



UNIMORE

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

Corso di Laurea Magistrale in Media Education
per le Discipline letterarie e l'Editoria

A.A. 2024/2025

Strumenti digitali e tecniche glottodidattiche
nell'apprendimento dell'italiano come Lingua Seconda:
una sperimentazione in corsi brevi ed eterogenei

Relatrice: Prof.ssa Tania Bedogni

Laureanda: Giulia Stagnaro

Sommario

Introduzione	4
Capitolo I - Insegnamento dell'italiano come Lingua Seconda (L2).....	6
1.1 Introduzione e cenni storici.....	6
1.2 Teorie e metodi per l'apprendimento di una lingua seconda o straniera.....	7
1.2.1 Metodo grammaticale-traduttivo, <i>Reading Method</i> e metodi diretti.....	7
1.2.2 Comportamentismo e metodo audio-orale	8
1.2.3 Cognitivismo, linguistica generativa e interlingua	8
1.2.4 <i>Second Language Acquisition Theory, Natural Approach</i> e metodi umanistico-affettivi ..	9
1.2.5 Sociointerazionismo, costruttivismo ed e-learning.....	10
1.2.6 Ipotesi sull'apprendimento linguistico in base all'età degli apprendenti.....	11
1.3 Sistemi e scale di valutazione	12
1.3.1 <i>Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: Apprendimento, Insegnamento e Valutazione</i> (QCER).....	13
1.3.2 Scale di autovalutazione dell'autonomia	15
1.3.3 Scala di Adeguatezza Funzionale.....	15
Capitolo II - Tecniche didattiche e strumenti digitali per l'insegnamento dell'italiano L2	17
2.1 Strategie e tecniche didattiche.....	17
2.1.1 <i>Flipped classroom</i> e mutuo insegnamento.....	18
2.1.2 <i>Role taking, role making e role play</i>	20
2.1.3 <i>Brainstorming</i>	21
2.1.4 Information gap.....	21
2.1.5 Accoppiamento.....	21
2.2 Integrazione tra tecnologia e didattica	22
2.2.1 DigiCompEdu e <i>Linee guida per la Didattica Digitale Integrata</i>	22
2.2.2 Modello TPACK (<i>Technological Pedagogical Content Knowledge</i>)	23
2.2.3 Modello SAMR (<i>Substitution, Augmentation, Modification, and Redefinition</i>)	24
2.3 Strumenti digitali.....	25

2.3.1 Chatbot: ChatGPT, Gemini, Copilot.....	25
2.3.2 <i>Gamification</i> e genially.....	28
2.3.3 Canva	29
2.3.4 Mentimeter.....	30
2.3.5 Wordwall.....	31
2.3.6 Learning Apps.....	31
2.3.7 Padlet.....	32
Capitolo III - L'attività sperimentale in classe.....	33
3.1 Il contesto: la Scuola ABC di lingua e cultura italiana a Sestri Levante	33
3.2 Descrizione dell'attività e motivazione delle scelte.....	34
3.2.1 Livello delle classi e argomento dell'attività	34
3.2.2 Composizione delle classi.....	36
3.2.3 Obiettivo.....	38
3.2.4 Le strategie didattiche applicate e gli strumenti digitali utilizzati	38
Capitolo IV - Risultati.....	40
4.1 Valutazione delle attività.....	40
4.1.1 La scala di valutazione.....	40
4.1.2 Valutazione Gruppo A	40
4.1.3 Valutazione Gruppo B.....	41
4.1.4 Valutazione Gruppo C.....	43
4.1.5 Riflessioni	44
4.2 Risultati del questionario	44
4.2.1 Riflessioni	48
Conclusione.....	50
Allegati.....	52
Allegato A – Materiale per Flipped Classroom, Information gap e match	52
Allegato B – Padlet	56
Allegato C – Materiale per <i>Role play</i>	57

Allegato D - LearningApps e Wordwall	58
Allegato E – Significato dei valori della scala di Adeguatezza Funzionale di I. Vedder	59
Allegato F – Questionario Microsoft Form somministrato agli studenti	62
Bibliografia	64
Sitografia.....	68

Introduzione

Questo studio nasce al termine del percorso di Laurea Magistrale in Media Education che ha fornito gli strumenti, sia teorici che pratici, relativi all'uso del digitale nella didattica e all'approfondimento dei processi cognitivi e di apprendimento tali da poter rivedere la pratica di insegnamento dell'italiano come Lingua Seconda, sviluppando abilità e competenze ulteriori rispetto a quelle acquisite nel percorso triennale in Lettere Moderne. Il presente lavoro si pone come obiettivo quello di fornire un esempio di applicazione di alcune delle principali strategie glottodidattiche e dei più noti strumenti digitali attraverso la creazione e la sperimentazione in classe di un'attività per studenti di italiano come Lingua Seconda (L2).

L'insegnamento dell'italiano come Lingua Seconda, al pari di qualsiasi altro insegnamento, è interessato da studi, teorie didattiche, strategie e tecniche che ogni giorno gli insegnanti utilizzano in contesti differenti e davanti a studenti di diversa età, provenienza ed estrazione sociale. E come tutti i processi di apprendimento anche questo campo si muove in direzione di una didattica sempre meno frontale e più interattiva che ponga al centro lo studente e non l'insegnante, dove contano non solo le conoscenze teoriche ma anche il "saper fare". In questo panorama un ruolo fondamentale è giocato dal digitale che negli ultimi anni è entrato nella didattica come strumento utilizzabile tanto dagli insegnanti quanto dagli studenti attraverso regolamentazioni fornite dagli organi sia nazionali che internazionali.

Lo scopo del lavoro non è tanto proporre tecniche o strumenti innovativi, dal momento che, ad oggi, il digitale è già assolutamente presente nella didattica delle lingue, quanto verificarne l'efficacia in un contesto particolare. La sperimentazione si è svolta infatti nelle classi della Scuola ABC di lingua e cultura italiana di Sestri Levante in provincia di Genova, le quali presentano alcune caratteristiche (corsi brevi, studenti di età e nazionalità differente, classi di numero ridotto) che, sommate insieme, costituiscono un campo di lavoro differente da quelli presenti negli studi dell'ambito. Il presente lavoro vuole dunque dare il suo contributo ampliando il campione ad un contesto specifico meno studiato di altri.

La tesi si compone di due parti principali. La prima, teorica, fornisce, con il primo capitolo, una panoramica sull'insegnamento dell'italiano come Lingua Seconda, presentandone le caratteristiche, le teorie psicologiche che si sono evolute nel tempo e che, supportando ipotesi sui processi cognitivi ed emotivi relativi all'apprendimento, sono alla base dei principali metodi didattici e, infine, le scale di valutazione più utilizzate; nel secondo capitolo invece vengono affrontate le principali tecniche e strategie utilizzate in glottodidattica, il rapporto con il digitale e gli strumenti

che si sono dimostrati più efficaci in questo campo. I successivi capitoli, di stampo più pratico, presentano il contesto in cui è stato svolto lo studio, la descrizione delle attività, i risultati ottenuti e un'analisi di questi ultimi.

Capitolo I

Insegnamento dell'italiano come Lingua Seconda (L2)

1.1 Introduzione e cenni storici

In glottodidattica, con il termine Lingua Seconda (L2), si fa riferimento al processo di acquisizione, in modo spontaneo e nel paese in cui è parlata, di una lingua diversa dalla lingua madre (L1); esso si distingue da lingua straniera (LS), con cui si indica l'apprendimento di una lingua diversa dalla propria, imparata nel Paese in cui si vive (Mazzotta 2010, pp. 193-194). Gli studenti che si trovano in Italia per imparare la lingua, da un punto di vista dello sviluppo di competenze linguistico-comunicative, sono avvantaggiati in quanto immersi totalmente nella cultura italiana e circondati da opportunità di esercizio della lingua anche al di fuori del contesto formale e scolastico.

Per ritrovare le radici dell'apprendimento dell'italiano come L2 è necessario spostarsi di molto nel passato, in quanto tra gli apprendenti della nostra lingua si trovano artisti e intellettuali che si spostavano in Italia per il Grand Tour, ma anche studenti universitari, commercianti, prelati che facevano capo a Roma o soldati e per tutti la difficoltà dell'incontro con la nostra lingua risiedeva soprattutto nei molti dialetti presenti nella penisola. Nel 1589 presso l'Università di Siena, considerata al tempo una delle città, insieme a Roma, in cui si parlava l'italiano più corretto, nasce la cattedra di "italiana favella" e poi, nel 1917, verranno istituiti i primi corsi di Lingua e cultura italiana per stranieri. Solo pochi anni dopo, nel 1921, nascono a Perugia i corsi di Alta Cultura per studenti stranieri e quattro anni dopo viene istituita, da re Vittorio Emanuele, la Regia Università italiana per stranieri con l'obiettivo di confermare, durante il Ventennio, la supremazia della lingua e della cultura italiane. Entrambe le università portano avanti questi progetti fino al secondo dopoguerra e ad esse si uniscono, negli anni Settanta e Ottanta del Novecento, in seguito al boom economico e al generale aumento del benessere, scuole private che aprono in Italia e in Europa per insegnare l'italiano a coloro che desiderano trascorrere un periodo di studio, lavoro o vacanza nel nostro Paese. Negli anni Novanta del secolo scorso, l'attenzione viene rivolta anche agli stessi docenti di italiano L2 con l'affermarsi, per esempio, di nuove metodologie di insegnamento e la nascita di specifici corsi di laurea e post lauream; le stesse Università di Siena e Perugia diventano importanti centri di ricerca e formazione ed è proprio in questi luoghi che nascono alcune tra le certificazioni di lingua italiana più importanti per docenti, ovvero la Certificazione di Competenza di Didattica dell'Italiano (DITALS) e la Certificazione Glottodidattica dell'Università per Stranieri di Perugia (DILS-PG), ma anche per studenti, come la Certificazione di Italiano come Lingua Straniera (CILS) e il Certificato di Lingua Italiana (CELI). In anni più recenti, sono stati sviluppati anche diversi programmi, soprattutto in

ambito universitario, che ogni anno portano in Italia molti studenti, all'inizio principalmente americani, ma dal 2006 anche cinesi, come *Italian Study Abroad*, *Erasmus*, *Marco Polo* o *Turandot*. Altri luoghi importanti di insegnamento per l'italiano come L2 sono le università ecclesiastiche, concentrate a Roma, e i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, i cosiddetti CPIA, centri di alfabetizzazione per italiani e stranieri che non hanno avuto la possibilità di frequentare gli anni obbligatori di scuola (Diadori *et al.* 2015, pp. 45-55).

Oggi, il profilo degli apprendenti di italiano L2 è molto vario; può trattarsi infatti di studenti, lavoratori o pensionati che scelgono di imparare l'italiano per vari motivi come la necessità di ottenere un certificato per la scuola, l'università o il lavoro, il desiderio di imparare la lingua per puro piacere o amore per l'Italia, per un legame familiare, per il desiderio di vivere e trovare un lavoro nel nostro paese e molto altro ancora.

1.2 Teorie e metodi per l'apprendimento di una lingua seconda o straniera

La glottodidattica, intesa come la didattica delle lingue, viene definita interdisciplinare, in quanto si appoggia ai fondamenti teorici di altre discipline quali psicologia, linguistica, scienza dell'educazione, psicolinguistica, neurolinguistica ecc. Queste scienze forniscono alla glottodidattica delle teorie che vengono poi tradotte in approcci, ovvero insiemi di obiettivi e scopi, a partire dai quali viene elaborato un metodo, una proposta pratica, messo in atto in classe attraverso una serie di atti didattici, cioè le tecniche. In realtà, la terminologia in questo ambito non è sempre ben definita, infatti spesso i termini approccio e metodo vengono usati come sinonimi o uno al posto dell'altro (Chiapedi 2009, pp. 6-8).

In questa sezione, si vuole fornire una panoramica delle principali teorie che sono alla base degli approcci più utilizzati dal Settecento ad oggi nella didattica, non solo dell'italiano, ma in generale delle lingue straniere. Non esiste una classificazione univoca dei metodi glottodidattici, dal momento che essi possono essere suddivisi secondo diversi parametri; in questo lavoro si segue principalmente la classificazione dei metodi secondo le teorie psicologiche e linguistiche che ne sono alla base come proposto da Diadori *et al.* (2015).¹

1.2.1 Metodo grammaticale-traduttivo, *Reading Method* e metodi diretti

Per tutto il corso del Settecento e del secolo successivo, per l'apprendimento delle lingue straniere si utilizzavano metodi nati nell'ambito dell'insegnamento delle cosiddette lingue morte obbligatorie a scuola, cioè il greco e il latino; si situano in questo contesto il metodo grammaticale-

¹ Sugli aspetti trattati nel paragrafo si vedano Diadori *et al.* 2015, pp. 119-144; Danesi *et al.* 2018, pp. 15-46 e Chiapedi, 2009, pp. 14-32.

traduttivo e il metodo della lettura, che ne costituisce una variazione. Il primo si concentrava, come suggerisce il nome, sulla grammatica necessaria per la semplice traduzione dei testi dalla LS alla L1 o viceversa, mentre il secondo, nato in ambito statunitense tra le due Guerre Mondiali, prediligeva l'apprendimento delle regole utili al fine di riuscire a leggere testi di vario genere. Già alla fine dell'Ottocento però, cominciano a sorgere dubbi e critiche nei confronti di questi metodi, in particolare da parte del professore di filologia inglese Wilhem Viëtor, il quale, nel 1882, scrive un trattato intitolato *Der Sprachunterricht muß umkehren* e dei fondatori dei nuovi metodi diretti tra i quali M. Berlitz². I metodi diretti, al contrario dei precedenti, propongono un diverso approccio all'apprendimento della lingua che favorisca l'acquisizione della LS in maniera spontanea e naturale, come avviene per la L1, prediligendo la comunicazione con l'insegnante madrelingua, evitando l'utilizzo della lingua madre dello studente e utilizzando, per esempio, materiali autentici.

1.2.2 Comportamentismo e metodo audio-orale

Una svolta importante si ebbe con l'ingresso del comportamentismo nell'ambito della didattica linguistica grazie al testo *Verbal Behavior* di B.F. Skinner (1957) dal punto di vista psicologico e, dal punto di vista linguistico, dal lavoro svolto a partire dagli anni Trenta da L. Bloomfield. Dall'insieme di queste teorie, si arrivò allo sviluppo del metodo strutturale o audio-orale, che si basa sull'idea che l'apprendimento della L2 sia vincolato alle strutture inconsce della L1; esso, inoltre, si concentra più sull'acquisizione delle strutture sintattiche della lingua e meno sul lessico, attraverso l'utilizzo di alcuni meccanismi propri del comportamentismo, come l'imitazione, la frequenza e il rinforzo. Quest'ultimo elemento, inteso come feedback alla risposta dello studente in seguito a un input, può essere positivo, quando c'è il rafforzamento della risposta attraverso uno stimolo gradito, o negativo, quando avviene il contrario (Sulla *et al.* 2019, p. 18).

1.2.3 Cognitivismo, linguistica generativa e interlingua

Al comportamentismo vennero mosse alcune critiche legate allo sviluppo della teoria cognitivista. I cognitivisti, infatti, misero in discussione principalmente due elementi del comportamentismo: il fatto che lo stimolo fosse percepito in modo univoco dal soggetto e il mancato riconoscimento scientifico di ciò che accadeva nella mente del soggetto stesso (Ligorio & Cacciamani 2013, pp. 41-42). Alle teorie comportamentiste si unì, nel 1959, la linguistica generativa di Noam Chomsky, il quale propose che l'acquisizione della lingua non dipendesse tanto dall'imitazione e dalla

² Il metodo Berlitz ha riscosso e riscuote ancora oggi molto successo per la sua attenzione all'oralità e alla pronuncia, limitando l'aspetto relativo all'imparare le regole grammaticali e sintattiche, ma anche per il grande grado di autonomia riservato agli studenti. Nonostante ciò, non sono mancate le critiche che ne hanno messo in evidenza i limiti; infatti, è possibile mettere in pratica questo metodo solo in classi piccole, all'interno delle quali gli studenti hanno un elevato grado di motivazione e di immaginazione, necessaria per calarsi in situazioni reali all'interno delle quali usare la lingua straniera al posto della lingua madre. (Siennicka 2015, p. 197)

ripetizione, quanto da un processo di elaborazione basato su formulazione di ipotesi e relativa verifica, un meccanismo innato definito da Chomsky *Language Acquisition Device* (LAD) (Guastalla 2021, pp. 32-33). In questo modello, assume un nuovo significato anche il concetto di errore che non è più da evitare, come nel pensiero dei comportamentisti, ma diventa parte del processo di acquisizione del linguaggio dal momento che l'output dello studente non è più una "copia" perfetta dell'input, ma una conoscenza implicita che si realizza attraverso prove e, appunto, errori, fino allo sviluppo dell'*intake*, cioè ciò che viene trattenuto nella memoria a lungo termine alla fine del processo di apprendimento.

La concezione "positiva" di errore si rafforzò ancora di più in seguito alla formulazione del concetto di interlingua, attribuito, tra gli altri, a Corder (1967) e Selinker (1972); l'interlingua costituisce una forma alternativa alla lingua che si sta imparando, una sorta di fase transitoria tra la L1 e la L2 o LS, all'interno della quale sono presenti errori, sintomo del processo di apprendimento in atto. Sull'analisi delle interlingue si sono concentrati diversi studi tra cui, negli anni Ottanta, la linguistica acquisizionale, che indagava le particolari sequenze acquisite dallo studente nel percorso naturale di apprendimento di una lingua e, alla fine degli anni Novanta, con Pienemann, la teoria della processabilità dell'input, che indagava la gerarchia secondo la quale l'apprendente acquisisce procedure di elaborazione cognitiva diverse in ogni stadio dello sviluppo.

1.2.4 *Second Language Acquisition Theory, Natural Approach* e metodi umanistico-affettivi

Un'altra teoria fondamentale è stata quella elaborata negli anni Settanta da Stephen Krashen, nota con il nome di *Second Language Acquisition Theory* e spesso accompagnata dalla nozione di *Natural Approach*³, elaborata dallo stesso autore con T. Terrell. Krashen recuperò, in parte, il meccanismo LAD di Chomsky applicandolo a un metodo naturale di acquisizione linguistica, secondo il quale "una lingua seconda o straniera può essere appresa seguendo lo stesso itinerario che si è percorso per l'acquisizione della lingua materna" (Balboni 1999, p. 69). Egli sottolineò la differenza tra acquisizione inconscia, come accade per la L1, e apprendimento controllato che avviene attraverso un meccanismo, appunto, di controllo definito *monitor*, che si realizza, per esempio, rallentando la velocità del parlato per articolare meglio le frasi. Secondo la teoria di Krashen, l'apprendimento, per essere efficace e fare in modo che si attivi il LAD, deve avere alcune specifiche caratteristiche: non devono essere presenti filtri emotivi personali come ansia o competizione che possono pregiudicare l'acquisizione a favore dell'apprendimento, l'input deve essere comprensibile,

³ Il *Natural Approach*, o Metodo Naturale, è un metodo focalizzato sull'apprendimento implicito della grammatica e che si basa in gran parte sulle teorie di Chomsky e gli studi condotti negli anni '70 negli Stati Uniti sui morfemi; i cosiddetti *morpheme studies* hanno permesso di individuare sequenze di apprendimento comuni agli studenti indipendentemente da L1 ed età (Chiapedi 2009, p. 27).

ma leggermente più difficile rispetto al livello dello studente (i+1) e devono essere seguiti i passaggi dell'ordine naturale di acquisizione di una lingua, selezionando cioè i contenuti secondo le necessità degli studenti e dando priorità a specifiche situazioni comunicative reali, funzioni e atti linguistici.

