

Caratteristiche e implicazioni di una glottodidattica mobile. Un possibile quadro teorico-metodologico di riferimento

DIANA PEPPOLONI

Università degli Studi di Perugia

Received 19 April 2021; accepted after revisions 29 July 2021

ABSTRACT

IT Il presente contributo intende fornire una riflessione sulle potenzialità dell'utilizzo del Mobile Assisted Language Learning (MALL) nella didattica delle lingue a distanza. Il MALL integra l'uso dei dispositivi mobili nel processo di insegnamento linguistico (Bezircilioğlu, 2016), costituendo una modalità motivante per gli studenti, che utilizzano strumenti familiari per elaborare nuova conoscenza. In base al principio dell'anytime, anywhere (Kukulka-Hulme & Shield, 2008), gli apprendenti possono rapportarsi con il docente e i propri pari da luoghi diversi e consultare i materiali anche in modalità asincrona (Chuang, 2016). A partire dalla definizione di MALL, ci si è chiesti quali siano i benefici e i limiti di tale approccio, nonché le sue implicazioni glottodidattiche. Le risposte a tali interrogativi si inseriscono in un quadro teorico-metodologico dedicato allo sviluppo di una glottodidattica mobile standardizzata, in cui vengono forniti anche esempi di attività utili in un corso di lingua a distanza.

Parole chiave: MOBILE ASSISTED LANGUAGE LEARNING, DIDATTICA A DISTANZA, MOBILITÀ

EN This study aims to provide further reflections on the potential of using Mobile Assisted Language Learning (MALL) in remote language teaching. MALL integrates the use of mobile devices into the language teaching process (Bezircilioğlu, 2016), fostering students' motivation as they use familiar tools to process new knowledge. Given the "anytime-anywhere" principle (Kukulka-Hulme & Shield, 2008), students can interact with each other and with their teacher, from different places while also consulting resources in asynchronous mode (Chuang, 2016). Starting from the definition of MALL, we question this approach in terms of its benefits and limitations, including its implications for language teaching. The answers to these questions become part of a theoretical-methodological context dedicated to the development of a standardized mobile language teaching, in which examples of useful class activities in a remote language learning course can be found.

Key words: MOBILE ASSISTED LANGUAGE LEARNING, REMOTE TEACHING, MOBILITY

ES Esta contribución tiene como objetivo profundizar en la reflexión sobre el potencial que tiene la utilización del aprendizaje de lenguas mediante tecnología móvil, en inglés Mobile Assisted Language Learning (MALL), en la didáctica de lenguas a distancia. El enfoque MALL integra el uso de dispositivos móviles en el proceso de enseñanza de lenguas (Bezircilioğlu, 2016) fomentando así la motivación del alumnado a medida que este utiliza herramientas que le resultan familiares para procesar el nuevo conocimiento. Con base en el principio "en cualquier lugar y momento" (Kukulka-Hulme & Shield, 2008), el alumnado puede interactuar entre iguales y con su profesor desde diferentes lugares mientras consulta al mismo tiempo recursos de manera asincrónica (Chuang, 2016). Partiendo de la definición del MALL, cuestionamos los beneficios y las limitaciones de este enfoque, además de sus implicaciones para la enseñanza de lenguas. Las respuestas a estas cuestiones pasan a formar parte de un contexto teórico-metodológico dedicado al desarrollo de una enseñanza estandarizada de lenguas a través de dispositivos móviles en el que se pueden encontrar ejemplos de actividades útiles en un curso de aprendizaje de lenguas a distancia.

Palabras clave: APRENDIZAJE MEDIANTE TECNOLOGÍA MÓVIL; ENSEÑANZA A DISTANCIA; MOVILIDAD

1. Introduzione

Durante la pandemia da COVID-19 si è verificato un cambiamento epocale nelle modalità di insegnamento/apprendimento linguistico, che ha reso l'uso delle tecnologie mobili imprescindibile per la maggior parte delle istituzioni educative. In questo contesto emergenziale, è diventato imperativo adottare strumenti didattici alternativi rispetto a quelli tradizionalmente utilizzati nella classe di lingua, al fine di realizzare percorsi di apprendimento a distanza sostenibili ed efficaci (Chung, Hwang, & Lai, 2019).

