisione in paragrafi e inserimento titoli nella trascrizione, per le abilità di sintesi; riassunto orale dell'intero podcast.

Agli studenti è stato in seguito somministrato un questionario anonimo con domande sia chiuse che aperte tramite il modulo Google per raccogliere i loro pareri sull'attività. I riscontri degli studenti sulle attività di ascolto e scrittura (es. dettato) sono stati unanimemente positivi. Anche le attività finali di sintesi sono state giudicate utili.

Le principali difficoltà riscontrate dalla docente hanno riguardato la selezione del podcast, lo scaricarlo e il modificarlo per renderlo fruibile per l'attività didattica. Anche se la preparazione è estremamente dispendiosa in termini di tempo per l'insegnante, per gli studenti i podcast sono più interessanti e informativi degli audio già pronti, quindi centrano l'obiettivo di accrescere la motivazione e facilitare l'apprendimento.

3.4. *DEUTSCH IM JOB – PROFIS GESUCHT*: AMPLIARE IL DISCORSO SETTORIALE

L'OER *Deutsch im Job – Profis gesucht* è un corso online fornito dall'emittente internazionale Deutsche Welle (DW), che aiuta studenti e insegnanti di lingue ad avvicinarsi al discorso e al lessico settoriale specifico attraverso materiale linguistico autentico e compiti di apprendimento contestuali.

3.4.1 CARATTERISTICHE DEL CORSO

Il materiale audio e video presenta situazioni di vita reale e fornisce informazioni e terminologia relative a cinque diversi settori professionali: turismo/gastronomia, commercio al dettaglio, assistenza infermieristica, ingegneria delle installazioni e pulizia di edifici. È bene sottolineare che la comprensione del tedesco parlato è una competenza chiave per gli apprendenti di L2, in particolare in corsi di laurea incentrati sulla mediazione linguistica come quelli del Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) dell'Università di Bologna.

In questa sezione esamineremo il modulo relativo alla gastronomia. Questa risorsa didattica online comprende contenuti di apprendimento multimediale sotto forma di materiale audio e video (sottotitolato), nonché esercizi incentrati sulla comprensione orale e sul lessico. Pertanto, tutte le competenze linguistiche fondamentali (ascolto, lettura, scrittura e conversazione) sono in qualche misura coperte dal corso. Il focus sul lessico, veicolato attraverso vari canali (orale, visivo, scritto), è in linea con l'affermazione di Koeppel (2013) secondo cui un'elaborazione multimodale di nuovo lessico è più efficiente. Sebbene lo scopo della risorsa sia trasmettere il lessico specifico e la fraseologia tipica del settore, ciascuna delle sette unità si occupa anche di questioni grammaticali contestualizzate e particolarmente rilevanti per il settore gastronomico, ad esempio, imperativo informale (unità: riunione del personale), formati di ora e data (unità: prenotazione), verbi modali (unità: ordinazione), il congiuntivo II come forma di cortesia (unità: pagare il conto).

3.4.2 TESTING: RISPOSTE DEGLI STUDENTI

La risorsa è stata testata da 13 studenti di livello intermedio del Dipartimento di Interpretazione e Traduzione a cui è stato chiesto di completare il percorso di apprendimento online sul tema della gastronomia. È stato somministrato loro un questionario con domande aperte e chiuse, in cui è stato chiesto di giudicare se i materiali di apprendimento fossero intuitivi, motivanti e utili e se avessero contribuito allo sviluppo delle loro competenze in lingua tedesca.

Tutti gli studenti hanno dato una valutazione positiva, giudicando l'unità didattica pratica e motivante. Uno studente ha testato il corso su uno smartphone e ha affermato che era facile da usare, confermandone così la natura adattiva. I partecipanti apprezzano la diversità di spunti ed esercizi, nonché il feedback immediato sulle attività completate. Diversi studenti sottolineano l'apprezzamento per l'approccio basato su storie supportato da video in cui viene parlato un tedesco autentico in contesti di vita reale. Le trascrizioni e i sottotitoli sono stati di grande utilità per la comprensione.