I filtri affettivi, che Krashen mira a ridurre nel processo di apprendimento, non sono sempre stati considerati in modo negativo, anzi esistono specifici metodi definiti umanistico-affettivi, come il *Total Physical Response* (TPR), sviluppato negli anni Sessanta dallo psicologo statunitense James Asher, il quale considerava fondamentale il coinvolgimento emotivo nell'apprendimento della L2 così come l'ascolto e la comprensione orale. In questo particolare approccio, svolge un ruolo centrale il movimento, infatti a un input verbale del docente, gli studenti rispondono eseguendo fisicamente ciò che è stato loro richiesto. (Ricucci 2015, p. 171)

1.2.5 Sociointerazionismo, costruttivismo ed e-learning

Le teorie analizzate fino a questo momento prendevano in considerazione l'apprendente come un individuo singolo, senza considerare l'importanza dell'ambiente circostante e delle interazioni tra lo studente e i suoi interlocutori. Su questi elementi si è concentrata invece la prospettiva sociointerazionista che, a partire dagli studi di Bruner alla fine degli anni Ottanta sul rapporto tra bambino e adulto nell'acquisizione del linguaggio, ha individuato in questa cooperazione l'elemento fondamentale dell'apprendimento del linguaggio, definendo *Language Acquisition Support System* (LASS) il sistema fornito dall'adulto. Lo stesso meccanismo è presente nell'apprendimento di una lingua straniera nel rapporto tra studente e insegnante, rapporto che, attraverso continui feedback e interazioni, permette di verificare l'interlingua per arrivare poi all'apprendimento delle regole corrette della L2.

Nel corso degli anni Ottanta, le teorie sociointerazioniste sono state sviluppate nell'ambito del costruttivismo con i contributi di Piaget e Vygotskij. Seppur non specifiche per il contesto glottodidattico, molti elementi di queste teorie sono stati ripresi nell'ambito dell'insegnamento delle lingue, in particolare le soluzioni, elaborate dal costruttivismo, che prevedono la creazione di ambienti di apprendimento fondati sulla partecipazione, lo sviluppo di abilità metacognitive, la maggiore importanza del processo rispetto al risultato, la cooperazione, la personalizzazione, l'aumento della motivazione ecc. Oggi, l'idea di ambienti di questo tipo è possibile non solo in contesti reali, ma anche virtuali, all'interno dei quali il costruttivismo ha fornito importanti contributi per la glottodidattica; in questo senso si sono sviluppati sistemi di e-learning che prevedono dinamiche interattive e nuovi modelli di apprendimento, nonché di nuove figure diverse da quello dell'insegnante come il facilitatore o l'animatore digitale (Ligorio & Cacciamani 2013, pp. 248-249).

1.2.6 Ipotesi sull'apprendimento linguistico in base all'età degli apprendenti

Oltre a queste teorie, che hanno cercato di descrivere in generale l'apprendimento e, in alcuni casi più specifici, l'apprendimento linguistico, è necessario fare un appunto sull'età degli apprendenti, dal momento che questo lavoro si concentra sull'insegnamento dell'italiano L2 a studenti stranieri adulti.

A parità di percorso seguito, sono state riscontrate delle differenze per quanto riguarda tempi ed età degli studenti; in particolare, le spiegazioni a questo fenomeno sono state di tipo cognitivo, neurobiologico e psicolinguistico. Da un punto di vista cognitivo, gli adolescenti e gli adulti sono avvantaggiati rispetto ai bambini, nel breve termine, nell'apprendimento di una lingua, in quanto già in possesso di alcune strutture cognitive che i bambini, essendo ancora in fase di sviluppo, non hanno ancora consolidato. Al contrario, nel lungo termine, i bambini otterrebbero risultati migliori in campi quali la pronuncia. Secondo un approccio neurobiologico, invece, ci sarebbero diversi periodi sensibili, in relazione alle diverse aree del cervello che si attivano durante l'apprendimento di una lingua, all'interno dei quali questa attività risulterebbe più o meno facile, in base alla mielinizzazione dei neuroni che, con l'avanzare dell'età, perdono la loro plasticità rendendo più complicato il compito. Infine, in un'ottica psicolinguistica, pare che l'adulto abbia più difficoltà ad accedere alla Grammatica Universale (GU), concetto elaborato da Chomsky che fa riferimento ad un insieme di tratti comuni a tutte le lingue e altri elementi specifici della propria lingua che la distinguono dalle altre. Alla Grammatica Universale un bambino attinge con più facilità e questo si tradurrebbe nell'impossibilità, per un adulto, di arrivare ad un alto livello di competenza nella lingua in questione. (Diadori *et al.* 2015, pp. 144-151)

L'apprendimento di una nuova lingua da parte di un adulto porta quindi con sé vantaggi e svantaggi. Si tratta di persone che hanno già studiato in passato e per questo motivo hanno già interiorizzato stili e tecniche di apprendimento che possono in qualche modo supportare il lavoro dell'insegnante ma, in qualche caso, anche scontrarsi con esso. Dal punto di vista emotivo, l'adulto può avere vissuto esperienze di apprendimento negative ed essere influenzato dal sentirsi vecchio o distante dalle situazioni e dagli esempi proposti dal docente o ancora non essere interessato ad approcci più ludici, che spesso si utilizzano nei contesti della didattica dell'italiano L2. Gli adulti però, a differenza di bambini e ragazzi, di solito sono spinti da motivazioni più profonde, come un fine personale e lavorativo e questo può renderli meno inclini a farsi scoraggiare dai propri errori. In generale, l'insegnante deve tenere conto, nella sua didattica, di tutti gli aspetti legati all'età, alle esperienze pregresse e alle disposizioni che sono, in parte comuni agli studenti e in parte diverse per i singoli individui (Begotti 2019, pp. 35-40).

1.3 Sistemi e scale di valutazione

Durante l'apprendimento di una lingua straniera, la fase di verifica e valutazione è un momento fondamentale che permette sia all'apprendente che all'insegnante di valutare i progressi fatti fino a quel momento e il livello di padronanza della lingua raggiunto. In questo particolare momento si rende necessario combinare insieme l'utilizzo di scale e valori espliciti e precisi, tenendo sempre presente il fatto che i soggetti sono ognuno diverso dall'altro e che quindi i parametri scelti potrebbero non essere i migliori in generale, ma i migliori rispetto ad altri.

Solitamente la valutazione avviene attraverso test che vengono somministrati agli apprendenti e che si differenziano in base ad alcune caratteristiche (Diadori *et al.* 2015, pp. 343-349):

- Scopo (test di livello, di profitto e di competenza generale);
- Funzione (test diagnostici e prognostici);
- Momento della distribuzione del test (test di ingresso, *in itinere*, finale);
- Abilità che si vuole verificare;
- Formato (domande multiple, vero o falso, produzione ecc.);
- Interpretazione del risultato (in riferimento a una scala di competenze o alla media di altri studenti che hanno sostenuto lo stesso test);
- Modalità di correzione.

In questa sezione si analizzano alcuni tra i principali sistemi di valutazione utilizzati per l'insegnamento dell'italiano come L2 che non sono da considerare come opposti tra loro, ma complementari in quanto si concentrano su aspetti differenti dell'apprendimento. Tra essi troviamo:

- Il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: Apprendimento, Insegnamento e Valutazione* (QCER), un sistema riconosciuto ed utilizzato a livello europeo anche negli esami ufficiali di lingua;
- Le scale di autovalutazione dell'autonomia che lasciano il compito della valutazione allo studente e che, in alcuni casi, fanno comunque riferimento al QCER;
- La Scala dell'Adeguatezza Funzionale, una scala *task-based* relativamente recente ideata da Kuiken F. e Vedder I.

Al termine dell'analisi, viene indicata la scala sulla quale è ricaduta la scelta ai fini dello svolgimento del lavoro.

1.3.1 *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: Apprendimento, Insegnamento e Valutazione (QCER)*

La scala di valutazione che in quasi tutti gli stati europei viene utilizzata nelle certificazioni linguistiche più importanti, non solo per l'italiano, ma anche per le altre lingue, è quella elaborata dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: Apprendimento, Insegnamento e Valutazione (QCER)*⁴ che dai primi anni Duemila si è distinto per la possibilità di individuare degli indicatori che permettono di stabilire dei livelli di competenza linguistica⁵ da A1 a C2 (Council of Europe 2020 [2001]). Nel volume integrativo realizzato dal Concilio Europeo (2020, p. 26), si legge che

il QCER mira ad aiutare i professionisti delle lingue a migliorare ulteriormente la qualità e l'efficacia dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue. Il QCER non si concentra sulla valutazione, come chiarisce l'ordine delle parole nel suo sottotitolo: *Apprendimento, insegnamento, valutazione*. Il QCER non solo promuove l'insegnamento e l'apprendimento come mezzo di comunicazione, ma offre anche una visione nuova e responsabilizzante del discente. Il QCER considera chi usa/apprende la lingua come un "attore sociale", che agisce nell'ambiente sociale e che svolge un ruolo attivo nel processo di apprendimento. Ciò significa un cambiamento di paradigma nella pianificazione dei corsi e nell'insegnamento delle lingue, che favorisce il coinvolgimento e l'autonomia dell'apprendente.

Quindi, il QCER non solo si propone di aiutare gli insegnanti in fase di valutazione, ma anche in fase di progettazione dei corsi, ponendo l'attenzione sulle competenze linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche che vengono sviluppate attraverso le attività di ricezione (comprensione orale, audiovisiva e scritta), produzione (orale e scritta), interazione (orale, scritta e online) e mediazione (testuale, concettuale e comunicativa). Per ognuno di questi quattro ambiti vengono individuate specifiche attività e strategie e, per ogni livello, è presente una descrizione delle abilità che devono essere raggiunte dallo studente.

Di seguito un esempio tratto dal documento del Consiglio europeo sulle attività, strategie e livelli relativi a uno dei quattro ambiti analizzati nel volume.

⁴ Traduzione italiana dell'inglese *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. È paragonabile ai documenti elaborati in ambito statunitense dall'American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) (Danesi *et al.* 2018, p. 41).

⁵ "The notion of language proficiency, as presented in the CEFR, can be defined both in terms of functions, domains and roles language users can handle, and in terms of the quality of language proficiency" (Kuiken & Vedder 2017, p. 321)

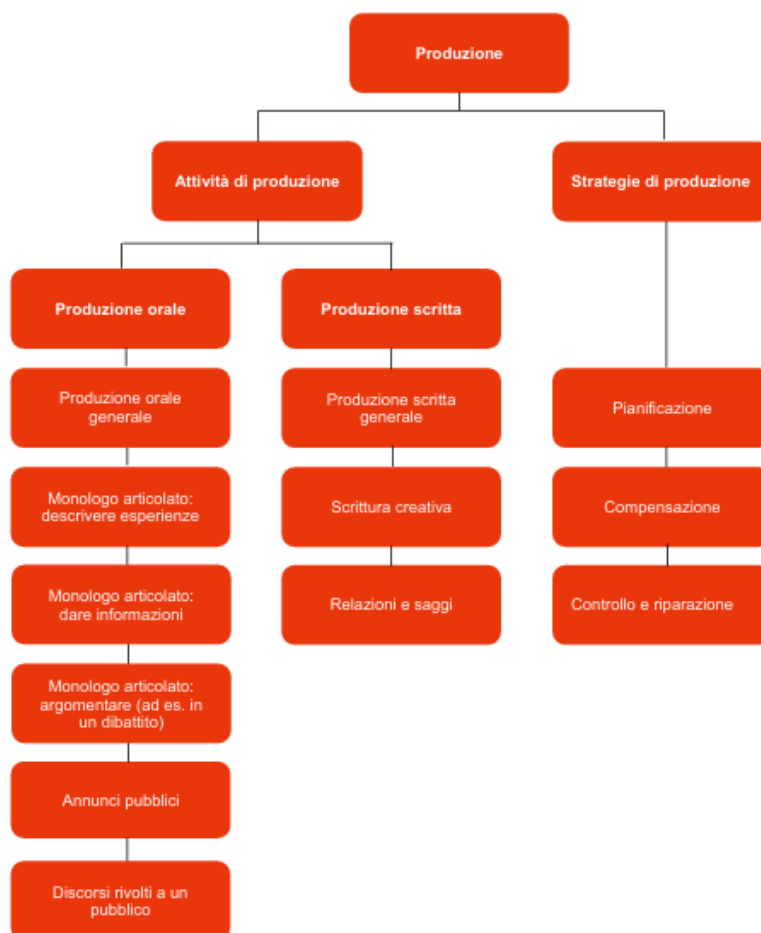


Figura 1. Attività e strategie di produzione. Fonte: Council of Europe (2020 [2001]), fig.12, p. 65.

Produzione orale generale

Produzione orale generale	
C2	È in grado di fare un discorso chiaro, fluente e ben strutturato con una struttura logica efficace che aiuti il destinatario a notare e ricordare i punti significativi.
C1	È in grado di fornire descrizioni ed esposizioni chiare e precise di argomenti complessi, integrandovi temi secondari, sviluppando determinati punti e concludendo il tutto in modo appropriato.
B2	È in grado di produrre descrizioni ed esposizioni chiare e ben strutturate, mettendo opportunamente in evidenza gli aspetti significativi e sostenendoli con particolari pertinenti.
B1	È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una descrizione semplice di uno o più argomenti che rientrano nel suo campo d'interesse, strutturandola in una sequenza lineare di punti.
A2	È in grado di descrivere o presentare in modo semplice persone, condizioni di vita o di lavoro, compiti quotidiani, di indicare che cosa piace o non piace ecc. con semplici espressioni e frasi legate insieme, così da formare un elenco.
A1	È in grado di formulare espressioni semplici, prevalentemente isolate, su persone e luoghi.
Pre-A1	È in grado di produrre brevi frasi per parlare di sé, dando semplici informazioni personali (ad es. nome, indirizzo, condizione familiare, nazionalità).

Figura 2. Tabella riportante le abilità acquisite nei vari livelli (da Pre-A1 a C2) nell'ambito delle attività di produzione orale generale.

Fonte: Council of Europe (2020 [2001]), p. 66.

1.3.2 Scale di autovalutazione dell'autonomia

Quando si parla di autonomia, si fa riferimento alla capacità di uno studente di mettere in atto un processo di apprendimento volontario all'interno del quale viene guidato e aiutato dal docente, processo di cui fa parte, tra le altre cose, l'autovalutazione. Si tratta di un aspetto che ha assunto un'importanza sempre maggiore tanto che sono stati proposti diversi sistemi di valutazione dell'autonomia che, però, al momento non godono di consenso sufficiente per essere avere un ruolo significativo nel contesto scientifico, come per esempio i questionari autovalutativi come *la Self-directed Learning Readiness Scale* di L.M. Guglielmino del 1977 o la *Self-direction in Second Language Learning Measurement Scale* di J. Lai elaborata nel 2001 (Menegale 2011, pp. 5-6).

Oltre ai questionari citati, esistono altri strumenti di autovalutazione, a livello europeo, che permettono a chi studia una lingua straniera di riflettere sul proprio livello di apprendimento e sulle proprie esperienze di formazione in ambito linguistico. Fa parte di questi il Portfolio europeo per le lingue (PEL) composto da tre sezioni: il passaporto linguistico, dove vengono indicate le competenze nelle L2, la biografia linguistica, che raccoglie lo storico dell'apprendimento e il dossier, un archivio per le eventuali certificazioni. Un secondo strumento è il *Diagnosis of Foreign Language Skills* (DIALANG), un sistema che permette agli apprendenti di effettuare test e autovalutare le proprie competenze in 14 lingue, tra cui l'italiano, sulla base degli indicatori QCER⁶ (Diadori *et al.* 2015, pp. 354-357).

1.3.3 Scala di Adeguatezza Funzionale

Con il termine Adeguatezza Funzionale (AF), si fa riferimento a un costrutto interpersonale che coinvolge due partecipanti ed è correlato allo svolgimento positivo di un *task*, scritto o orale, in quanto si basa su una valutazione di tipo *task-based*⁷. Kuiken F. e Vedder I. (2017, p. 323), a proposito dell'AF scrivono:

The focus in this definition is on the specific task to be carried out by A, and on the reception of the message by B. What is considered 'adequate' by the receiver B will depend on the particular language task (e.g. a letter to the student office, a short note to a housemate, an email to the teacher) to be performed by A. Given this relationship between successful task

⁶ In ambito glottodidattico, non esistono solo sistemi di autovalutazione per gli studenti, ma anche per i docenti. Tra di essi si trova, parallelamente al PEL, il *Portfolio europeo per la formazione iniziale dei docenti di lingue* (PEFIL), suddiviso anche esso in tre sezioni: affermazioni personali, autovalutazione e dossier. (Diadori *et al.*, 2015, pp. 357-361)

⁷ Con il termine valutazione *task-based*, ci si riferisce alla valutazione di singole unità, singoli compiti, che permettono allo studente di raggiungere in modo indiretto un obiettivo linguistico attraverso l'uso delle competenze possedute. (Del Bono & Bonvino 2021, pp. 113-115)

completion and adequacy of L2 output, we prefer to speak of *functional* rather than *communicative* adequacy.

Di seguito si riportano gli indicatori come indicati in Vedder (2019, pp. 174-175), ai quali è possibile attribuire un valore numerico da 1 a 6, ciascuno corrispondente a un giudizio⁸:

- Contenuto: il numero delle unità informative espresse nel testo è adeguato e rilevante?
- Requisiti del *task*: sono soddisfatti i requisiti e i criteri specifici del *task*?
- Comprensibilità: quanto sforzo è richiesto per capire lo scopo del testo e le idee?
- Coerenza e coesione: il testo è coerente e coeso?

I risultati ottenuti in studi recenti applicando questa scala in diversi contesti e a diversi tipi di *task* (Kuiken & Vedder 2017; Vedder 2019; De Meo *et. al* 2019; Orrù 2019; De Meo & Maffia 2021; Pagliara 2025), hanno dimostrato l'utilità, nella valutazione, dell'elemento dell'Adeguatezza Funzionale. In particolare, in confronto con scale di valutazione tradizionali ispirate ai parametri del QCER e da un certo punto di vista più rigide, è stato dimostrato che gli studenti riuscivano ad ottenere risultati migliori nell'approccio *task-based* che, pur conservando indicatori oggettivi e chiari, risulta meno statico.