Gli istituti scolastici, e formativi in generale, hanno dovuto valutare rapidamente le modalità d'impiego di tali strumenti, così da trasformare le funzionalità dei dispositivi tecnologici di largo utilizzo nella vita quotidiana, quali *smartphone*, *tablet*, etc., in ambienti di apprendimento praticabili, sicuri e utili. Lo studio delle lingue attraverso il supporto delle tecnologie informatiche sembra essere dunque l'urgenza e l'emergenza del momento in ambito glottodidattico. Ciò che era stato considerato fino a poco prima un'opzione da utilizzare a discrezione del docente di lingua è diventato un obbligo inderogabile. Tale tendenza ha modificato non solo la percezione degli strumenti tecnologici disponibili, ma anche l'estensione dell'uso che di essi si fa nel corso di lingua.

Considerando l'età media degli utenti maggiormente coinvolti dall'uso delle glottotecnologie nel loro percorso di studio linguistico, ovvero un'età compresa tra i 6 e i 25 anni, si fa riferimento a soggetti che vengono comunemente definiti *nativi digitali*, data la loro familiarità con il mezzo informatico. Per questa categoria di fruitori, più che il computer è la tecnologia mobile a rappresentare la risorsa più utilizzata quotidianamente (Morgana & Kukulska-Hulme, 2021). Ciò si deve alla praticità d'uso di questi strumenti, ovvero alla loro costante disponibilità e alla facile portabilità. Come ricorda Stockwell (2013):

Poiché le tecnologie mobili vengono utilizzate sempre più ampiamente nella nostra vita quotidiana, forse non è sorprendente che abbiano attirato l'attenzione dei docenti di lingua come mezzo per fornire opportunità di apprendimento che gli studenti possono sfruttare in momenti e luoghi adatti a loro (p. 201, TdA).

Questo uso ormai pervasivo soprattutto del telefono cellulare ha spostato, anche in ambito glottodidattico, l'attenzione dal CALL (*Computer Assisted Language Learning*) al MALL (*Mobile Assisted Language Learning*). Kukulska-Hulme e Shield (2008) spiegano che il "MALL differisce dal CALL nel suo uso di dispositivi personali e portatili che consentono nuove modalità di apprendimento, enfatizzando la continuità e la spontaneità dell'accesso e dell'interazione tra i diversi contesti d'uso" (p. 273, TdA). Come avviene dunque con altri strumenti tecnologici, anche il MALL costituisce a tutti gli effetti una branca dell'apprendimento supportato dalla tecnologia, a cui si può ricorrere in diverse modalità, tra cui in presenza o a distanza (Baleghizadeh & Olandrostam, 2010). L'apprendimento linguistico mobile non necessita infatti di un *setting* strutturato, ma può avvenire ovunque e in qualsiasi momento (Kukulska-Hulme & Shield, 2008; Chuang, 2016), assecondando la necessità di un'elevata mobilità da parte degli apprendenti.

Kukulska-Hulme (2013) definisce il MALL come "l'uso di *smartphone* e altre tecnologie mobili nell'apprendimento delle lingue, specialmente in situazioni in cui la portabilità e l'apprendimento situato offrono vantaggi specifici" (p. 3701, TdA). Le attuali caratteristiche dei dispositivi mobili fanno sì che questi non vengano più utilizzati solo in attività quotidiane routinarie, quali telefonare, girare video, interagire sui social network, inviare messaggi, etc., ma siano anche in grado di supportare gli apprendenti nel miglioramento di alcune abilità linguistiche, come quelle di interazione, difficili da sviluppare nei contesti didattici tradizionali. Difatti, come sostiene Bodorík (2017), l'apprendimento di una lingua straniera è un processo complesso che copre diversi aspetti specifici e interazionali difficilmente trattabili esaustivamente nel contesto esclusivo dell'aula di lingua.

Da queste premesse, il MALL costituisce da tempo il soggetto di numerosi studi, come si vedrà nella sezione 2 del contributo, assicurandosi un posto stabile in glottodidattica e andando a coprire presumibilmente spazi di interesse sempre maggiori in futuro, data la diffusione e l'uso incrementali degli strumenti tecnologici a esso collegati.

Considerando la sempre crescente pervasività delle tecnologie, specie quelle mobili, in ambito educativo, il presente contributo si configura come un tentativo di delineare una cornice teorico-metodologica in cui definire le caratteristiche e i processi propri di una glottodidattica mobile, a partire da una riflessione sulle possibili applicazioni del MALL nella didattica delle lingue a distanza, nonché sui limiti e benefici a esse correlati.