Per quanto riguarda le competenze sviluppate in lingua tedesca, l'espansione del vocabolario (cloze e esercizi di abbinamento) e le capacità di ascolto (esercizi di comprensione) sono le più menzionate dagli studenti (85%), mentre solo in pochi (15%) hanno indicato le competenze comunicative e le conoscenze grammaticali, presumibilmente perché per le questioni grammaticali vengono presentate soltanto le spiegazioni senza l'apporto di esercizi e le attività di conversazione non forniscono feedback. Come verrà mostrato nel paragrafo seguente, gli studenti avevano i mezzi per valutare autonomamente le loro prestazioni negli esercizi di ascolto e di lessico, mentre l'assenza di riscontro per gli esercizi di conversazione e di pronuncia può essere colmata dall'insegnante madrelingua in classe.

3.4.3 FARE UN PASSO AVANTI: INTEGRARE LE OER

Sebbene l'OER *Deutsch im Job – Profis gesucht: Gastronomie* sia molto efficace per l'autoapprendimento, alcune abilità possono essere sviluppate ulteriormente attraverso attività extra in classe. In una classe di tedesco L2 di uno dei corsi di laurea triennale in Mediazione Linguistica Interculturale presso il DIT, abbiamo utilizzato alcune delle trascrizioni per simulare dialoghi e analizzare le strutture comunicative, con l'obiettivo di consolidare la competenza comunicativa degli studenti. Infatti, sia Imo (2013) che Bachmann-Stein (2013) affermano che l'analisi del linguaggio parlato basata su trascrizioni migliora la competenza comunicativa. Inoltre, i formati testuali (interviste e conversazioni autentiche in un ambiente professionale) di questa OER sono particolarmente adatti per esercizi di role-play.

Questo approccio si è dimostrato efficace nel migliorare le capacità di espressione orale degli studenti e nell'applicare le conoscenze acquisite precedentemente nel modulo (lessico settoriale e fraseologia tipica) in un contesto comunicativo in classe. Pertanto, la combinazione di risorse digitali e attività mirate in classe ha aumentato sia l'efficienza che l'attrattiva dell'insegnamento delle lingue.

4. CONCLUSIONI

Il presente capitolo si propone di discutere le opportunità legate all'uso di risorse digitali come integrazione o in alternativa alle attività in classe nei corsi universitari di lingua. Esso affronta le sfide che si pongono nell'uso di risorse digitali nell'insegnamento in relazione agli attuali approcci teorici e alla necessità dei docenti e delle istituzioni coinvolte di espandere continuamente le proprie conoscenze e adattarsi ai costanti cambiamenti a cui sono soggette le risorse digitali. Sono state descritte le strategie adottate nell'utilizzo di risorse digitali per aumentare l'efficacia e l'attrattiva dell'insegnamento delle lingue, fornendo esempi pratici di quattro casi studio sull'uso di risorse digitali per l'apprendimento del finlandese, del tedesco e dell'italiano in corsi di lingua universitari.

Questo contributo intende mostrare i vantaggi, le criticità e le sfide che i docenti devono affrontare oggi nell'uso della tecnologia come integrazione e/o alternativa all'aula. Nel fare ciò, ci auguriamo che le riflessioni qui condivise possano essere utili a tutti coloro che operano nel settore dell'istruzione per stimolare la riflessione e incoraggiare ulteriori studi.