Nella seconda parte di questo scritto, si farà riferimento alla scala di Adeguatezza Funzionale in quanto ritenuta più in linea con il metodo applicato nel contesto all'interno del quale si sviluppa il lavoro; infatti, l'insegnamento tende a basarsi su compiti di realtà, in situazioni quotidiane sia in forma scritta che orale, privilegiando maggiormente elementi come la buona riuscita del compito o la sua comprensibilità anziché la totale correttezza grammaticale dell'output.

⁸ 1 = Per niente, 6 = Assolutamente (Vedder 2019, pp. 174-175).

Capitolo II

Tecniche didattiche e strumenti digitali per l'insegnamento dell'italiano L2

2.1 Strategie e tecniche didattiche

Esistono diverse possibilità di classificazione delle strategie e delle tecniche didattiche, come una divisione in base alle teorie⁹ a cui si appoggiano o alle competenze sviluppate. In *Le strategie didattiche* (Bonaiuti 2014, pp. 16-20) le strategie didattiche vengono classificate secondo le architetture dell'istruzione, ovvero macrostrutture ognuna con le proprie caratteristiche, relative a diversi elementi, tra i quali la scelta del materiale didattico, l'autonomia dello studente, la gestione dei processi di formazione ecc.

In questo paragrafo si è deciso di seguire la suddivisione proposta da Danesi *et al.* (2018, pp. 195-307) e Semplici (2016); entrambi i testi propongono una classificazione delle tecniche didattiche a partire da quattro diverse fasi del lavoro in classe, individuandone alcune specifiche e adatte per ciascuna fase e altre che possono essere messe in atto in più di un momento della lezione. Le fasi del lavoro in aula, con le relative operazioni didattiche, sono le seguenti:

- Introduzione.
 - Elicitazione (*brainstorming*, domanda-elicitazione);
 - Presentazione del testo (accoppiamento).
- Svolgimento (tecniche relative alle strategie di mutuo insegnamento e *flipped classroom*).
 - Guida alla comprensione (*cloze*, accoppiamento);
 - Analisi / induzione della regola (domanda-elicitazione, accoppiamento);
 - Fissazione (*cloze* mirato);
 - Dalla fissazione a un primo riutilizzo guidato (*cloze*, accoppiamento);
 - Riutilizzo "produttivo" (*role taking*, *role making*, *role play*);
 - Riflessione.
- Conclusione (*cloze* mirato).
 - Verifica;
 - Autovalutazione;
 - Riutilizzo extra-aula.
- Ampliamento.
 - Approfondimento / ampliamento socioculturale;

⁹ Cfr. paragrafo 1.2.

- Approfondimento / ampliamento culturale;
- Confronto interculturale / interlinguistico;
- Rinforzo / recupero;
- Rilassamento.

Di seguito, una panoramica teorica delle strategie e tecniche che saranno utilizzate nella parte pratica di questo lavoro.

2.1.1 *Flipped classroom* e mutuo insegnamento

La *flipped classroom* (FC) è una strategia di insegnamento che si è sviluppata in ambito americano grazie, tra le altre cose, all'avvento di Internet che rende l'insegnante solo una delle tante possibili fonti di accesso alle informazioni. I primi divulgatori della FC sono stati Jon Bergmann e Aaron Sams i quali hanno iniziato a registrare video delle loro lezioni di chimica distribuendoli agli studenti prima dell'inizio delle lezioni.

L'idea di base della FC, infatti, consiste proprio nella creazione di materiali multimediali da parte del docente che vengono fruiti in modo autonomo dagli studenti a casa. Le ore in presenza diventano così lo spazio per fare attività pratiche, esercizi, avviare discussioni, fare domande, risolvere problemi, il tutto sotto il controllo del docente che svolge una funzione di guida e *tutor*. Da qui la nascita del termine, in quanto questo sistema prevede il capovolgimento (in inglese *to flip*, "capovolgere") della lezione frontale tradizionale che vede l'insegnante spiegare in classe e gli studenti fare esercizi a casa.

Esistono diverse tipologie di *flipped classroom*, ognuna con le proprie caratteristiche e che, a seconda delle esigenze dell'insegnante e degli studenti, possono essere utilizzate singolarmente o in combinazione tra loro (Borgi & Cappellin 2018, pp. 1-2).

- *Mastery learning*: in questa tipologia, al metodo classico si aggiunge una verifica *in itinere* sugli argomenti sui quali si è lavorato.
- *Peer Instruction Flipped Classroom*: in questo caso gli studenti studiano a casa il materiale che è stato dato loro dall'insegnante e poi, in classe, si confrontano con i compagni avviando una discussione moderata dal docente stesso.
- *Problem Based Learning Flipped Classroom*: prevede il confronto tra gli studenti per la risoluzione di un problema.
- *Inquiry Flipped Classroom*: in questa situazione, sono gli studenti stessi a individuare il problema e stabilire le strategie risolutive.

Questa metodologia didattica, in realtà, pone alcune difficoltà soprattutto da parte di alunni e genitori. Essi, infatti, potrebbero non accogliere questo sistema e, anzi, vedere in esso una mancanza di interesse e voglia da parte del docente di svolgere la lezione spiegando gli argomenti in questione. Inoltre, come avviene anche nelle lezioni tradizionali, è necessario mettere in conto il fatto che gli studenti potrebbero non svolgere il proprio compito e presentarsi in classe senza avere visionato il materiale (Bonaiuti 2014, p. 31)

Esistono inoltre alcune metodologie che possono essere combinate alla *flipped classroom*, come il mutuo insegnamento e il *cooperative learning*.

Il mutuo insegnamento (Bonaiuti 2014, pp. 108-113) fa riferimento ai momenti di aiuto reciproco tra gli studenti al fine di aumentare l'efficacia dell'insegnamento, favorire la comprensione e consolidare le nozioni attraverso la pratica. Si tratta di una metodologia nota anche come "metodo Bell-Lancaster" in quanto messa a punto, quasi nello stesso momento, da due educatori inglesi, Joseph Lancaster e Andrew Bell nel XIX secolo per la gestione di classi molto numerose.

Esistono diverse tecniche per il mutuo insegnamento che possono essere applicate in classe facendo però particolare attenzione a non accentuare eventuali squilibri già presenti in classe, con il rischio che gli studenti più deboli diventano dipendenti da quelli più capaci e che questi ultimi vengano caricati di eccessive responsabilità.

Di seguito alcuni esempi.

- *Peer tutoring*: a uno studente *tutor* è affidato il ruolo di insegnare all'altro; i compiti possono anche essere scambiati in base a particolari necessità. Gli studenti nel ruolo di *tutor* devono essere messi nelle condizioni di conoscere le strategie di presentazione dei vari materiali, sapere come porre le domande e come gestire i feedback nel rispetto del compagno.
- *Think-aloud-pair-problem solving*: questa tecnica prevede due fasi. Nella prima, uno studente, il *problem solver*, risolve il problema proposto dall'insegnante parlando ad alta voce mentre l'altro alunno, l'*ascoltatore*, lo supporta con interventi o domande. Segue la presentazione della soluzione alla classe e, nella seconda fase, lo scambio dei ruoli per la risoluzione di un secondo problema.
- *Paired reading/Paired summarizing*: lavoro di coppia per la lettura, comprensione e sintesi di un testo. Prevede la lettura autonoma di un testo da parte di ciascuno studente e la produzione di una sintesi e poi la stesura di un *abstract* del riassunto realizzato dal compagno. Solo alla fine gli studenti possono discutere lo svolgimento del lavoro.

- *Reciprocal teaching*: l'obiettivo di questa strategia è quello di arrivare ad avere le abilità necessarie per la comprensione di un testo attraverso il dialogo tra gli studenti e con l'insegnante. A turno gli alunni assumono il ruolo di guida della discussione per diversi segmenti di testo mettendo in atto quattro diverse fasi: riassunto, formulazione di domande, chiarimento e previsione.

Quando si parla di *cooperative learning* (Ligorio & Cacciamani 2013, pp. 146-147), si intende il coinvolgimento di studenti in piccoli gruppi di lavoro per il raggiungimento di un obiettivo comune. Il lavoro a coppie o in piccoli gruppi tra 3 e 6 partecipanti, favorisce l'apprendimento in quanto l'individuo lavora in funzione del gruppo che a sua volta lo sostiene motivandolo, rispettandone gli interessi e offrendo spazio di crescita personale attraverso la partecipazione democratica e costruttiva e attraverso il rispetto dei seguenti punti.

1. Interdipendenza positiva: necessità, per un individuo, di completare il proprio compito con il contributo degli altri.
2. Affidabilità individuale: è necessario fare affidamento sull'impegno di ogni studente.
3. Promozione dell'interazione: discussione del lavoro all'interno del gruppo per avere un riscontro.
4. Formazione delle competenze collaborative: gli alunni sono incoraggiati alla fiducia reciproca, prendere decisioni collettive, risolvere problemi e conflitti ecc.
5. Processi di gruppo: il gruppo definisce l'obiettivo comune, valuta il lavoro svolto e effettua, se necessario, cambiamenti per ottenere il miglior risultato possibile. ¹⁰

2.1.2 Role taking, role making e role play

Nel nozionario di glottodidattica del laboratorio per la formazione e la ricerca in Italiano Lingua Straniera Itals e nel *Dizionario di glottodidattica* di Balboni (Balboni 1999, p. 85), per queste tecniche si trova la seguente definizione:

Si tratta di un continuum di attività che muove da una simulazione totalmente guidata (> drammatizzazione), diviene *role-taking*, in cui si ha un contributo limitato ad alcuni elementi, muove verso il *role-making*, in cui la creatività è presente in maniera più decisa, per giungere fino al *role play*, in cui si costruisce un dialogo sulla base di una situazione, lasciando alle coppie o ai gruppi la scelta delle strategie, della dimensione della performance, di alcuni elementi contestuali. Del role play fa parte anche un variante detta "scenario" [>].

¹⁰ Sugli aspetti trattati in questo paragrafo si vedano Bonaiuti (2014, pp. 30-31) e Leman *et al.* (2019, pp. 291-292).

Si tratta di un complesso simulativo di tecniche miranti ad esercitare l'abilità di dialogare [>] e la componente socio-pragmatica [>] della competenza comunicativa (di cui comunque vengono attivate anche tutte le altre componenti).

Si tratta, infatti, di una tecnica che lascia allo studente maggiore libertà rispetto alla drammatizzazione, non essendo presente una precisa traccia da seguire, e che si applica a situazioni reali di diverso genere. Il *role play* è una tecnica ludica che sfrutta il concetto di *Rule of Forgetting* proposto da S. Krashen; quando lo studente svolge un'attività ludica nell'ambito della glottodidattica, dimentica di stare imparando una nuova lingua e questo porta a un risultato di apprendimento migliore (Mian Alessio 2013).

L'idea della drammatizzazione come strumento di riflessione sulla condizione umana è molto antica, ma l'idea del *role play* deriva dalla tecnica dello psicodramma, utilizzato in ambito psicoterapeutico dagli anni '20 del XX secolo a partire dal lavoro dello psicologo Jacob Levi Moreno. Il *role play* nasce quindi come strumento per sperimentare ruoli sociali differenti dal proprio, ma rapidamente diventa una tecnica di apprendimento nella formazione degli adulti per simulare situazioni professionali e sviluppare capacità comunicative e sociali per poi entrare nella scuola, da sempre aperta ad esperienze di tipo teatrale (Bonaiuti 2014, pp. 97-105).

2.1.3 Brainstorming

Si tratta di una tecnica che sfrutta le potenzialità dell'emisfero destro del cervello, libero dai nessi logici e causali di quello sinistro; può essere svolta da uno studente da solo, ma ovviamente in gruppo si ottengono risultati migliori (Balboni 2008, pp. 133-134). È utile nella fase di introduzione dell'attività didattica e consiste nella libera espressione da parte degli studenti, i quali riflettono e fanno collegamenti a partire da una parola o un'immagine; in questo momento entrano in gioco le conoscenze già in loro possesso, sia linguistiche che culturali, ed è un momento di interazione con i compagni e con il docente (Danesi *et al.* 2018, p. 203).

2.1.4 Information gap

L'information gap consiste in un'attività di tipo estremamente comunicativo all'interno della quale gli studenti possiedono informazioni parziali e devono interagire tra di loro per integrare gli elementi mancanti (Balboni P. E., 1999, p. 54).

2.1.5 Accoppiamento

L'accoppiamento, noto anche con il termine inglese *matching*, è una tecnica che prevede l'abbinamento di elementi che fanno parte di insiemi e, spesso, anche codici differenti (visivo e testuale per esempio). Si tratta di un'attività versatile che viene utilizzata spesso insieme ad altre

strategie didattiche per rendere l'apprendimento meno passivo e aiutare nella memorizzazione, soprattutto nei casi di accoppiamento lingua-immagine o lingua-definizione e che per tali motivi si presta ad essere efficace per studenti di tutte le età (Danesi et al., 2018, pp. 216, 237, 264).

2.2 Integrazione tra tecnologia e didattica

Oggi le tradizionali tecniche e strategie didattiche ricevono il supporto degli strumenti, sempre più avanzati, offerti dal costante sviluppo della tecnologia; proprio da questa integrazione, che ha ricevuto una grande spinta in seguito all'emergenza sanitaria del 2020, sono nati termini come Didattica a Distanza (DaD), Didattica Digitale Integrata (DDI) e, nel caso specifico di questo studio, Glottodidattica Digitale Integrata (GDI). In questo nuovo contesto non vengono meno né le strategie, le tecniche e i metodi teorici finora analizzati, né tantomeno l'insegnante / facilitatore che svolge sempre un ruolo centrale, ma si è andati incontro a nuove forme ibride di insegnamento che possono supportare sia i docenti che gli studenti, rendendo le lezioni ancora più interattive.

Il legame tra glottodidattica e tecnologia risale all'inizio del Novecento e ha visto, fino al primo decennio del Duemila, come supporto alla didattica, principalmente auricolari, lettori CD, CD-Rom, VHS, DVD, computer... Con il miglioramento delle connessioni, l'abbassamento dei costi dei dispositivi e la diffusione di dispositivi personali come lo smartphone, c'è stato un grande sviluppo di siti web e app di apprendimento come Duolingo o Babbel (Balò 2024, p. 23)

2.2.1 DigiCompEdu e *Linee guida per la Didattica Digitale Integrata*

Indicazioni sull'utilizzo del digitale arrivano dall'ambito sia nazionale che internazionale. Nel 2017, infatti, è stato pubblicato dalla Commissione Europea il *Quadro Europeo per le Competenze Digitali degli Educatori*¹¹ (DigiCompEdu) all'interno del quale sono state individuate 22 competenze divise in sei ambiti:

1. Impegno professionale;
2. Risorse digitali;
3. Insegnamento e apprendimento;
4. Valutazione;
5. Rafforzamento degli studenti;
6. Facilitazione delle competenze digitali degli studenti.

¹¹ Traduzione italiana dall'inglese *European Framework for the Digital Competence of Educators*.

Riguardo queste competenze, sul sito della Commissione Europea si legge: “The focus is not on technical skills. Rather, the framework aims to detail how digital technologies can be used to enhance and innovate education and training.”

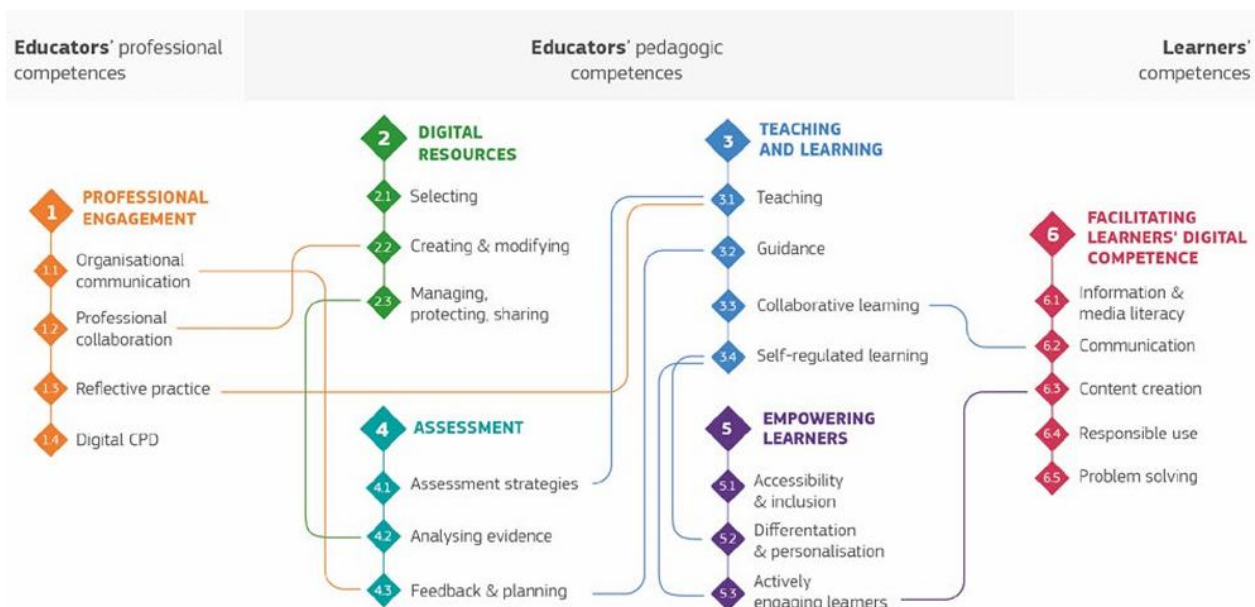


Figura 3. Competenze digitali per gli educatori. Fonte: European Commission (2017), fig. 1, p.8.

In ambito italiano, invece, nel 2020 il MIUR, in seguito alle nuove necessità dovute alla situazione creatasi durante la pandemia, ha rilasciato le *Linee guida per la Didattica Digitale Integrata* fornendo indicazioni in merito a strumenti, obiettivi, regolamento, valutazione, formazione dei docenti ecc. affidando a questi ultimi

il compito di rimodulare le progettazioni didattiche individuando i contenuti essenziali delle discipline, i nodi interdisciplinari, gli apporti dei contesti non formali e informali all'apprendimento, al fine di porre gli alunni, pur a distanza, al centro del processo di insegnamento-apprendimento per sviluppare quanto più possibile autonomia e responsabilità.