2. Il MALL nell'apprendimento linguistico

Il MALL basa i suoi fondamenti teorici sui principi del costruttivismo (Vygotsky, 1978). La filosofia costruttivista prevede che l'elaborazione di nuova conoscenza non avvenga mai come processo unidirezionale, con un flusso di sapere diretto dal docente agli apprendenti. Al contrario, gli studenti co-costruiscono nuovi concetti e idee assieme al docente, sviluppando la loro capacità di comprensione sulla base di una miscela di conoscenze pregresse e attuali. Nel caso del MALL, i dispositivi mobili possono consentire agli individui di costruire nuovi significati attraverso percorsi di apprendimento esperienziali condivisi, in cui ogni utente è fautore e protagonista dei propri risultati.

L'uso delle tecnologie mobili applicate all'apprendimento linguistico è diventato una prassi didattica largamente diffusa nell'attuale scenario glottodidattico. Diversi studi condotti sull'argomento testimoniano l'efficacia del MALL in numerosi ambiti di studio della lingua target; tra questi si ricordano l'ampliamento del lessico degli apprendenti (Solak & Cakir, 2015; Cakmak & Ercetin, 2018), il consolidamento delle strutture grammaticali (Moghari & Marandi, 2017), il perfezionamento dell'ortografia (Fouz-González, 2017) e una migliorata capacità di lettura analitica dei testi (Lin, 2014).

Uno studio di Wu (2018) riferito all'insegnamento dell'inglese come lingua straniera per studenti sinofoni ha rilevato come le pratiche didattiche *task-based* basate sulla modalità MALL abbiano avuto il merito di sollevare discussioni complesse e significative tra gli studenti, aumentando la loro capacità di riflessione metalinguistica e metatestuale.

Alcuni studiosi, tra cui Morchid (2019) e Hoi (2020), collegano la buona riuscita dei percorsi fondati sul MALL a una serie di fattori personali e psicologici – quali le impressioni, gli atteggiamenti, la motivazione all'apprendimento e i bisogni comunicativi degli studenti – che devono essere valutati dal docente di lingua e che si sommano ovviamente a considerazioni di ordine tecnologico, relative alle caratteristiche dei dispositivi utilizzati. Indubbiamente, questa complessa relazione, in cui intervengono a vario titolo numerosi e differenziati fattori nel percorso di apprendimento linguistico, rende arduo per i ricercatori valutare l'efficacia del MALL. Nella Tabella 1, verranno illustrati i risultati di alcuni progetti di impiego del MALL in contesti di studio guidati o misti, con studenti adulti universitari, in termini di ricaduta sui percorsi di apprendimento della lingua target.

Tabella 1
Panoramica di vari studi sull'efficacia del MALL nel corso di lingua

| Studio | Obiettivo | Partecipanti | Metodo di indagine | Risultati | Limiti |
|----------------------|--|---|---|---|---|
| Park e Slater (2014) | Esplorare le modalità d'uso dei dispositivi mobili di docenti e studenti, nell'insegnamento/apprendimento dell'inglese come lingua seconda; identificare le attività preferite assegnate e svolte con tali strumenti | 23 docenti e 76 studenti della stessa università | Interviste semi-strutturate e un questionario | Solo il 15% dei docenti ha utilizzato effettivamente i dispositivi mobili nella prassi didattica, sebbene tutti dichiarino di coglierne le potenzialità | Campione ridotto di informanti |
| Wu (2015) | Analizzare il ruolo di un'applicazione per dispositivi mobili nell'apprendimento del vocabolario della lingua inglese | 70 studenti di medicina, suddivisi in gruppo di ricerca e gruppo di controllo | Pre- e post-test | Gli studenti appartenenti al gruppo di ricerca dimostravano di ricordare circa 89 parole in più rispetto ai discendenti del gruppo di controllo | Mancanza di strumenti più approfonditi per investigare i meccanismi di memorizzazione delle parole proposte, oltre a un'analisi più approfondita delle funzionalità della app utilizzata; aspetti che |