LINK A RISORSE ESTERNE

Digital Competence of Educators: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en

ICT for language Teachers: <http://ict4lt.org/>

EAQUALS: <https://www.eaquals.org/>

QUILL, Module 2, case study 2: https://quill.pixel-online.org/TP_module02.php?st=7#guide

QUILL, OT 3: Using digital resources in language teaching: https://quill.pixel-online.org/TP_module02.php?st=8#guide

Puhutsä suomee? Web course. [cit. 2022-10-18]. Available on: <http://puhutsäsuomee.fi>

Forliviamo [online]. [cit. 2022-01-20]. Available on: <https://forliviamo.it/>

Tits up! Web-radio podcast. Available on: <https://storielibere.fm/tits-up-airc/>

Deutsch im Job - Profis gesucht. Web course. [cit. 2022-10-24]. Available on: <https://learn german.dw.com/de/deutsch-im-job-profis-gesucht/c-39902336>

BIBLIOGRAFIA

Almeida, N. (2017). Open Education Resources and Rhetorical Paradox in the Neoliberal Univers(ity). *Journal of Critical Library and Information Studies* 1(1).

Anderson T. & Dron J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 80-97.

Bachmann-Stein, A. (2013). Authentische gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Pro und Contra. In Moraldo, S. M. & Missaglia, F. (Eds.) *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht* (pp.39-58). Winter.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2022). Digitalisierung in der Lehrkräftebildung nach dem Digital Turn, BMBF.

Carretero Gomez, S. & Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *Digcomp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union.

- Castañeda, D. A. & Cho, M. H. (2016). Use of a game-like application on a mobile device to improve accuracy in conjugating Spanish verbs. *Computer Assisted Language Learning*, 29(7), 1195–1204. <https://doi.org/10.1080/09588221.2016.1197950>
- Cervini, C., & Zingaro, A. (2021). When learning Italian as a Second Language, tourism and technology go hand in hand. *7th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'21)*, 341–349. <https://doi.org/10.4995/head21.2021.12961>
- Compton, L. K. L. (2009). Preparing language teachers to teach language online: a look at skills, roles, and responsibilities. *Computer Assisted Language Learning*, 22:1, 73-99.
- Council of the European Union (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*, 2018/C 189/01. European Council.
- Deregözü, A. (2022). Foreign Language Teacher Competences: A Systematic Review of Competency Frameworks. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, Vol. 55, 219-237.
- Downes, S. (2019). Recent work in connectivism. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 22(2), 113-132.
- EAQUALS (2016). The Equals Framework for Language Teacher Training & Development. <https://www.eaquals.org/resources/the-eaquals-framework-for-language-for-academic-purposes-teacher-training-development/>
- Fragai, E. & Fratter, I. & Jafrancesco, E. (2017). *Italiano L2 all'Università*. Aracne editrice
- Gacs, A. & Goertler, S. & Spasova, S. (2020). Planned online language education versus crisis-prompted online language teaching: lessons for the future. *Foreign Language Annals*, 53(1), <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/flan.12460>
- Imo, W. (2013). Rede und Schreibe: Warum es sinnvoll ist, im DaF-Unterricht beides zu vermitteln. In Moraldo, S. M. & Missaglia, F. (Eds.) *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht* (pp. 1-24). Winter.
- Indahsari, D. (2020) Using podcast for EFL students in language learning. *J. Eng. Educ. Society*. 5(2). <https://doi.org/10.21070/jees.v5i2.767>
- Jonassen, D. H. & Rohrer-Murphy, L. (1999). Activity Theory as a Framework for Designing Constructivist Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*. 47(1), 61-79. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF02299477.pdf>
- Karlsson, F. (2018). *Finnish. A Comprehensive Grammar*. Routledge.
- Kétyi, A. (2015). Practical evaluation of a mobile language learning tool in higher education. *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference* (pp. 306–311). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2015.000350>
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. https://www.researchgate.net/publication/241616400_What_Is_Technological_Pedagogical_Content_Knowledge
- Koeppel, R. (Ed.) (2013). *Deutsch als Fremdsprache: Sprachenerwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Hohengehren: Schneider-Verlag.