2.2.2 Modello TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*)

Il modello TPACK è un modello di integrazione tra tecnologia e didattica sviluppato da Mishua P. e Koehler M. J. nel 2006 e presentato alla conferenza annuale della Society for Information Technology and Teacher Education (SITE) nel 2007. Si tratta di una rivisitazione del modello PCK (*Pedagogical Content Knowledge*) proposto da Shulman nel 1896; egli descrive le competenze che ogni insegnante deve possedere come l'unione tra la conoscenza dei metodi pedagogici di apprendimento e insegnamento (*Pedagogical Knowledge*, PK) e quella relativa al contenuto della materia che si sta insegnando (*Content Knowledge*, CK) spiegando come non sia sufficiente possedere

le conoscenze, ma sia di vitale importanza anche sapere come insegnarle in modo efficace (Bologna 2021, pp. 91-94). Nel modello TPACK, viene aggiunta una terza competenza, cioè quella tecnologica (*Technological Knowledge*, TK), che si unisce alle altre dando origine a interazioni via via più specifiche (TCK, PCK, TPK); la competenza finale che emerge è appunto definita TPACK, è la base dell'insegnamento con le tecnologie e richiede:

an understanding of the representation of concepts using technologies; pedagogical techniques that use technologies in constructive ways to teach content; knowledge of what makes concepts difficult or easy to learn and how technology can help redress some of the problems that students face; knowledge of students' prior knowledge and theories of epistemology; and knowledge of how technologies can be used to build on existing knowledge to develop new epistemologies or strengthen old ones.¹²

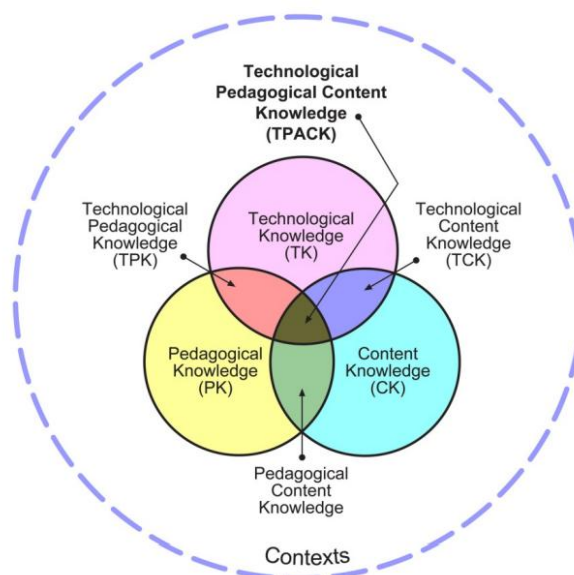


Figura 4. The TPACK framework and its knowledge components. *Fonte:* Koehler & Mishra (2009), fig.1, p.4.

2.2.3 Modello SAMR (*Substitution, Augmentation, Modification, and Redefinition*)

Il modello SAMR, ideato da R. Puentedura è costituito da quattro livelli di integrazione tra tecnologia e didattica: sostituzione, aumento, modifica e ridefinizione. Il docente può scegliere a quale di questi livelli integrare la tecnologia così da ottenere un minimo cambiamento sostituendo agli strumenti classici quelli tecnologici (primo livello) fino ad arrivare alla creazione di attività completamente nuove (quarto livello) (Baggio 2023, pp. 2-3).

¹² Sugli aspetti trattati in questo paragrafo si vedano Koehler & Mishra (2009, pp. 60-70) e Baggio (2023, pp. 1-2).

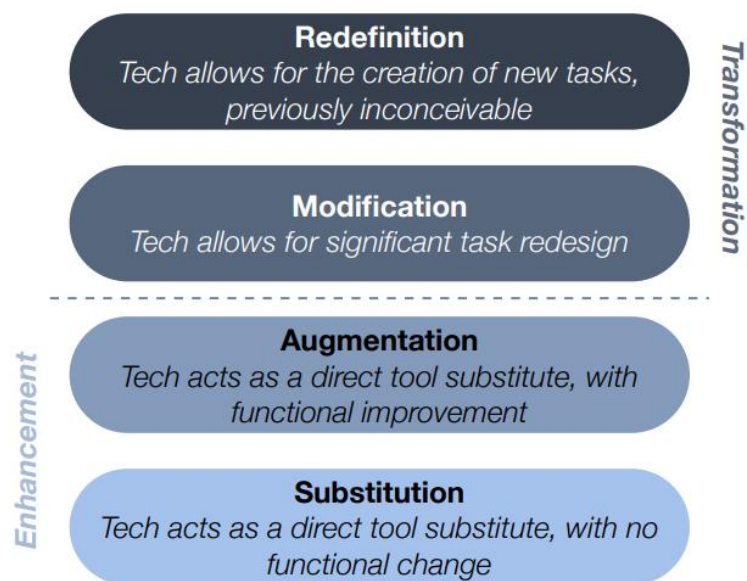


Figura 5. I quattro livelli del modello SAMR. Fonte: SAMR: Getting To Transformation (Puentedura R.R. 2013), p.3.

2.3 Strumenti digitali

Ad oggi, esistono diversi strumenti tecnologici che possono essere utilizzati in combinazione con la teoria didattica e glottodidattica per supportare il docente nella creazione attività e come soluzione per realizzare più facilmente lezioni sempre più interattive e coinvolgenti; il loro utilizzo è però spesso oggetto di discussione in quanto non possono né devono sostituire il ruolo dell'insegnante / facilitatore. Un altro problema che si presenta al momento dell'utilizzo di tali strumenti è il fatto che spesso sono necessari strumenti tecnologici che potrebbero non essere presenti in tutte le scuole, come televisioni o proiettori, ma anche spesso si richiedono agli studenti smartphone o tablet che non tutti potrebbero avere o poter utilizzare.

Di seguito vengono riportate le generalità dei principali applicativi, alcuni dei quali sono stati utilizzati per la parte pratica del lavoro e che possono venire incontro alle esigenze dell'insegnante, dello studente o di entrambi nell'ambito dell'educazione linguistica.

2.3.1 Chatbot: ChatGPT, Gemini, Copilot.

I chatbot sono software basati sull'intelligenza artificiale pensati per simulare il linguaggio umano e conversare con le persone; tra i più noti ChatGPT, creato da OpenAI e diffuso a partire dal 2022, Gemini, prodotto da Google e Copilot per Microsoft. Il loro funzionamento si basa sulla formulazione di una richiesta (*prompt*) da parte dell'utente alla quale il chatbot risponde basandosi sui dati con i quali è stato allenato in fase di programmazione, spesso in modo più preciso se si dispone la versione premium.



Figura 6. Logo dei chatbot: ChatGPT, Gemini e Copilot. *Fonte:* Wikipedia.

Nell’ambito della glottodidattica, i chatbot possono avere una duplice funzione. Da un lato sono uno strumento molto utile per gli insegnanti che li possono sfruttare per creare materiale didattico originale dall’altro, possono essere utilizzati dagli apprendenti stessi per praticare la lingua.

Area di utilizzo	Descrizione	📄
Creazione di materiali didattici	Esercizi di grammatica e lessico personalizzati; testi autentici o semplificati; quiz e giochi linguistici.	
Simulazioni di conversazioni	Interpretazione di ruoli; dialoghi realistici; feedback immediato sulla comunicazione.	
Correzione e feedback	Revisione di testi; evidenziazione degli errori; proposte di riscrittura migliorativa.	
Sviluppo della competenza interculturale	Spiegazioni su usi, costumi, modi di dire; situazioni comunicative contestualizzate.	
Supporto alla didattica differenziata	Percorsi personalizzati; adattamento ai bisogni e ai ritmi degli studenti.	
Gamification e motivazione	Sfide linguistiche, giochi interattivi, storytelling, cacce al tesoro.	
Produzione orale e scritta autonoma	Scrittura diari, email, racconti brevi; conversazioni simulate.	
Preparazione a certificazioni linguistiche	Simulazioni di prove CILS, CELI, PLIDA; esercizi di produzione scritta e orale.	

Figura 7. Esempio di risposta di ChatGPT al prompt: “Come può essere sfruttato ChatGPT nella glottodidattica dell'italiano L2?”.

Fonte: ChatGPT.

Nel 2019, in due Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti (CPIA) della provincia di Genova, è stata condotta una ricerca sui corsi di livello A0-A1 con studenti eterogenei per età, occupazione e provenienza. L’obiettivo era quello di sviluppare un chatbot tramite la piattaforma di messaggistica istantanea Telegram che andasse ad integrarsi nella classica didattica, basata sull’utilizzo di un sillabo, per verificarne l’efficacia e l’impatto sui diversi studenti. Durante alcuni colloqui preliminari, sono state individuate le tecniche alle quali sarebbe stato ideale applicare il software (preparazione per un *role play*, comprensioni, attività orali...) e di conseguenza si è pensato di sviluppare un chatbot, chiamato poi CPIAbot, che potesse rispondere a una serie di comandi come “scrivi”, “traduci”, “sillaba”, proporre allo studente esercizi più complessi come “ascolta e scrivi” o “indovina la parola”, ma anche simulare dialoghi. Il chatbot può essere utilizzato sia dallo studente

che dall'insegnante che può tenere sotto controllo le attività svolte dagli studenti dentro e fuori la classe (Ravicchio F. *et al.* 2019; Tosani S., *et al.* 2021).



Figura 8. Schermata iniziale del chatbot CPIAbot. *Fonte:* Telegram

Un altro progetto che prevede l'implementazione dell'Intelligenza Artificiale nei corsi di lingua è quello a cura dell'Università per Stranieri di Perugia; il software che è stato progettato, AIDI, è stato proposto a 22 studenti universitari cinesi frequentanti corsi di lingua italiana online di livello A2 e B1 basati sull'approccio CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), in particolare su argomenti artistici e culturali. L'obiettivo della ricerca era, in particolare, valutare quali effetti potesse avere l'integrazione del chatbot sulla motivazione degli studenti e se ci fossero effettivamente dei benefici dal punto di vista dell'apprendimento linguistico. AIDI permette agli studenti di esercitarsi in particolari "scenari" come un colloquio di lavoro, il ristorante e l'interazione con un coetaneo e, per quanto riguarda il CLIL, mette a disposizione diverse funzionalità ("Dispense", "Pillole d'arte", "Immagine") per approfondire e revisionare gli argomenti affrontati durante le lezioni. I primi risultati della sperimentazione hanno dato un esito positivo, infatti, le risposte a un questionario sottoposto agli studenti hanno messo in evidenza l'utilità del chatbot nel rendere più coinvolgente e interattivo l'apprendimento, intrattenendo gli apprendenti e costituendo quindi un valore aggiunto ai corsi di lingua.

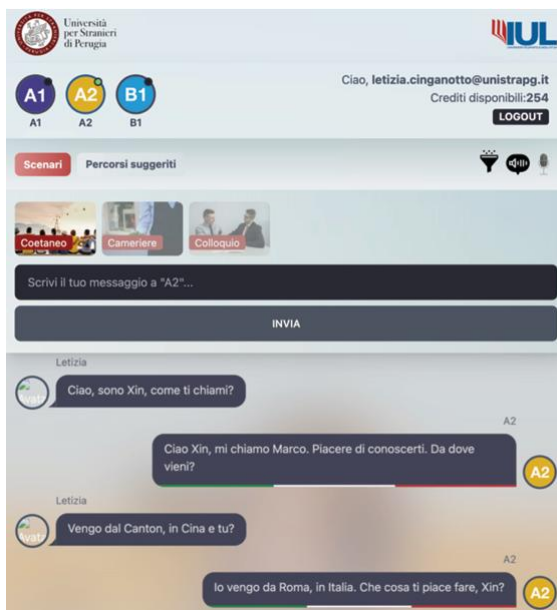


Figura 9. Uno scenario di apprendimento di AIDI.
Fonte: L'Intelligenza Artificiale per l'apprendimento dell'italiano L2/LS (Cinganotto L., & Montanucci G. 2024), fig. 1, p. 9.

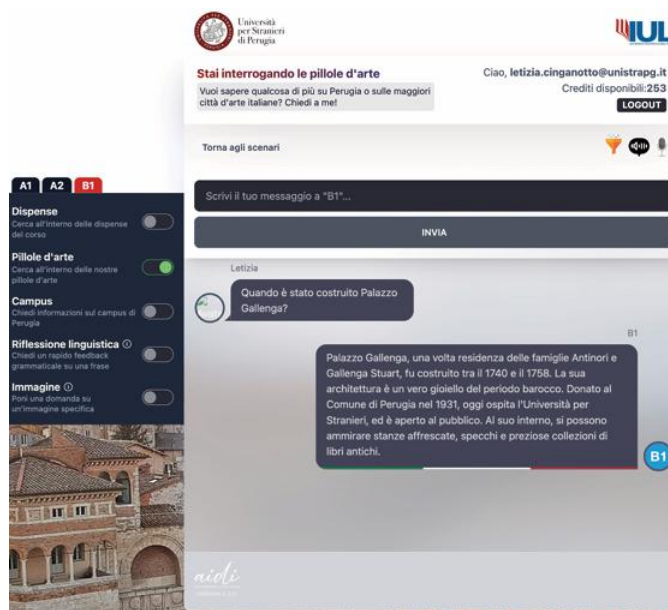


Figura 10. La funzionalità "Pillole d'arte" di AIDI. Fonte: L'Intelligenza Artificiale per l'apprendimento dell'italiano L2/LS (Cinganotto L., & Montanucci G. 2024), fig. 2, p. 10.

2.3.2 Gamification e genially

Con il termine *gamification* si indica l'utilizzo di dinamiche di gioco in contesti non ludici come la scuola o il lavoro, con l'obiettivo, non semplicemente di divertire i soggetti, ma di migliorare l'apprendimento o le prestazioni. Nell'ambito della glottodidattica è fondamentale mantenere alto il livello di interesse e di motivazione negli studenti e l'utilizzo della *gamification* si dimostra un valido strumento per raggiungere questo fine. Nell'anno accademico 2016/2017, nel Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Padova è stato condotto uno studio che ha avuto come protagonisti 20 studenti altamente scolarizzati, provenienti da diversi Paesi e di livello tra A1 e C2; durante una prima analisi del campione è stato evidenziato il fatto che la brevità del corso e i vari impegni personali non permettessero agli studenti di effettuare sufficienti esercizi di fissazione e quali, ma anche gli elementi più importanti che gli studenti avrebbero dovuto studiare o rivedere e che sono stati poi oggetto della *gamification* come i verbi modali, l'accordo soggetto-verbo e i possessivi. In questo studio si è scelto di utilizzare la piattaforma *Kahoot!* che permette di creare esercizi a tempo e di visualizzare, al termine di ognuno, la classifica dei partecipanti. I risultati sono stati molto positivi, essendo state le attività grammaticali molto più coinvolgenti e interattive per tutti gli studenti; inoltre, è emerso un tipo di didattica molto efficace per gli studenti, sia da soli che in coppia, dal punto di vista dell'interesse, ma anche dell'apprendimento (Fratter I. 2018).

Una piattaforma utile nell'ambito della *gamification* è il software spagnolo genially, la cui versione iniziale risale al 2015; si tratta di uno strumento disponibile online che consente di creare contenuti grafici interattivi attraverso una serie di strumenti utilizzabili senza nessuna particolare competenza informatica. Tra i suoi elementi principali, come si legge nella homepage del sito, ci sono la possibilità di inserire hotspot, etichette, pop-up, voice-over, video e audio, animazioni a tempo, domande interattive ecc.



Figura 11. Logo di genially. Fonte: <https://genially.com/it/>.

2.3.3 Canva

Canva è uno strumento di progettazione grafica nato in ambito australiano nel 2013 che prevede un piano gratuito, uno a pagamento e uno speciale per gli insegnanti e le scuole (*Canva for education*). Il software è disponibile online e permette di realizzare contenuti grafici di alto livello come presentazioni, infografiche, schemi e molto altro che possono essere utilizzati, per esempio, durante la lezione per semplificare la spiegazione di alcuni concetti più difficili o alla fine di un argomento per schematizzarlo e supportare gli studenti nello studio.

Il gerundio presente e passato

Il modo gerundio ha due tempi: presente e passato.

PRESENTE	PASSATO
<p>Si forma dall'infinito dei verbi aggiungendo -ando, -endo, -endo.</p> <p>Esempio: mangiare → mangiando leggere → leggendo dormire → dormendo</p> <p>Ci sono 3 verbi irregolari:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fare → facendo • bere → bevendo • dire → dicendo 	<p>Si forma con il gerundio presente dei verbi essere o avere + il participio passato.</p> <p>Esempio: mangiare → avendo mangiato andare → essendo andato/a</p>



Figura 13. Logo di Canva. Fonte: <https://www.canva.com/>.

Figura 12. Esempio di materiale didattico realizzato con Canva. Fonte: Canva

2.3.4 Mentimeter

L'applicativo Mentimeter è stato sviluppato nel 2013 in Svezia e viene utilizzato per creare domande interattive alle quali i partecipanti alla lezione possono rispondere in tempo reale tramite la condivisione di un codice; la piattaforma permette di creare diversi tipi di domande: aperte, a scelta multipla, assegnare o distribuire valori ecc. Risulta particolarmente utile per l'apprendimento del lessico, in una fase iniziale dell'attività, per un brainstorming o per presentare una domanda-elicitazione, ma anche alla fine per registrare un feedback anonimo da parte degli studenti o fare un'autovalutazione. L'anonimato garantito dal sito consente a tutti gli studenti di interagire coinvolgendo anche coloro che, per timore o vergogna, non risponderebbero a una domanda diretta durante una lezione frontale; tra gli aspetti negativi si hanno le limitazioni della versione gratuita come accade spesso per questi strumenti, ma anche le difficoltà legate ai caratteri a disposizione per le risposte, che sono limitati, e ai pochi formati disponibili per l'esportazione dei risultati (Ruggeri 2025, pp. 287-288).



Figura 14. Logo di Mentimeter. Fonte: <https://www.mentimeter.com/>.



Figura 15. Esempio: schermata di Mentimeter che l'insegnante prepara e mostra agli studenti con l'opzione "Word Cloud". Fonte: <https://www.mentimeter.com/>.

Figura 16. Esempio: schermata di Mentimeter che appare agli studenti per rispondere alla domanda. Fonte: <https://www.mentimeter.com/>.

2.3.5 Wordwall

Il sito Wordwall si presenta come una sorta di community all'interno della quale è possibile creare attività interattive (solo tre nella versione gratuita) sfruttando il concetto già esaminato di *gamification*, ma anche utilizzare le attività già presenti create da altri utenti e rese disponibili. A partire dai vari templates si possono realizzare i propri contenuti in base alle necessità del docente o della classe per poi presentarle agli studenti e svolgerle in modo interattivo oppure stamparle e proporle in maniera più classica.