| Studio | Obiettivo | Partecipanti | Metodo di indagine | Risultati | Limiti |
|---|---|--|---|--|---|
| | | | | | possono aver interferito a vario titolo con i risultati conseguiti |
| Andujar (2016) | Verificare i vantaggi della messaggeria istantanea nell'insegnamento dell'inglese come lingua seconda e straniera | 80 studenti universitari, ripartiti in gruppo di ricerca e gruppo di controllo | Pre- e post-test | Lo studio rileva importanti benefici derivanti dall'uso della messaggeria istantanea in termini di accuratezza nei compiti di scrittura. Inoltre l'uso della messaggeria istantanea sembra favorire l'interazione tra studenti nella lingua target | Campione troppo ridotto e omogeneo di partecipanti, che non permette di estendere i risultati ottenuti a fasce più ampie di popolazione |
| Klimova (2019) | Dimostrare il contributo fornito dalle tecnologie mobili nel miglioramento delle performance linguistiche di un gruppo di studenti universitari | 33 studenti universitari | Indagine di tipo qualitativo | I risultati testimoniano in particolare un miglioramento nell'apprendimento del lessico e nella formulazione e revisione di frasi nella lingua target, ovvero l'inglese | Ridotto campione di informanti e disponibilità della app utilizzata solo per il sistema operativo Android |
| Loewen, Crowther, Isbell, Kim, Maloney, Miller & Rawal (2019) | Esaminare l'efficacia dell'uso dell'app "Duolingo" nell'apprendimento dell'inglese come L2 da parte di studenti turchi | 9 studenti della Michigan State University | Statistica descrittiva e analisi tematica volta a decodificare le esperienze dei partecipanti | I risultati rivelano una positiva, sebbene moderata, corrispondenza tra l'uso dell'app Duolingo e il raggiungimento di progressi in attività a sfondo grammaticale e lessicale, di lettura-scrittura, di ascolto e di produzione orale | Ridotto campione di partecipanti, che potrebbe far sì che le evidenze ottenute siano idiosincratiche del contesto considerato |

2.1. Vantaggi, limiti e implicazioni pedagogiche del MALL

Il carattere online della didattica a distanza suggerisce la necessità di impiegare strumenti tecnologici utili affinché le nozioni giungano ovunque e a chiunque. Quindi, attualmente, la didattica a distanza non può essere definita solo in base alla distanza geografica tra gli utenti, ma anche, e anzi prevalentemente, nei termini di un'analisi delle funzionalità dei dispositivi tecnologici utilizzati per colmare tale lontananza fisica tra gli utenti (Dron, 2014). A partire da queste considerazioni, uno degli obiettivi del presente studio è stato proprio quello di riflettere sulle caratteristiche fondanti delle tecnologie associabili al MALL, definendone vantaggi e

limiti applicativi, individuando alcune possibili strategie d'uso in percorsi didattici a sfondo linguistico, ed evidenziandone le ricadute pedagogiche.

Kearney, Schuck, Burden, & Aubusson (2012) evidenziano tre caratteristiche tipiche del MALL, vale a dire l'autenticità, la personalizzazione e la collaborazione. L'apprendimento autentico ha un grande potenziale nell'aumentare la motivazione e il coinvolgimento degli apprendenti (Palalas, 2011). Joseph e Uther (2009) spiegano che "l'uso dei dispositivi mobili e dei loro contenuti multimediali può aiutare gli studenti di lingua a vivere esperienze di apprendimento più autentiche nel mondo reale, a situare l'apprendimento nei loro schemi culturali e linguistici" (p. 28, TdA).

Utilizzando strumenti familiari, il docente ricrea scenari interattivi e contesti di apprendimento vicini al mondo reale, così da permettere al gruppo classe di fare pratica comunicativa nella lingua target. Per rendere autentico l'apprendimento, gli strumenti tecnologici dovrebbero essere applicati in chiave costruttivista e in modo creativo allo studio delle lingue, ad esempio per risolvere problemi ed esplorare contesti comunicativi inediti, per lavorare su progetti di natura cooperativa, etc. (Lan, Sung, & Chang-En, 2007; Lim, Hussin, Asra, & Zakaria, 2013).