- Kotilainen, L. & Sundvall, E. & Komppa, J. & Niinivaara, J. & Udd, T. (2022). Edistyneen suomenoppijan digitaaliset oppimateriaalit – nykytilanne ja uusia suuntia. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13(3).
- Kuparinen, K. (2001). Suomen kielen kaksi koodia oppijan asenteissa ja kielenkäytössä. In P-R. Piiparinen-Rintaluoma (Ed.). *Suomi toisena kielenä ja variaatio*. 4. 7-86. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Marsick, V. J. e Watkins, K. (2016). *Informal and Incidental Learning in the Workplace* (Routledge Revivals), Routledge.
- Mishra S. (2017). Open educational resources: removing barriers from within. *Distance Education*, 38(3), 369-380.
- Musumba, G. W. & Nyongesa, H. O. (2013). Context awareness in mobile computing: A review. *International Journal of Machine Learning and Applications*, 2(1). <https://doi.org/10.4102/ijmla.v2i1.5>
- Punie, Y. (Ed.) & Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Rachels, J. R. & Rockinson-Szapkiw, A. J. (2017). The effects of a mobile gamification app on elementary students' Spanish achievement and self-efficacy. *Computer Assisted Language Learning*, 31(1-2), 72-89. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1382536>
- Rivoltella, P. C. (2018). The third age of the media. *Sciend - Research on Education and Media* 10(1) <https://doi.org/10.1515/rem-2018-0001>
- Rivoltella, P. C. (Ed.) (2021). *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*. Raffaello Cortina Editore.
- Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. https://www.knowingknowledge.com/2006/10/knowning_knowledge_pdf_files.php
- Stickler, U. & Hampel, R. & Emke, M. (2020). A Development Framework for Online Language Teaching Skills. *Australian Journal of Applied Linguistics* 3(1), 123-151.
- Stockwell, G. & Reinders, H. (2019). Technology, Motivation and Autonomy, and Teacher Psychology in Language Learning: Exploring the Myths and Possibilities. In *Annual Review of Applied Linguistics*. 39. 40-51. <https://doi.org/10.1017/S0267190519000084>
- Vlahov, S. & Florin, S. (1970). Neperovodimoe v perevode. Realii. *Masterstvo Perevoda*, Vol 6, 432-456. Sovetskij pisatel.
- Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: *The Digital Competence Framework for Citizens: with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union.
- Wiley, D., Hilton III, J. L. (2018). Defining OER-Enabled Pedagogy. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(4). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i4.3601>
- Zawacki-Richter, O. Conrad, D., Bozkurt, A., Aydin, C. H., Bedenlier, S., Jung, I., Stöter, J., Veletsianos, G., Blaschke, L. M., Bond, M., Broens, A., Bruhn, E., Dolch, C., Kalz, M., Kerres, M., Kondakci, Y., Marin, V., Mayrberger, K., Müskens, W., Naidu, S., Qayyum, A., Roberts, J., Sangrà, A., Loglo, F. S., Slagter van Tryon, P. J., & Xiao, J. (2020). Elements of Open Education: An Invitation to Future Research. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(3), 319-334. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i3.4659>
- Zingaro, A. (2023). Forliviamo: How to incidentally learn Italian through a context-aware mobile application. In Ferreira-Vázquez Ó. & Varajão Moutinho Pereira Correia A. T. (Eds.), *Technological innovation put to the*

service of language learning, translation and interpreting: Insights from academic and professional contexts. Peter Lang, 143-156.

RINGRAZIAMENTI

Il presente capitolo è il risultato dei contributi degli autori e delle autrici. In particolare, Anna Zingaro ha scritto l'introduzione alla sezione 2 e 3, la sottosezione 3.2 e le conclusioni del capitolo, mentre l'introduzione generale al capitolo è frutto di un lavoro congiunto con Sandro M. Moraldo; Luisa Bavieri ha scritto la sottosezione 2.1; Paola Polselli la sottosezione 2.2; Teresa Quarta la sottosezione 2.3; Jürgen Ferner la sottosezione 2.4; Sanna Maria Martin la sottosezione 3.1; Marina Artese la sottosezione 3.3; Sandra Nauert ha lavorato alla sottosezione 3.4. La supervisione generale e la correzione delle bozze sono state effettuate da Sandro M. Moraldo, Sandra Nauert e Anna Zingaro.