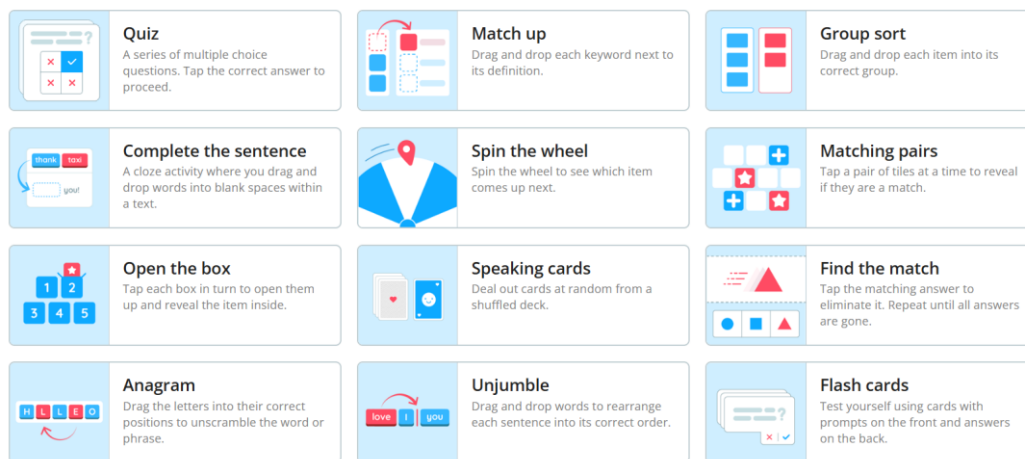


Figura 17. Attività che si possono realizzare nella versione gratuita di Wordwall. Fonte: <https://wordwall.net/>.

2.3.6 Learning Apps

Learning Apps, infine, è un sito web svizzero simile a Wordwall in quanto anche esso dà la possibilità di creare attività didattiche interattive multimediali da condividere con gli studenti. Sul sito si legge:

LearningApps.org è un'applicazione Web 2.0 volta a sostenere i processi didattici e di apprendimento tramite piccoli moduli interattivi. I moduli esistenti possono essere inseriti direttamente nei contenuti didattici, ma anche creati o modificati dagli utenti stessi online. L'obiettivo è raccogliere moduli riutilizzabili e metterli a disposizione di tutti. I moduli (chiamati App) non comprendono perciò un quadro specifico o uno scenario didattico concreto, ma si limitano esclusivamente alla parte interattiva.



Figura 18. Home page del sito LearningApps.org. Fonte: <https://learningapps.org>

2.3.7 Padlet

Padlet si configura come una sorta di bacheca digitale, uno spazio dove ognuno può scrivere, leggere e commentare in modo anonimo sia in maniera sincrona che asincrona, ma anche aggiungere immagini, video, link ecc; l'insegnante può poi fornire un feedback via e-mail a ciascuno studente. Padlet si presta a diversi tipi di attività, soprattutto la creazione di percorsi tematici ai quali gli alunni possono contribuire. Come gli altri, anche questo strumento contribuisce a rendere la lezione più coinvolgente, aumentando anche la motivazione degli studenti.

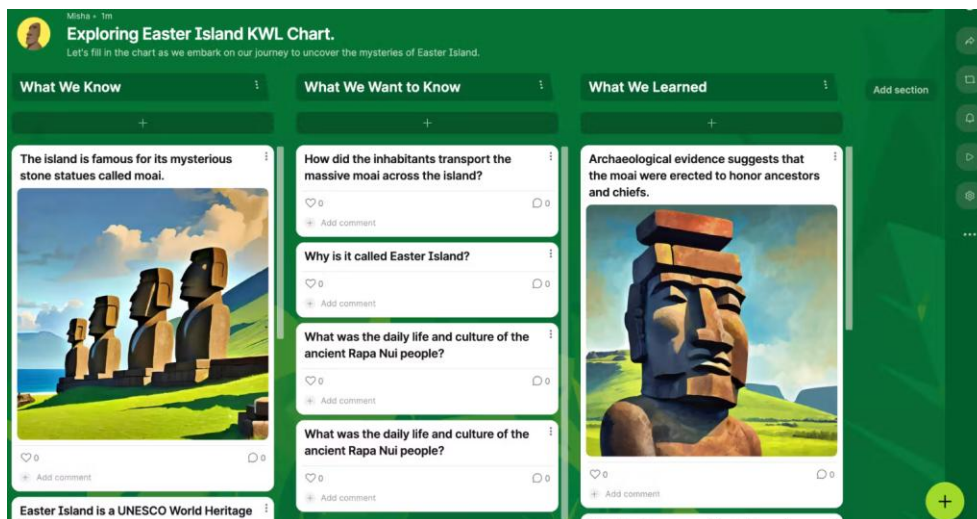


Figura 19. Esempio di bacheca creata con Padlet. Fonte: <https://padlet.com/>

Capitolo III

L'attività sperimentale in classe

3.1 Il contesto: la Scuola ABC di lingua e cultura italiana a Sestri Levante

L'attività è stata proposta all'interno di alcune classi della Scuola ABC a Sestri Levante (Ge); si tratta di una scuola di lingua e cultura italiana per stranieri con sede a Firenze dal 1982 e a Sestri Levante dal 2015. In questo contesto vengono offerti agli studenti corsi di lingua e cultura italiana di diverso tipo, individuali e in gruppo, per tutti i livelli individuati dal QCER, oltre alla possibilità di svolgere gli esami per le certificazioni linguistiche AIL (Accademia Italiana di Lingua) e CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera) e a una serie di ulteriori attività quali seminari, escursioni e lezioni volte ad approfondire la cultura italiana in tutte le sue sfumature.

Nella scuola viene applicato un metodo diretto che prevede l'utilizzo dell'italiano da parte dell'insegnante sin dal primo giorno del corso per principianti permettendo in questo modo agli studenti un'immersione totale nella lingua italiana. L'obiettivo è quello di fornire a tutti gli strumenti necessari per conversare correttamente in italiano, indipendentemente dalla tipologia del corso e dalla sua durata; nella scuola di Sestri Levante i corsi vanno da un minimo di una settimana fino a un massimo di nove mesi, periodo di apertura della scuola stessa, mentre a Firenze la scuola è aperta tutto l'anno e quindi anche i corsi possono avere una durata più lunga.

Gli studenti effettuano un test online di grammatica qualche settimana prima del loro arrivo che permette di capire il livello e, di conseguenza, organizzare le classi nel migliore dei modi; il primo giorno, prima dell'inizio delle lezioni, ognuno viene sottoposto a un secondo breve test, questa volta orale, per confermare il livello. Le classi sono piccole e questo permette all'insegnante di seguire ogni studente in modo efficace oltre che a creare un'atmosfera rilassata e familiare; nella scuola di Firenze sono di massimo 10 studenti, mentre in quella di Sestri Levante, di massimo 8.

Le lezioni si tengono sia la mattina che il pomeriggio, a seconda del tipo di corso scelto. La mattina i corsi sono organizzati come segue.

- Dalle 9:00 alle 10:30 si svolge la lezione di grammatica dove gli studenti possono imparare e applicare le regole grammaticali della lingua. Per queste lezioni si seguono i libri creati dalla scuola, sono frutto di anni di esperienza e vengono continuamente aggiornati e migliorati.
- Dalle 11:00 alle 12:30, invece, c'è la lezione di conversazione che si sviluppa utilizzando materiale autentico didattizzato, attività provenienti da libri di testo

specifici per l'italiano L2 o altre create dagli insegnanti qualificati che lavorano nella scuola. In questo arco di tempo, gli studenti si mettono alla prova esercitando le nozioni imparate, apprendendo nuovo lessico o espressioni quotidiane, simulando conversazioni in situazioni reali, utilizzando la lingua attraverso attività pratiche e interattive come giochi, canzoni, video e molto altro ancora.

Nel pomeriggio, in base al tipo di corso, è possibile avere lezioni individuali o di gruppo.

L'organizzazione della scuola e delle lezioni ha influito fortemente sulla struttura dell'attività, soprattutto per il fatto che, nella stessa classe, gli studenti possono cambiare ogni settimana e, da una classe all'altra, anche se formalmente dello stesso livello, non tutti gli studenti sono esattamente allo stesso punto di apprendimento e non sempre tutti hanno le stesse competenze scritte e orali. A questo si aggiungono le difficoltà comportate dall'aver una classe mista per età e nazionalità dove gli studenti francofoni e ispanofoni sono spesso avvantaggiati nell'apprendimento rispetto, per esempio, ad anglofoni, germanofoni o sinofoni; i più giovani spesso riscontrano meno difficoltà nello studio ma non sempre sono abbastanza motivati, mentre i più grandi fanno più fatica a interiorizzare soprattutto la grammatica e il vocabolario, pur avendo più motivazione; gli studenti che sono nella scuola da più settimane si sentono più a loro agio e più aperti rispetto agli studenti che stanno frequentando per la prima volta. Tutte queste variabili (età, nazionalità, motivazione personale, modalità di apprendimento...) sono da tenere in considerazione nel momento in cui viene preparata l'attività perché potrebbero influire sui risultati della sperimentazione.

3.2 Descrizione dell'attività e motivazione delle scelte

3.2.1 Livello delle classi e argomento dell'attività

La scelta del livello e del tema dell'attività sono strettamente collegati. Infatti, nella scuola, si tende, nei livelli più bassi, ad affrontare una serie di temi che portano all'acquisizioni di un vocabolario di base e, in quelli più alti, ad avere conversazioni più libere; in entrambi i casi però, molto spesso le attività sono collegate alle nozioni apprese di grammatica così da poterle esercitare direttamente.

Per quanto riguarda questa sperimentazione, la scelta è ricaduta su un livello A1.2; come tutti gli altri livelli, nella scuola dura due settimane e prevede l'apprendimento dei seguenti argomenti di grammatica.

- Prima settimana:
 - Le preposizioni;

- La forma riflessiva;
- Gli aggettivi e i pronomi riflessivi.
- Seconda settimana:
 - Il passato prossimo;
 - La comparazione;
 - Uso di c'è – ci sono.

L'attività è stata svolta nella seconda settimana di questo livello, dove gli studenti sono già in grado di parlare al presente, hanno appena studiato il passato prossimo e cominciano ad avere acquisito una buona quantità di vocaboli e di capacità di sviluppare frasi semplici. Per quanto riguarda l'argomento, uno dei temi che vengono affrontati a questo livello e che è stato oggetto dell'attività, è "La casa". L'obiettivo è quello di fornire agli studenti il lessico necessario per riuscire a descrivere in autonomia la propria casa, fare domande sulle case degli altri studenti e conversare su questi contenuti.

Questo ha provocato una dilatazione dei tempi della sperimentazione con un ritmo di circa una somministrazione al mese; infatti, la classe di principianti inizia ogni due settimane, ciò significa che per avere una nuova classe di livello A1.2 nella sua seconda settimana, è necessario aspettarne tre affinché svolga tutto il livello A1.1 prima di passare a quello successivo. Inoltre, talvolta la classe si esaurisce prima perché gli studenti presenti svolgono meno di quattro settimane di corso e, se uno studente che ha già fatto l'attività decide di ripetere alcuni argomenti e viene inserito nella classe del livello precedente, non è possibile ripeterla con quel gruppo. Infine, è stato necessario somministrare l'attività ad alcuni gruppi di prova prima dell'avvio vero e proprio della sperimentazione; al termine di questa prima fase l'attività è stata leggermente modificata per adattarsi meglio al contesto e alle tempistiche.

Per tutte le ragioni di cui sopra, lo studio è avvenuto su 3 gruppi classe, una sola volta per classe, in un periodo compreso tra il 3 settembre 2025 e il 21 novembre 2025 con studenti sempre differenti per età, sesso, nazionalità, L1 ecc. per un totale di 21 studenti. Il campione viene ritenuto adeguato al fine della sperimentazione in quanto in linea con quello degli articoli citati in merito alla scala di valutazione scelta.

3.2.2 Composizione delle classi

Gruppo A:

Studente	Età	Nazionalità	Genere
Studente A1	21	Norvegia	Donna
Studente A2	26	Norvegia	Donna
Studente A3	29	Svizzera	Donna
Studente A4	42	Svizzera	Uomo
Studente A5	57	Svizzera	Uomo
Studente A6	49	Svizzera	Donna
Studente A7	49	Svizzera	Donna
Studente A8	22	Norvegia	Donna

Tabella 1. Composizione del gruppo classe A formato da 8 studenti di Svizzera e Norvegia di età compresa tra 21 e 49 anni.

Gruppo B:

Studente	Età	Nazionalità	Genere
Studente B1	63	Germania	Donna
Studente B2	50	Svizzera	Donna
Studente B3	44	USA	Donna
Studente B4	54	USA	Uomo
Studente B5	62	Germania	Uomo
Studente B6	22	USA	Donna
Studente B7	31	Germania	Uomo
Studente B8	72	Brasile	Donna

Tabella 2. Composizione del gruppo classe B formato da 8 studenti di Svizzera, Germania, USA e Brasile di età compresa tra 22 e 72 anni.

Gruppo C:

Studente	Età	Nazionalità	Genere
Studente C1	83	Giappone	Donna
Studente C2	62	Germania	Donna
Studente C3	58	Svizzera	Donna
Studente C4	55	USA	Donna
Studente C5	63	USA	Donna

Tabella 3. Composizione del gruppo classe C formato da 5 studenti di Giappone, Germania, Svizzera e USA di età compresa tra 55 e 83 anni.

Composizione totale:

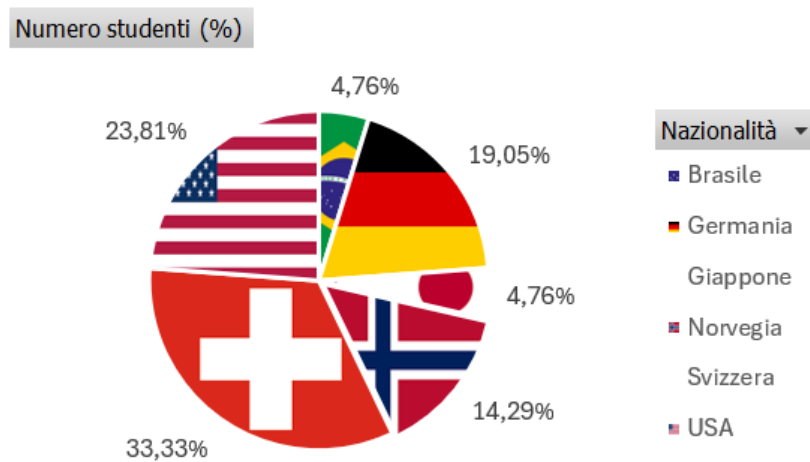


Figura 20. Grafico a torta realizzato in Excel rappresentante le nazionalità del campione totale espresse in percentuali.

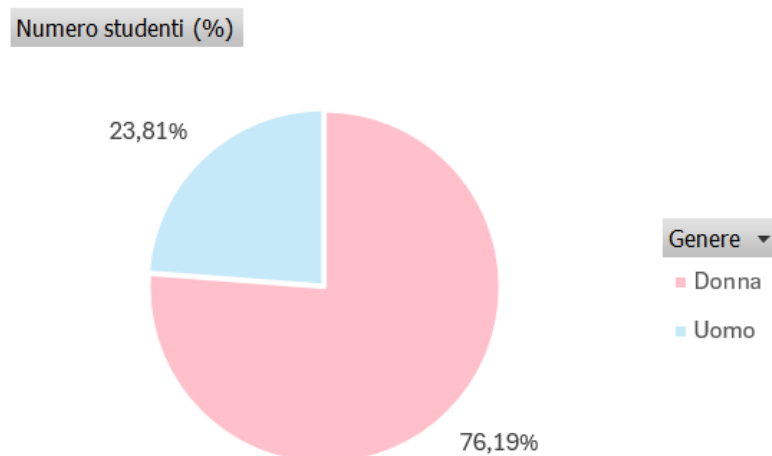


Figura 21. Grafico a torta realizzato in Excel rappresentante il genere del campione totale espresso in percentuale.

3.2.3 Obiettivo

In questa sperimentazione viene presentata l'applicazione di alcuni degli strumenti digitali e delle strategie didattiche analizzate fino a questo punto e di una scala di valutazione specifica al contesto particolare delle classi della Scuola ABC di Lingua e Cultura italiana; si lavora quindi su un campione differente da quelli su cui l'efficacia di tali strumenti è già stata ampiamente dichiarata in altri studi.

3.2.4 Le strategie didattiche applicate e gli strumenti digitali utilizzati

La sperimentazione è stata eseguita in tre giorni verso la fine della settimana così da dare modo agli studenti di conoscersi e creare, tra di loro e con l'insegnante, un clima di lavoro sereno e rilassato.

Agli studenti sono stati proposti vari task che hanno permesso loro di mettersi alla prova su un argomento nuovo. Per quanto riguarda la scelta delle strategie didattiche da applicare, essa è ricaduta su alcune delle più interattive così da rendere la lezione meno frontale possibile; gli strumenti digitali sono stati selezionati in base alla loro facilità di utilizzo, considerato il fatto che molti studenti hanno un'età avanzata e potrebbero non essere troppo a loro agio nell'utilizzarli. In particolare, ChatGPT è stata scelta tra le varie intelligenze artificiali perché quella più nota agli studenti.

- Giorno 1
 - Flipped classroom¹³ (5 minuti): alla fine della lezione, sono stati consegnati a ogni studente due piccoli testi, abbastanza semplici, scritti con l'aiuto dell'AI ChatGPT e poi adattati dall'insegnante: la descrizione di una persona o una coppia o una famiglia e la descrizione di una casa. Ogni studente ha ricevuto dei testi differenti con il compito per casa di leggere e cercare il significato delle nuove parole.
- Giorno 2
 - Flipped classroom (30 minuti): agli studenti è stato chiesto se avessero trovato parole nuove e quindi di spiegarle in italiano agli altri studenti così da cominciare a familiarizzare con l'argomento.
 - *Information gap* + accoppiamento (20 minuti): gli studenti, in piedi, muovendosi per la classe, hanno dovuto comunicare tra di loro per trovare la casa giusta per il personaggio del proprio testo in base alle informazioni in loro possesso.

¹³ Vedere Allegato A.

- *Brainstorming*¹⁴ (30 minuti): attraverso l'app Padlet è stato creato un file con quattro spazi per salotto, camera da letto, cucina e bagno. Gli studenti, a coppie e con un telefono per coppia, hanno avuto 10 minuti di tempo per scrivere più parole possibili conosciute per ogni gruppo. I vocaboli sono poi stati letti in gruppo, corretti se presentavano errori di ortografia e il lessico è stato anche ampliato.
- Spiegazione dell'attività di produzione scritta (10 minuti): al termine della lezione è stato chiesto ad ogni studente di scrivere, come compito a casa, una breve e semplice descrizione della propria casa.
- **Giorno 3**
 - Correzione dell'attività di produzione scritta (20 minuti): ogni studente ha letto ciò che aveva scritto e sono stati corretti eventuali errori.
 - *Role play*¹⁵ (40 minuti): gli studenti sono stati divisi in gruppi e ad ogni gruppo è stato spiegato in che cosa sarebbe consistito il *role play*. Hanno avuto poi circa 20 minuti di tempo per prepararsi nei singoli gruppi con l'aiuto dell'insegnante e, una volta pronti, hanno messo in scena i vari *role play*. Non sempre sono stati svolti tutti, in base al numero degli studenti; sono stati pensati per una classe di otto studenti da dividere a coppie, ma in alcuni casi sono stati fatti con gruppi di tre persone.
I testi dei *role play* sono stati realizzati con l'IA ChatGPT; sono stati scelti i temi dei quattro *role play* ed è poi stato chiesto all'IA di creare un breve testo con le istruzioni per ognuno degli studenti coinvolti; la risposta è stata poi riadattata dall'insegnante.
- Giochi online¹⁶ (30 minuti): sono stati creati due giochi online: un quiz con domande sul lessico imparato su LearningApps e degli anagrammi su Wordwall. Gli studenti sono stati divisi in due squadre che si sono sfidate, ognuna con un dispositivo fornito dall'insegnante.

¹⁴ Vedere Allegato B.

¹⁵ Vedere Allegato C.

¹⁶ Vedere Allegato D.

Capitolo IV

Risultati

4.1 Valutazione delle attività

4.1.1 La scala di valutazione

Per quanto riguarda la scala di valutazione, la scelta è ricaduta sulla scala dell’Adeguatezza Funzionale di I. Vedder¹⁷ con la quale sono stati valutati due task, uno di produzione scritta e uno di produzione orale, ovvero la descrizione della propria casa e il *role play*. Come detto in precedenza, questa scala si basa sulla valutazione di quattro parametri oggettivi (contenuto, requisiti del compito, comprensibilità e coerenza e coesione) che però risultano essere meno rigidi di quelli indicati dal QCER, i più utilizzati nel campo dell’insegnamento dell’italiano L2.

È stato scelto questo sistema di valutazione per coerenza con il metodo applicato nella scuola; infatti, gli studenti sono sempre guidati nello svolgimento di un compito scritto o orale che abbia efficacia comunicativa più che essere perfetto da un punto di vista grammaticale o sintattico così da creare nella classe un clima sereno dove ciascuno possa mettersi alla prova senza stress. Un'altra motivazione riguarda il fatto che si tratta di una scala utilizzabile da docenti esperti e non esperti, proprio per la sua oggettività e chiarezza; in altri studi come De Meo & Maffia (2021) o Orrù (2019), la scala viene utilizzata da più valutatori così da rendere possibile anche un confronto tra i punteggi attribuiti ai task da ciascun docente, cosa che non però non è stata fatta in questo caso specifico dove le valutazioni sono state fatte da una sola persona.

4.1.2 Valutazione Gruppo A

Il primo gruppo classe, denominato “Gruppo A”, composto da 8 studenti di cui uno assente il giorno delle valutazioni, ha svolto l’attività tra il 2 e il 4 settembre 2025; il punteggio medio ottenuto dalla classe è stato di 22,57 su 24 per il task scritto e 22,71 su 24 per il task orale. Quasi tutti gli studenti hanno ottenuto punteggi alti compensando, a parte in un caso, le difficoltà legate alla L1 germanica con motivazione e rapidità nell’apprendimento, elemento che per alcuni potrebbe essere legato alla giovane età.

- Livello: A1.2
- Data: 2-3-4 settembre 2025
- Numero studenti: 8

¹⁷ Vedere Allegato E.

Griglia di valutazione task scritto

Studente	Contenuto	Requisiti del compito	Comprensibilità	Coerenza e coesione	Totale
Studente A1	6	6	6	6	24
Studente A2	6	6	6	5	23
Studente A3	5	6	6	6	23
Studente A4	6	6	6	6	24
Studente A5	4	6	5	3	18
Studente A6	6	6	6	5	23
Studente A7	6	6	6	5	23
Studente A8	/	/	/	/	/

Tabella 4. Risultati ottenuti dal gruppo classe A nel task scritto espressi in valori da 1 a 6 secondo la scala dell’Adeguatezza Funzionale.

Griglia di valutazione task orale

Studente	Contenuto	Requisiti del compito	Comprensibilità	Coerenza e coesione	Totale
Studente A1	6	6	6	6	24
Studente A2	6	6	5	5	22
Studente A3	6	6	5	5	22
Studente A4	6	6	6	6	24
Studente A5	6	6	4	4	20
Studente A6	6	6	6	6	24
Studente A7	6	6	6	5	23
Studente A8	/	/	/	/	/

Tabella 5. Risultati ottenuti dal gruppo classe A nel task orale espressi in valori da 1 a 6 secondo la scala dell’Adeguatezza Funzionale.

4.1.3 Valutazione Gruppo B

Il secondo gruppo classe, “Gruppo B”, formato da 8 studenti, ha svolto l’attività tra il 17 e il 19 settembre 2025; il punteggio medio ottenuto dalla classe è stato di 22,5 su 24 per il task scritto e 22 su 24 per il task orale. La valutazione più bassa dello studente B8 può essere giustificata dall’età e dalla lingua madre; gli studenti lusofoni, infatti, così come gli ispanofoni e soprattutto ad un livello base, spesso hanno maggiore difficoltà nella separazione delle due lingue quando parlano in italiano

ottenendo così una comunicazione meno comprensibile. Anche lo Studente B5 ha ottenuto un punteggio inferiore per quanto riguarda il contenuto del task scritto, in questo caso dovuto a una scarsa motivazione nello svolgere l'attività.

- Livello: A1.2
- Data: 17-18-19 settembre 2025
- Numero studenti: 8

Griglia di valutazione task scritto:

Studente	Contenuto	Requisiti del compito	Comprensibilità	Coerenza e coesione	Totale
Studente B1	5	6	5	6	22
Studente B2	6	6	6	6	24
Studente B3	5	6	5	6	22
Studente B4	6	6	5	6	23
Studente B5	4	5	5	5	19
Studente B6	6	6	6	6	24
Studente B7	6	6	6	6	24
Studente B8	6	6	4	6	22

Tabella 6. Risultati ottenuti dal gruppo classe B nel task scritto espressi in valori da 1 a 6 secondo la scala dell'Adeguatezza Funzionale.

Griglia di valutazione task orale:

Studente	Contenuto	Requisiti del compito	Comprensibilità	Coerenza e coesione	Totale
Studente B1	5	6	5	5	21
Studente B2	6	6	5	6	23
Studente B3	6	6	5	5	22
Studente B4	6	6	5	6	23
Studente B5	5	5	5	5	20
Studente B6	5	6	6	6	23
Studente B7	6	6	6	6	24
Studente B8	5	6	4	5	20

Tabella 7. Risultati ottenuti dal gruppo classe B nel task orale espressi in valori da 1 a 6 secondo la scala dell'Adeguatezza Funzionale.

4.1.4 Valutazione Gruppo C

Il terzo gruppo classe, indicato come “Gruppo C” e costituito da 5 studentesse, di cui una assente nel giorno delle valutazioni, ha svolto l’attività tra il 15 e il 17 ottobre 2025; il punteggio medio ottenuto dalla classe è stato di 22,25 su 24 per il task scritto e 22 su 24 per il task orale. In questo gruppo, lo studente C1 ha ottenuto un punteggio inferiore agli altri e questo può essere spiegato sia con l’età che con la lingua madre, il giapponese; si tratta infatti di due fattori che possono influire in negativo nell’apprendimento.

- Livello: A1.2
- Data: 15-16-17 ottobre 2025
- Numero studenti: 5

Griglia di valutazione task scritto

Studente	Contenuto	Requisiti del compito	Comprensibilità	Coerenza e coesione	Totale
Studente C1	5	6	4	4	19
Studente C2	6	6	6	6	24
Studente C3	6	6	6	6	24
Studente C4	/	/	/	/	/
Studente C5	6	6	5	5	22

Tabella 8. Risultati ottenuti dagli studenti del gruppo classe C nel task scritto espressi in valori da 1 a 6 secondo la scala dell’Adeguatezza Funzionale.

Griglia di valutazione task orale

Studente	Contenuto	Requisiti del compito	Comprensibilità	Coerenza e coesione	Totale
Studente C1	4	5	4	5	18
Studente C2	6	6	6	6	24
Studente C3	6	6	6	6	24
Studente C4	/	/	/	/	/
Studente C5	6	6	5	5	22

Tabella 9. Risultati ottenuti dagli studenti del gruppo classe C nel task scritto espressi in valori da 1 a 6 secondo la scala dell’Adeguatezza Funzionale.

4.1.5 Riflessioni

I risultati, attraverso i valori forniti dalle valutazioni, mettono in evidenza, ad eccezione di qualche singolo caso per classe che si può spiegare andando ad analizzare parametri come età o L1, una buona riuscita del compito comunicativo sia scritto che orale; i gruppi, per quanto eterogenei e differenti tra loro, hanno ottenuto una media simile, compresa tra 22 e 22.71 su 24 punti totali.

L'utilizzo della scala di valutazione dell'Adeguatezza Funzionale, attraverso la considerazione del successo della comunicazione più che della totale correttezza grammaticale e sintattica, permette agli studenti di ottenere risultati migliori spostando il focus della correzione e dando valore all'esecuzione del task da parte degli studenti. Allo stesso modo gli strumenti utilizzati, digitali e didattici, altamente interattivi, hanno aumentato il coinvolgimento e la motivazione degli studenti, come si evince anche dai risultati del questionario e ciò ha favorito l'insegnamento e dunque apprendimento efficace.

4.2 Risultati del questionario

Al termine dell'ultimo giorno di lezione, è stato somministrato agli studenti un breve questionario anonimo tramite Microsoft Form¹⁸. Le domande hanno avuto l'obiettivo di raccogliere alcune informazioni sia sull'attività svolta che, in generale, sul loro rapporto con l'apprendimento dell'italiano tramite gli strumenti digitali a disposizione. Il questionario è diviso in 3 sezioni:

1. Informazioni personali dello studente;
2. Esperienze personali con strumenti digitali;
3. Opinione sulla lezione.

Di seguito vengono riportati i risultati ottenuti da 13 studenti su 21 partecipanti alle attività, divisi in base alle domande. Non tutti gli studenti hanno svolto il questionario finale per ragioni differenti quali assenza, decisione di compilarlo in coppia, mancanza di un dispositivo adatto a inquadrare il codice QR o trovare il link al sito, ma anche la difficoltà di monitorarne, al termine della lezione, l'effettivo completamento.

¹⁸ Vedere Allegato F.

Tempo di studio della lingua

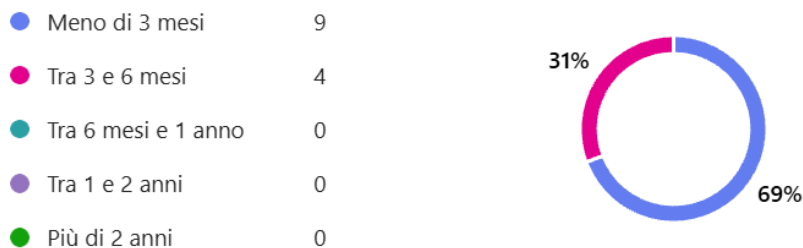


Figura 22. Grafico fornito da Microsoft Form relativo alle risposte fornite dagli studenti in merito alla domanda “Da quanto tempo studi l’italiano?”.

Livello di italiano

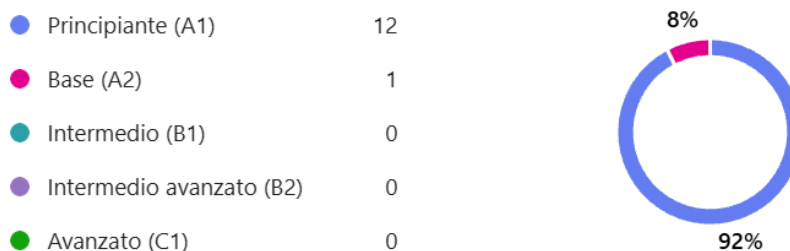


Figura 23. Grafico fornito da Microsoft Form relativo alle risposte fornite dagli studenti in merito alla domanda “Qual è il tuo livello di italiano?”.

Motivazione

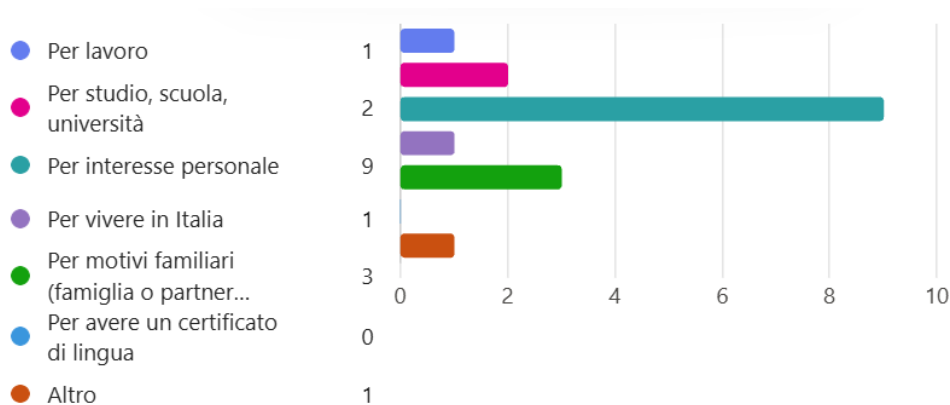


Figura 24. Grafico fornito da Microsoft Form relativo alle risposte fornite dagli studenti in merito alla domanda “Perché studi l’italiano?”.

Utilizzo di strumenti digitali

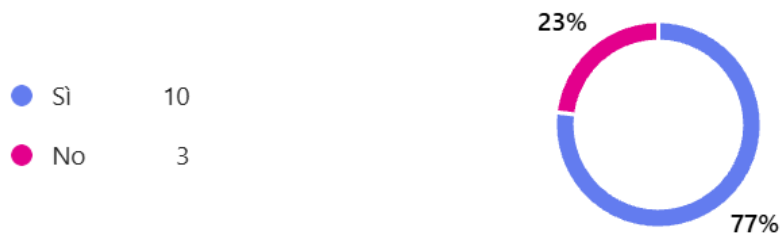


Figura 25. Grafico fornito da Microsoft Form relativo alle risposte fornite dagli studenti in merito alla domanda “Quando studi l'italiano, usi strumenti digitali? (Duolinguo, Babel, Intelligenza Artificiale...)?”.

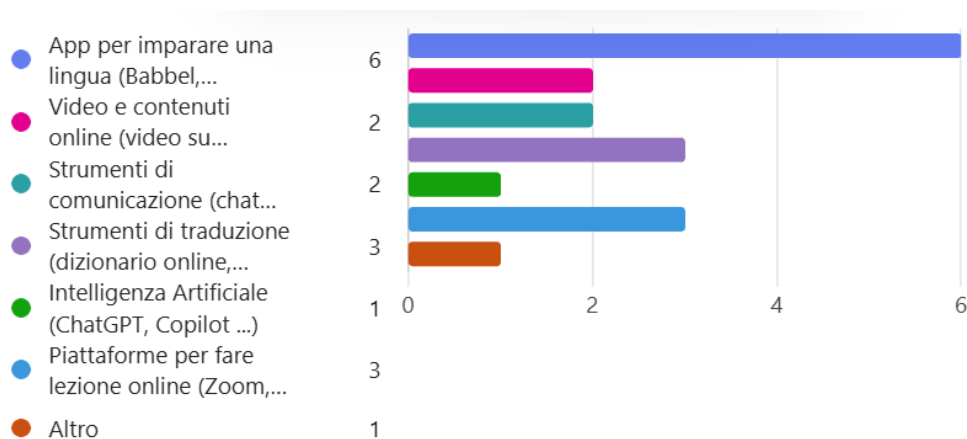


Figura 26. Grafico fornito da Microsoft Form relativo alle risposte fornite dagli studenti in merito ai principali strumenti digitali utilizzati per l'apprendimento dell'italiano.

Utilità degli strumenti digitali e motivazione



Figura 27. Grafico fornito da Microsoft Form relativo alle risposte fornite dagli studenti in merito alla domanda “Pensi che sia utile usare strumenti digitali per imparare l'italiano?”.

Di seguito sono riportate le frasi, così come sono state scritte dagli studenti, nella casella di testo che è seguita alla precedente domanda e all'interno della quale ognuno è stato libero di scrivere una motivazione alla risposta data in precedenza.

Per la risposta “Sì”:

- *È sempre disponibile*
- *It helps to learn*
- *Duolingo e google translate is very handy*
- *I have learned many words, got a taste of the language before I came to ABC scuola, and it is very good for talking, listening and writing*
- *Easily accessible*
- *It was easy to get*
- *Porque tira as minhas dúvidas na horas que preciso*
- *In modo che tu possa avere un'idea della lingua*

Per la risposta “No”:

- *No ho disciplina se sono solo a casa*

Per la risposta “Dipende”:

- *Pu difficile*

In generale, l’aspetto percepito come più positivo degli strumenti digitali sembra proprio essere la loro facilità e velocità di utilizzo, avere un aiuto così semplice e sempre a disposizione, è qualcosa che gli studenti apprezzano molto. Il questionario mette però in evidenza anche un lato negativo cioè il fatto che è più complicato mantenere alta motivazione e disciplina studiando da soli, a casa, solo con l’ausilio di strumenti digitali; questo è solo uno dei motivi per cui tali strumenti non dovrebbero sostituire completamente l’apprendimento con un insegnante ma andare a supportarlo.

Utilità degli strumenti digitali utilizzati a lezione

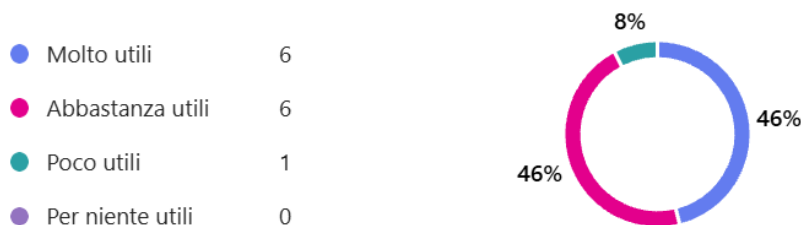


Figura 28. Grafico fornito da Microsoft Form relativo alle risposte fornite dagli studenti in merito alla domanda “Nelle lezioni di ieri e oggi abbiamo usato due strumenti digitali (Padlet per il brainstorming, Wordwall e LearningApps). Come li trovi?”.

Confronto con una lezione tradizionale

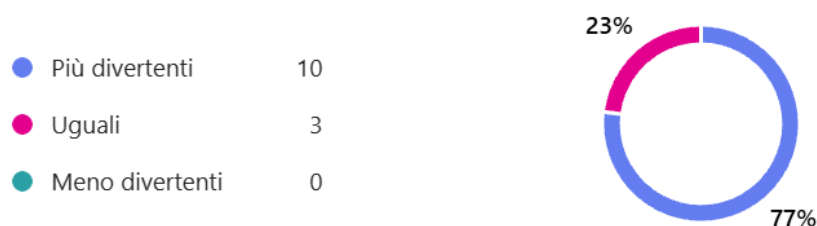


Figura 29. Grafico fornito da Microsoft Form relativo alle risposte fornite dagli studenti in merito alla domanda “Rispetto a una lezione tradizionale (senza strumenti digitali), come ti sono sembrate le attività con Padlet, Wordwall e LearningApps?”.

Valutazione delle attività



Figura 30. Grafico fornito da Microsoft Form relativo alle risposte fornite dagli studenti in merito alla domanda “Da 1 a 5, quanto ti sono piaciute in generale le attività di queste lezioni?”.

4.2.1 Riflessioni

Il questionario ha permesso di raccogliere una serie di informazioni di carattere generale per avere una panoramica sulle caratteristiche degli studenti che sono stati sottoposti alla sperimentazione; in particolare, la terza sezione, è stata utile consentendo di verificare in modo oggettivo come gli studenti hanno percepito le lezioni essendo la motivazione un elemento fondamentale che può influire sull'apprendimento linguistico sia in positivo che in negativo (Cucinotta 2017). Molto spesso, infatti, la percezione dell'insegnante sulla riuscita di una attività, non corrisponde a quella che effettivamente hanno gli studenti; allo stesso tempo però, gli studenti potrebbero non essere totalmente onesti nel compilare il questionario, seppur anonimo, preferendo lasciare una valutazione positiva. Considerati questi elementi, in questo caso la valutazione è stata di 4.69 su 5 quindi da considerarsi assolutamente positiva.

Al contrario di quanto si potrebbe essere portati a pensare, non sono sempre i più giovani ad apprezzare maggiormente le attività interattive e improntate al digitale. Così come la motivazione,

anche il carattere influisce sull'apprendimento (Ugolini 2007) e alcuni studenti più introversi, come in questo caso, potrebbero trovarsi più a loro agio con un'attività tradizionale che li metta meno al centro dell'attenzione; questo il motivo per cui, per esempio, una studentessa di 22 anni ha attribuito una valutazione di 3 su 5 alla lezione.

Il questionario permette dunque di integrare i valori oggettivi della scala di valutazione con quelli relativi al percepito degli studenti fornendo un quadro complessivo che integri i due aspetti. In questo modo ciò che risulta è un'attività efficace sia dal punto di vista puramente didattico che di interazione e rapporto con gli studenti andando a confermare la tesi di partenza.

Conclusione

La domanda che ha guidato questo studio sin dall'inizio ha riguardato l'efficacia di tecniche glottodidattiche e strumenti digitali per l'insegnamento dell'italiano come Lingua Seconda, il cui riscontro positivo è già evidente in molti contesti, anche nel caso specifico di corsi di breve durata per classi numericamente piccole ed eterogenee, ampliando dunque il campione e andando a valutare un tipo di gruppo differente da quelli oggetto degli studi presenti nella letteratura sull'argomento.

I risultati emersi dalle valutazioni attraverso la scala dell'Adeguatezza Funzionale degli studenti delle classi della Scuola ABC di Sestri Levante prese in considerazione e dal questionario somministrato agli stessi, hanno avvalorato una risposta affermativa alla domanda iniziale disegnando un quadro di efficacia didattica e confermando, anche in questa situazione, l'utilità e il valore degli strumenti utilizzati. Gli studenti hanno infatti ottenuto valutazioni positive e abbastanza omogenee in entrambi i task, scritto e orale, dando prova di possedere un livello medio-alto di capacità comunicativa nei limiti delle competenze linguistiche in loro possesso.

Al termine dello studio emergono però anche alcuni limiti e difficoltà riscontrati durante il percorso. Alcuni problemi, come già detto, relativi alle successioni delle classi, agli spostamenti degli studenti da un gruppo ad un altro e alle dinamiche della scuola, hanno rallentato la sperimentazione e permesso di somministrare l'attività a un numero di gruppi classe sufficiente al fine dello studio, ma comunque limitato. Un altro ostacolo è stato la variabilità delle classi; i gruppi oggetto dello studio, infatti, sono ufficialmente uguali tra loro per il livello, anche se è molto complicato creare una classe dove tutti gli studenti hanno esattamente la stessa competenza linguistica, ma non è possibile avere due classi uguali nelle altre variabili quali genere, età o nazionalità. Per questo motivo non è possibile effettuare un confronto tra gruppi né svolgere la stessa attività, per esempio, con e senza strumenti digitali per discuterne le differenze. Infine, la presenza di un solo valutatore ad utilizzare la scala dell'AF permette una valutazione rigorosa, vista anche la struttura della scala, ma un doppio controllo avrebbe sicuramente consentito un'oggettività ancora maggiore. Inoltre, in alcuni studi, come Pagliara (2025), i valutatori non esperti vengono sottoposti a un training prima di visionare le produzioni vere e proprie degli studenti. In futuro, sarebbe interessante ampliare ancora di più il campione, proponendo l'attività in tutte le classi durante l'intero arco di svolgimento delle lezioni, quindi da marzo a novembre, così da raccogliere più dati.

Le competenze acquisite durante il corso di questa Laurea Magistrale, hanno fornito un bagaglio di conoscenze sia teoriche che pratiche, in termini di utilizzo degli strumenti digitali a fine didattico, di progettazione di attività e di basi pedagogiche. È stato dunque possibile inserire tali

elementi, confermandone la validità in un contesto specifico, direttamente nell'esperienza lavorativa quotidiana per migliorare sia dal punto di vista dell'insegnamento che del coinvolgimento degli studenti.

Allegati

Allegato A – Materiale per Flipped Classroom, Information gap e accoppiamento

1. L'appartamento in città

L'appartamento è nel centro della città. È al terzo piano di un palazzo con l'ascensore. L'appartamento non è molto grande, ma è moderno e comodo. Ha una cucina piccola ma ben attrezzata, un soggiorno con un divano e una televisione, una camera da letto e un bagno. C'è anche un balcone lungo, con una bella vista sulla strada. Il palazzo è un po' vecchio, ma l'appartamento è ristrutturato. Vicino ci sono bar, negozi, ristoranti e una fermata dell'autobus. È una casa perfetta per una persona sola o una coppia. C'è sempre un po' di rumore perché la strada è molto trafficata.

2. La casa in campagna

Questa casa è in campagna, lontano dal centro della città. È una casa grande e tranquilla, intorno ci sono campi verdi e alberi. Ha due piani. Al piano terra ci sono una cucina spaziosa, un soggiorno con camino e un bagno. Al primo piano ci sono tre camere da letto e un altro bagno. Intorno alla casa c'è un grande giardino con fiori, alberi da frutto e una piccola serra. Davanti alla casa c'è un tavolo di legno con sedie per mangiare fuori. La sera si sentono solo gli uccelli e i grilli. È una casa perfetta per chi ama la natura e il silenzio.

3. Il monolocale per studenti

Il monolocale è molto piccolo, ma è perfetto per uno studente. È vicino all'università, quindi è comodo per andare a lezione a piedi. Dentro c'è una sola stanza con un letto singolo, una scrivania, un armadio e una cucina. C'è anche un bagno con doccia. Il monolocale è al primo piano e ha una grande finestra sulla strada. Non ha il balcone, ma entra molta luce durante il giorno. Il palazzo è moderno e tranquillo. Vicino ci sono una biblioteca, un supermercato, una pizzeria e una fermata del tram. È perfetto per chi vive da solo e studia molto.

4. La villa al mare

La villa è vicino al mare, a pochi passi dalla spiaggia. È una casa grande e luminosa, bianca con le persiane azzurre. Ha un terrazzo molto grande con vista sul mare, dove è possibile mangiare o prendere il sole. Dentro ci sono tre camere da letto, due bagni, una cucina moderna e un soggiorno spazioso. Le finestre sono grandi e la luce entra in tutte le stanze. C'è anche un giardino con palme,

fiori colorati e un'amaca. In estate fa molto caldo, ma c'è sempre la brezza marina. È una casa perfetta per le vacanze in famiglia o con amici.

5. Il rustico di montagna

Il rustico è in montagna, in mezzo al verde. È una casa di legno, tipica delle zone alpine. È piccola, ma molto accogliente. Dentro c'è un soggiorno con camino, una cucina semplice, un bagno e una camera da letto. Sopra c'è una soffitta con un altro letto. La casa ha il tetto spiovente e le finestre piccole. Fuori c'è un tavolo di legno e una vista bellissima sulle montagne. In inverno c'è la neve ed è perfetto per sciare. In estate è possibile fare trekking o riposarsi in silenzio. Non ci sono vicini, solo animali e natura. È il posto ideale per rilassarsi.

6. La casa a schiera in periferia

La casa a schiera è in periferia, in una zona residenziale tranquilla. È una casa moderna, su due piani. Al piano terra ci sono un ingresso, una cucina, un soggiorno con divano e tavolo, e un bagno piccolo. Al piano superiore ci sono due camere da letto, una matrimoniale e una singola, e un bagno grande. Davanti alla casa c'è un piccolo giardino con fiori e una panchina. Dietro c'è un cortile con il parcheggio per la macchina. Vicino alla casa ci sono un parco, una scuola, un supermercato e la fermata del bus. È una casa ideale per una famiglia con bambini.

7. L'attico in città

L'attico si trova all'ultimo piano di un palazzo moderno in città. È molto luminoso e ha una grande terrazza con piante e fiori. Dentro ci sono una cucina, un soggiorno molto ampio con divani comodi, due camere da letto e due bagni. La terrazza è perfetta per fare colazione al mattino o per invitare amici la sera. L'attico ha mobili nuovi e grandi finestre che fanno entrare molta luce. Vicino all'attico ci sono negozi, un parco e la metro.

8. La casa mobile

La casa mobile è piccola ed è in un campeggio vicino al lago. Dentro c'è una cucina con un tavolo, un piccolo soggiorno, una camera con due letti e un bagno. La casa mobile ha anche una veranda con sedie e un tavolo per mangiare fuori. È facile spostarla, quindi se possibile andare in posti diversi durante l'estate. La casa mobile è semplice ma confortevole. Intorno ci sono alberi, l'acqua del lago e tanti sentieri per fare passeggiate. È perfetta per chi ama la natura e viaggiare.

1. Chiara

Età: 29 anni

Professione: Grafica

Stile di vita: Vive da sola, lavora in smart working. A Chiara piace uscire con gli amici, andare nei bar e nei musei. Usa spesso i mezzi pubblici e ama vivere in centro, vicino a tutto. Ha poco tempo per pulire, quindi preferisce una casa piccola.

2. Marco e Silvia

Età: 45 e 42 anni

Professione: Marco è falegname, Silvia lavora da casa come traduttrice

Stile di vita: Amano la natura, coltivano l'orto e hanno due cani. Non vogliono vivere in città, preferiscono la tranquillità della campagna. Usano spesso la macchina. Inviano spesso amici nel fine settimana per grigliate e passeggiate nei campi.

3. Anas

Età: 21 anni

Professione: Studente di ingegneria

Stile di vita: Vive da solo, studia molto e ha una vita semplice. Passa la maggior parte del tempo all'università o in biblioteca. Mangia spesso fuori casa o cucina piatti veloci. A Anas piace ascoltare musica e guardare serie TV.

4. Laura e Gianni con i loro due figli Maria e Luca

Età: Laura ha 38 anni e Gianni 41, i bambini hanno 5 e 9 anni

Professione: Laura è insegnante, Gianni è architetto

Stile di vita: Amano passare le vacanze al mare. Cercano una casa per le vacanze, per rilassarsi in estate. Fanno lunghe passeggiate sulla spiaggia, giocano con i bambini in giardino e invitano spesso amici.

5. Pietro

Età: 60 anni

Professione: Pensionato, ex insegnante di matematica

Stile di vita: Ama la montagna e la tranquillità. Vive da solo con il suo cane. Legge molto, scrive poesie e cammina ogni giorno nel bosco. Non ama la confusione della città. In inverno accende il camino, prepara tisane e guarda il paesaggio dalla finestra.

6. Daniela e Luca con la figlia Emma

Età: Daniela ha 36 anni, Luca 39, Emma 7

Professione: Daniela lavora in un ufficio, Luca fa il cuoco

Stile di vita: Vivono in una zona residenziale tranquilla. Emma va a scuola vicino a casa. Il fine settimana vanno al parco o fanno gite. Amano la vita semplice, la casa ordinata e il giardino curato. Cercano una casa semplice ma accogliente.

7. Matteo

Età: 34 anni

Professione: Fotografo freelance

Stile di vita: Ama gli spazi luminosi e moderni. Lavora spesso da casa e riceve clienti per appuntamenti. Cerca una casa con terrazza perchè è il suo luogo preferito per fare foto e rilassarsi. Esce spesso la sera e frequenta eventi culturali in città. A Matteo piace vivere da solo in un posto elegante e ben arredato. Ama le piante e la musica. Usa poco la macchina e si muove in bici o con i mezzi pubblici.

8. Alice e Tommaso

Età: 27 e 30 anni

Professione: Alice è illustratrice, Tommaso lavora online come consulente ambientale

Stile di vita: Amano viaggiare e vivere a contatto con la natura. A loro piace molto spostarsi facilmente e visitare nuovi luoghi. Lavorano al computer, ma nel tempo libero fanno escursioni, nuotano o leggono sotto gli alberi. Non hanno molti oggetti: fanno una vita semplice. Mangiano cibo sano e cucinano spesso all'aperto.

Allegato B – Padlet



Figura 31. Padlet – La casa. Fonte: <https://padlet.com/giuliastagnaro/la-casa-obbnofdnh66fnnm3>.

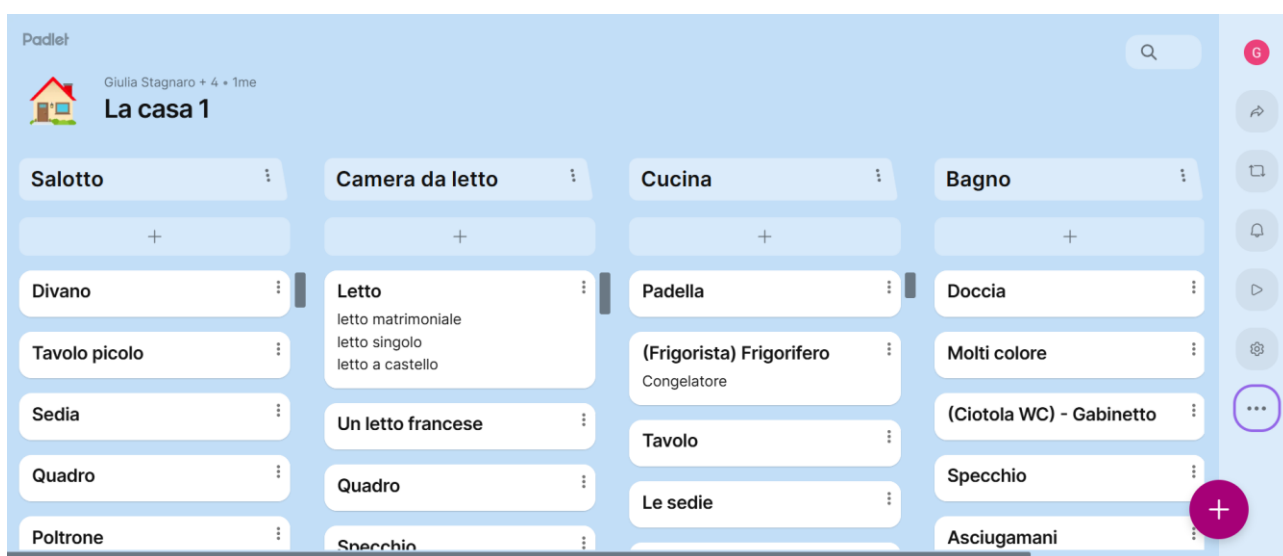


Figura 32. Esempio di utilizzo di Padlet durante la lezione, con alcune correzioni e ampliamenti lessicali. Fonte: <https://padlet.com/giuliastagnaro/la-casa-obbnofdnh66fnnm3>.

Allegato C – Materiale per *Role play*

Role play 1: Uno strano coinquilino

Personaggio A: Sei un nuovo coinquilino e hai abitudini strane (es. cucini solo di notte, parli con le piante, dormi nel soggiorno, hai 5 gatti). Presentati e racconta come vivi in casa.

Personaggio B: Sei un po' sorpreso/a dalle abitudini del tuo nuovo coinquilino. Fai domande per capire meglio e prova a trovare un compromesso!

Role play 2: Casa disordinata, ospiti in arrivo

Personaggio A: La tua casa è un disastro: piatti sporchi, vestiti ovunque, il bagno è occupato da animali... Cerca di spiegare la situazione al tuo amico e trovare delle scuse creative!

Personaggio B: Sei l'ospite. Descrivi quello che vedi, fai domande e cerca di capire cosa sta succedendo!

Role play 3: La casa più bella

Personaggio A: Stai chiacchierando al bar con il tuo amico. Hai una casa con qualcosa di unico (una piscina in cucina, uno zoo in giardino...). Descrivi la casa al tuo amico.

Personaggio B: Anche tu hai una casa speciale! Descrivila con entusiasmo e fai domande strane all'altra persona per metterla in difficoltà.

Role play 4: Una strana casa

Personaggio A: Racconti al tuo amico che nella tua casa succedono cose strane: il divano parla, la lampada balla, la TV si accende da sola... Descrivi cosa succede in ogni stanza.

Personaggio B: Non puoi credere a quello che racconta il tuo amico! Fai domande, chiedi spiegazioni e dai consigli per risolvere la situazione.

Allegato D - LearningApps e Wordwall

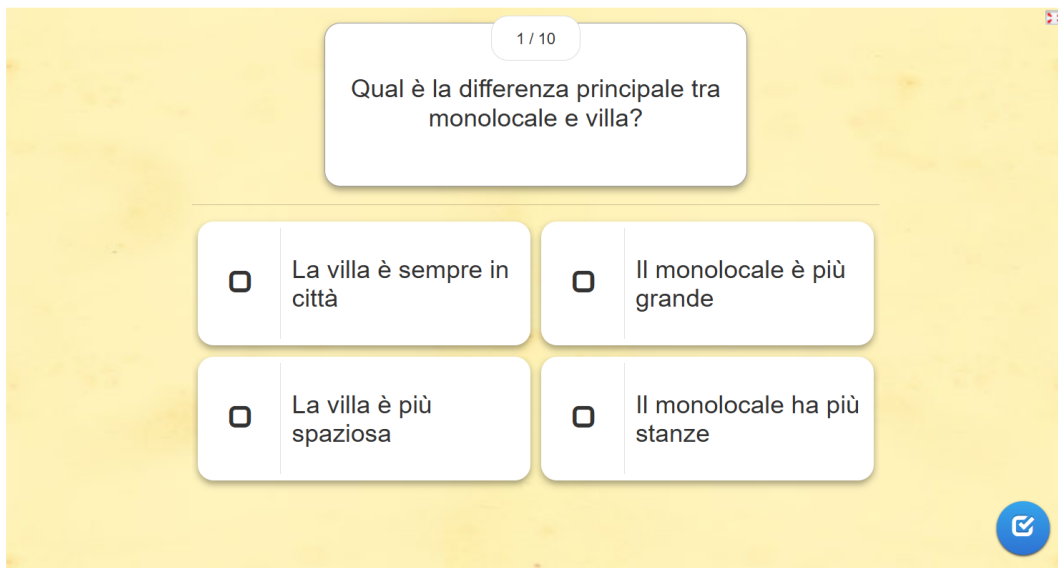


Figura 33: Quiz realizzato su LearningApps. Fonte: <https://learningapps.org/watch?v=pth58wrjj25>



Figura 34: Anagrammi realizzati su Wordwall. Fonte: <https://wordwall.net/resource/96904020>

Rank	Name	Score	Time
1st	abc	100	5:35
2nd	Azzurro	96	3:58
3rd	Donnas	89	2:56
4th	Campers	83	4:13

Figura 35: Al termine del gioco su Wordwall, le squadre hanno potuto registrarsi con un nome scelto da loro e vedere il proprio risultato e quello dell'altra squadra.

Allegato E – Significato dei valori della scala di Adeguatezza Funzionale di I. Vedder¹⁹

Contenuto: Il numero delle unità informative espresse nel testo è adeguato e rilevante?

1. *Per niente:* Il numero di idee è insufficiente, non è affatto adeguato, e non sono collegate le une alle altre.
2. *Appena:* Il numero di idee è appena adeguato, le idee sono poco consistenti.
3. *Parzialmente:* Il numero di idee è parzialmente adeguato anche se non sono molto consistenti.
4. *Sufficientemente:* Il numero di idee è sufficientemente adeguato e le idee sono sufficientemente consistenti.
5. *Largamente:* Il numero di idee è largamente adeguato e appaiono molto consistenti e coerenti le une con le altre.
6. *Assolutamente:* Il numero di idee è assolutamente adeguato e appaiono molto consistenti e coerenti le une con le altre.

Task requirements: Sono soddisfatti i requisiti e i criteri specifici del task (ad es. genere, atto linguistico, registro)?

1. *Per niente:* Nessuno dei requisiti e dei criteri specifici del task è stato soddisfatto.
2. *Appena:* Pochi requisiti e criteri specifici del task (meno della metà) sono stati soddisfatti.
3. *Parzialmente:* Circa la metà dei registri e dei criteri specifici del task sono stati soddisfatti.
4. *Sufficientemente:* Più della metà dei requisiti e dei criteri specifici del task sono stati soddisfatti.
5. *Largamente:* Quasi tutti i requisiti e i criteri specifici del task sono stati soddisfatti.
6. *Assolutamente:* Tutti i requisiti e i criteri specifici del task sono stati soddisfatti.

Comprensibilità: Quanto sforzo è richiesto per capire lo scopo del testo e le idee?

1. *Per niente:* Il testo non è affatto comprensibile. Le idee e lo scopo sono espressi in modo oscuro e il lettore, anche sforzandosi, non riesce a capire.
2. *Appena:* Il testo è appena comprensibile, i suoi scopi non sono chiari e il lettore deve sforzarsi molto per capire le idee dell'autore. Il lettore deve cercare di indovinare la maggior parte delle idee e degli scopi del testo.

¹⁹ Valori trascritti così come riportati in Vedder (2019, pp. 174-175).
Cfr. Kuiken & Vedder (2017, pp. 335-336) e Orrù (2019, pp. 57-58).

3. *Parzialmente*: Il testo è parzialmente comprensibile, ma alcune frasi non si capiscono bene a una prima lettura. Un'ulteriore rilettura è utile per chiarire gli scopi del testo e le idee espresse, ma rimangono alcuni dubbi.
4. *Sufficientemente*: Il testo è sufficientemente comprensibile, solo certe frasi sono poco chiare ma si possono capire senza grandi sforzi con una rilettura.
5. *Largamente*: Il testo è largamente comprensibile e si legge agevolmente, non ci sono problemi di comprensibilità.
6. *Assolutamente*: Il testo è assolutamente comprensibile e si legge molto agevolmente, le idee e gli scopi sono espressi con chiarezza.

Coerenza e coesione: Il testo è coerente e coeso (ad es. ci sono connettivi e strategie di coesione)?

1. *Per niente*: Ci sono frequenti salti logici e argomenti non collegati. L'autore non usa riferimenti anaforici (pronomi, frasi con soggetto sottinteso chiaramente interpretabile). Il testo non è affatto coeso. I connettivi sono praticamente assenti e le idee non sono collegate tra loro.
2. *Appena*: L'autore spesso non collega gli argomenti tra loro; se c'è coerenza, questa è espressa per lo più da ripetizioni. Pochi riferimenti anaforici. Alcuni salti logici. Il testo è poco coeso. Vengono usati pochi connettivi, che non collegano bene le idee.
3. *Parzialmente*: Ci sono frequenti salti di argomento e/o ripetizioni. Più di due frasi di seguito esprimono esplicitamente lo stesso soggetto, anche quando questo sarebbe chiaro. Vengono usati alcuni riferimenti anaforici. Possono esservi alcune interruzioni della coerenza. Il testo è abbastanza coeso. Vengono usati alcuni connettivi, ma sono per lo più delle congiunzioni.
4. *Sufficientemente*: Ci sono frequenti salti di argomento e/o ripetizioni. Più di due frasi di seguito esprimono esplicitamente lo stesso soggetto, anche quando questo sarebbe chiaro. Vengono usati alcuni riferimenti anaforici. Possono esservi alcune interruzioni della coerenza. Il testo è abbastanza coeso. Vengono usati alcuni connettivi, ma sono per lo più delle congiunzioni.
5. *Largamente*: Quando si introduce un nuovo argomento, di solito ciò avviene mediante l'uso di connettivi o espressioni di collegamento esplicite. Le ripetizioni sono molto rare. Si trovano numerosi riferimenti anaforici. Nessuna interruzione della coerenza. Il testo è molto coeso e le idee sono ben collegate tra loro mediante connettivi verbali o avverbiali.
6. *Assolutamente*: L'autore produce un'ottima coerenza integrando le nuove idee nel testo con connettivi o espressioni di collegamento esplicite. I connettivi anaforici sono usati regolarmente. Qualche raro caso di argomenti non collegati e nessuna interruzione della

coerenza. La struttura del testo è estremamente coesa, grazie a un abile uso dei connettivi (in particolare verbali, avverbiali e formule di collegamento), usati spesso per descrivere le relazioni tra le idee.

Allegato F – Questionario Microsoft Form somministrato agli studenti

Sezione 1 – Informazioni personali dello studente

1. Quanti anni hai?
2. Da dove vieni? (Germania, Svizzera, Francia...)
3. Genere
 - a. Uomo
 - b. Donna
 - c. Altro
 - d. Preferisco non specificarlo
4. Da quanto tempo studi l'italiano?
 - a. Meno di 3 mesi
 - b. Tra 3 e 6 mesi
 - c. Tra 6 mesi e 1 anno
 - d. Tra 1 anno e 2 anni
 - e. Più di 2 anni
5. Qual è il tuo livello di italiano?
 - a. Principiante (A1)
 - b. Base (A2)
 - c. Intermedio (B1)
 - d. Intermedio avanzato (B2)
 - e. Avanzato (C1)
6. Perché studi l'italiano?
 - a. Per lavoro
 - b. Per studio, scuola, università
 - c. Per interesse personale
 - d. Per vivere in Italia
 - e. Per motivi familiari (famiglia o partner italiano/a)
 - f. Per avere un certificato di lingua
 - g. Altro

Sezione 2 – Esperienze con strumenti digitali

1. Quando studi l'italiano, usi strumenti digitali? (Duolingo, Babbel, Intelligenza Artificiale...)
 - a. Sì
 - b. No

2. Se sì, quali?
 - a. App per imparare una lingua (Babbel, Duolingo, Memrise...)
 - b. Video e contenuti online (video su YouTube, podcast...)
 - c. Strumenti di comunicazione (chat con persone italiane, social network in italiano...)
 - d. Strumenti di traduzione (dizionario online, Google Translate...)
 - e. Intelligenza Artificiale (ChatGPT, Copilot ...)
 - f. Piattaforme per fare lezione online (Zoom, Google Meet...)
 - g. Altro
3. Pensi che sia utile usare strumenti digitali per imparare l'italiano?
 - a. Sì
 - b. No
 - c. Dipende
4. Perché?

Sezione 3 – Opinione sulla lezione

1. Nelle lezioni di ieri e oggi abbiamo usato due strumenti digitali (Padlet per il brainstorming, Wordwall e LearningApps). Come li trovi?
 - a. Molto utili
 - b. Abbastanza utili
 - c. Poco utili
 - d. Per niente utili
2. Rispetto a una lezione tradizionale (senza strumenti digitali), come ti sono sembrate le attività con Padlet, Wordwall e LearningApps?
 - a. Più divertenti
 - b. Uguali
 - c. Meno divertenti
3. Da 1 a 5, quanto ti sono piaciute in generale le attività di queste lezioni?

Bibliografia

- Baggio, T. (2023). Tecnologia educativa nelle lezioni online e in presenza: suggerimenti per una didattica multimediale e inclusiva. *Italiano LinguaDue*, 14(2), pp. 274-296.
- Balboni, P. (1999). *Dizionario di glottodidattica*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Balboni, P. (2008). *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per Italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, Novara: De Agostini Scuola SpA.
- Baldoni, J. (2025). Digital tools in foreign language teaching and learning: the good, the bad, and the ugly. In Baldoni, J., Medina Montero J. F., & Pasqualis S. (a cura di), *Ridefinire/rivitalizzare l'istruzione linguistica attraverso la comunicazione interculturale: dalle abilità tecniche/digitali ai risvolti etici in un mondo digitale*, Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste, pp. 39-55.
- Balò, R. (2022). *Italiano L2/LS digitale. Come usare il digitale per insegnare italiano a stranieri in presenza e a distanza*, Atene: ORNIMI Editions.
- Balò, R. (2024). *Glottodidattica Digitale Integrata. Guida teorico-pratica all'integrazione delle glottotecnologie nella didattica dell'italiano L2/LS*, Atene: ORNIMI Editions.
- Baratono, M. L., & Novallet L. (2025). Il ruolo della didattica ludica e della IA per sviluppare la competenza comunicativa nei corsi on line. In Baldoni, J., Medina Montero J. F., & Pasqualis S. (a cura di), *Ridefinire/rivitalizzare l'istruzione linguistica attraverso la comunicazione interculturale: dalle abilità tecniche/digitali ai risvolti etici in un mondo digitale*, Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste, pp. 57-67.
- Begotti, P. (2019). *Adulti in classe. Insegnare lingue LS e L2 agli adulti stranieri. Caratteristiche, variabili e proposte operative*, Padova: Libreria Universitaria Edizioni.
- Bologna, V. (2021). Ripensare alla Didattica: scenari e prospettive per l'insegnamento della Fisica. *Quaderni CIRD*, 22, pp. 85-102.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*, Roma: Carocci Editore.
- Borgi, C., & Cappellin, J. (2018). Capovolgere la lezione di italiano L2. *Bollettino Itals*, 16, 74.
- Caon, F. (2022). *Edulinguistica ludica. Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità*, Venezia: Edizioni Ca' Foscari.

Chiapedi, N. (2009). *Modelli linguistici descrittivi e metodi glottodidattica*. ICoN Master(ICoN – Italian Culture), Pisa. Disponibile da: <http://www.masterdidattica.it/moduliicon/D00011/D00011.pdf>

Cinganotto, L., & Montanucci, G. (2024). L'Intelligenza Artificiale per l'apprendimento dell'italiano L2/LS. Risultati preliminari di una sperimentazione. *Status Quaestionis*, 26, pp. 617-635.

Council of Europe (2020 [2001]), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors*, Council for Cultural Co-Operation, Modern Language Division, Strasbourg: Council of Europe Publishing, Strasbourg (trad. it. Barsi M., Lugarini E., *Quadro Comune di Riferimento europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare, Italiano LinguaDue*, 2, 2020).

Cucinotta, G. (2017). La percezione della motivazione come strumento glottodidattico. Uno studio empirico tra i docenti di lingue italiani. *Italiano LinguaDue*, 9(1), 154-174.

Danesi, M., Diadori, P., & Semplici, S. (2018). *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti anche in contesti CLIL*. Roma: Carocci Editore.

De Meo, A., & Maffia M. (2021). Docenti cinesi di italiano LS e valutazione di task scritti: tra correttezza formale e adeguatezza funzionale. In Gatti, M. C., & Gilardoni, S. (a cura di), *Dalla glottodidattica alla formazione dei docenti. Dall'università alla scuola*, AItLA, Milano: Officinaventuno, pp. 29-36

De Meo, A., Maffia, M., & Vitale, G. (2019). La competenza scritta in italiano L2 di apprendenti vulnerabili. Due scale di valutazione a confronto. *EL.LE*, 8(3).

Del Bono, F., & Bonvino, E. (2021). Dalla valutazione in DaD alle scale di valutazione dell'adeguatezza. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 8(2), 105-124.

Diadori, P., Palermo M., & Troncarelli D. (2015). *Insegnare l'italiano come seconda lingua*. Roma: Carocci editore.

European Commission: Joint Research Centre, Redecker, C. and Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators – DigCompEdu*, Punie, Y.(editor), Publications Office.

Fratte, I. (2018). Benefici della gamification nell'apprendimento delle lingue straniere. In Incalcaterra McLoughlin, L., & Villarini, A. (a cura di), *E-Learning, MOOC e Lingue Straniere*:

Studi, Ricerche e Sperimentazioni E-Learning, MOOCs and Foreign Languages: Research, Studies and Experiences, Napoli: UniorPress, Università degli studi di Napoli L'Orientale, pp. 94-101.

Guastalla, C. (2021). Scrivere: chi, quando, cosa, perché e soprattutto come. In Assolari, S., & Burlenghi, R. (a cura di), *Atti delle IV Giornate di Formazione per Insegnanti di Italiano L2/LS a Cipro*, Cipro, pp. 28-35.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), pp. 60-70.

Kuiken, F., & Vedder, I. (2017). Functional adequacy in L2 writing: Towards a new rating scale. *Language Testing*, 34(3), pp. 321-336.

Leman, P., Bremner, A., Parke, R. D., & Gouvain M. (2019 [2012]). *Developmental Psychology*, Second Edition. McGraw-Hill Education (UK). (Ed. it.: Sulla F., Traversaro L., & Versari A. (a cura di), *Psicologia dello sviluppo*, Seconda Edizione. Milano: McGraw-Hill Education (Italy), 2023[2019]).

Ligorio M. B., & Cacciamani, S. (2013), *Psicologia dell'educazione*, Carocci editore.

Matthiae, C. (2010). Valutazione della produzione scritta: parametri, griglie e soggettività. *Italiano LinguaDue*, 2(1), pp. 104-110.

Mazzotta, P. (2010). Somiglianze e differenze nell'apprendimento dell'italiano come L2 e come LS. In Mezzadri, M. (a cura di), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*. Perugia: Guerra Edizioni, pp. 193-210.

Menegale, M. (2011). Qual è il grado di autonomia degli studenti nell'apprendimento delle lingue. *Studi di glottodidattica*, 5(1), 1-14.

Mian Alessio, A. (2013). Il Role-playing, un complesso di tecniche di spicco nella didattica dell'Italiano come lingua straniera. *Revista de lenguas modernas*, 19, pp. 469-477.

MIUR, *Linee guida per la Didattica digitale integrata*, 2020.

Orrù, P. (2019). Misurare l'adeguatezza funzionale in testi scritti di apprendenti di italiano L2. *Italiano LinguaDue*, 11(1), pp. 45-58.

Pagliara, F. (2025). Valutare testi regolativi attraverso la scala dell'adeguatezza funzionale. *Italiano LinguaDue*, 17(1), 552-562.

Quaggia, R. (2013). La lingua2 nel Web. Prospettive digitali per la didattica dell'italiano a stranieri. *Italiano LinguaDue*, 5(1), pp. 128-159.

Ravicchio, F., Rubino G., Trentin G., & Bernava L. (2019). CPIAbot: un chatbot nell'insegnamento dell'Italiano L2 per stranieri. *Atti del Convegno Didamatica*, pp. 77-86.

Ricucci, M. (2015). Per una disamina del metodo Polis: un «nuovo» metodo glottodidattico per insegnare il greco antico come L2?. *Lucida intervalla*, 44, pp. 155-179.

Ruggeri, F. (2025). Didattica Digitale Integrata per l'apprendimento dell'italiano LS: un'esperienza didattica con le app. *Italiano a scuola*, 7, pp. 279-318.

Semplici, S. (2016). Tecniche didattiche: strumenti per una didattica comunicativa. *Aggiornamenti*, 9(6), Bamberg: Sprachenzentrum der Universität Bamberg, pp. 12-27.

Siennicka, A. (2015). La creatività nel metodo induttivo dell'insegnamento e dell'apprendimento della grammatica italiana. In Załęska, M. (a cura di), *Creatività nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera dalle parole ai testi*, Varsavia: Katedra Italianistyki – Uniwersytet Warszawski, pp. 177-205.

Torsani, S., Robino, G., Ravicchio, F. (2021). A conversational agent to learn Italian as a Second Language. In Trentin, G. (a cura di) *CPIAbot: a conversational assistant for learning Italian as second language*, Nova Science Publishers.

Ugolini, P. (2007). Proposte didattiche basate sugli stili di apprendimento (modelli VAK e Felder-Silverman). Bollettino Itals. Disponibile da: <https://www.itals.it/editoriale/bollettino-itals-aprile-2007>

Vedder, I. (2019). La valutazione dell'adeguatezza funzionale di produzioni orali e scritte in italiano L2 in tipologie di task differenti. *Testi e Linguaggi*, 13, Carocci Editore, pp. 165-177.

Sitografia

Canva: https://www.canva.com/it_it/

ChatGPT: <https://chatgpt.com/>

Genially: <https://genially.com/it/>

LearningApps – Quiz La casa: <https://learningapps.org/watch?v=pth58wrjj25>

LearningApps: <https://learningapps.org/>

Mentimeter: <https://www.mentimeter.com/>

Microsoft Form - questionario: <https://forms.office.com/e/xJyrq9LeAY>

Microsoft Form: <https://forms.office.com>

Nozionario di glottodidattica, Itals – laboratorio per la formazione e la ricerca in Italiano
Lingua Straniera: <https://www.itals.it/nozion/noziof.htm>

Padlet - La Casa: <https://padlet.com/giulastagnaro/la-casa-obbnofdnh66fnnm3>

Padlet: <https://padlet.com/>

Scuola ABC Firenze: <https://abcschool.com/it/>

Scuola ABC Sestri Levante: <https://abcschool.com/sestri/it/>

Wordwall – Anagrammi La casa: <https://wordwall.net/resource/96904020>

Wordwall: <https://wordwall.net/it>