La natura personale dei dispositivi mobili consente inoltre ai docenti di personalizzare le esperienze di apprendimento dei propri apprendenti, tarandole sui punti di forza e le attitudini di ciascuno di essi (Lai & Zheng, 2018). I materiali e le attività sono spesso offerti in chiave multimodale, per favorirne la fruibilità sfruttando al contempo diversi canali sensoriali. I tempi di apprendimento e di svolgimento delle attività previste variano da studente a studente e non sono quasi mai predeterminati, sebbene il docente possa prenderne visione, così da tenere conto anche di questo parametro. Ampliandosi i tempi e i luoghi dell'apprendimento e della pratica linguistica sarà possibile per ciascuno raggiungere obiettivi comuni, riferiti all'intero gruppo classe, sfruttando però il percorso più congeniale alle proprie potenzialità e ai propri bisogni. La progettazione delle attività da svolgere attraverso i dispositivi mobili dovrebbe essere dunque sempre guidata da obiettivi di apprendimento specifici e non dalla presunta validità attribuita agli strumenti scelti. In questo senso, come sottolineano Sharples, Arnedillo-Sánchez, Milrad, & Vavoula (2009), l'uso della tecnologia non si configura di per sé come un obiettivo di studio della lingua target, quanto piuttosto come un mezzo per consentire lo svolgimento di compiti altrimenti inattuabili, o per aumentare i vantaggi per gli studenti.

In ultima analisi, i dispositivi mobili favoriscono lo svolgimento di attività che sottendono a forme di cooperazione sociale. Contrariamente a quanto si è portati a pensare, il mezzo informatico avvicina gli apprendenti invece di creare barriere. Se adeguatamente impiegato dal docente di lingua, esso dovrebbe condurre a un maggior confronto e a una più ampia capacità relazionale tra gli apprendenti e tra questi e il docente, anche al di fuori della classe di lingua e, quindi, dei contesti di studio tradizionali. Gli studenti mobili sembrano godere di un maggiore senso di autonomia, contestualizzato però all'interno di un'ampia comunità di apprendenti di riferimento, con cui condividere problematiche, ma anche esperienze o la scoperta di strumenti utili ed efficaci, una continuità nell'apprendimento (*lifewide learning*), la libertà nella scelta del dove, come e quando avvicinarsi allo studio della lingua al di fuori della classe.

A questo proposito, tra i numerosi vantaggi attribuibili all'uso dei dispositivi mobili nella didattica delle lingue a distanza, il più importante è proprio quello della portabilità, che consente di poter raggiungere sempre e ovunque gli apprendenti situati in diversi contesti geografici o quelli svantaggiati, permettendo loro di approcciarsi comunque allo studio di una lingua straniera e di interagire con altri apprendenti e con il docente.

In aggiunta, tra i vantaggi del MALL annoveriamo anche la sensibilità al contesto, per cui l'utente-apprendente può raccogliere e utilizzare dati unici, idiosincratici della propria posizione, dell'ambiente e del momento in cui sta svolgendo delle attività online, e la connettività, poiché grazie all'utilizzo della rete è possibile creare collegamenti tra più dispositivi, andando così a generare un vero e proprio ambiente di apprendimento articolato e condiviso.

Romero, Zarraonandia, Aedo & Díaz (2010) affermano che "tra i molti vantaggi che l'apprendimento mobile è in grado di fornire, ciò che più spicca è la capacità di accedere con facilità ai materiali di studio, senza inutili sforzi" (p. 373, TdA).

Al-Shehri (2011) vede nella tecnologia mobile un valido strumento per coinvolgere gli studenti in un processo di apprendimento olistico, che dovrebbe andare oltre i confini della classe di lingua. Non meno importante, gran parte della letteratura sull'apprendimento mobile evidenzia l'efficacia della tecnologia mobile nell'offrire opportunità di esposizione alla lingua autentiche e contestualmente significative (Shadiev, Hwang, & Huang, 2017).

Il MALL è dunque anche occasione di incontro culturale e di esercizio della comunicazione interculturale; tali aspetti devono essere presi in considerazione dal docente di lingua nella scelta degli strumenti, dei materiali e delle attività da proporre ai propri apprendenti. Come sostengono Tafazoli, Parra, & Huertas-Abril, (2018) “l’uso di nuove tecnologie, compresi i telefoni cellulari, faciliterebbe questo processo di familiarità con altre culture e di comunicazione interculturale e, di conseguenza, l’apprendimento della L2 (oggetto di studio) degli studenti” (p. 175, TdA).

L’utilizzo del MALL, come avviene per ogni altro percorso glottodidattico, non offre solo i numerosi vantaggi appena discussi, ma comporta anche diverse sfide che devono essere affrontate sia da un punto di vista tecnico che didattico. Tra queste si rilevano alcune problematiche di ordine strutturale direttamente correlate al MALL, come, ad esempio, il fatto di avere uno schermo piccolo, che comporta un limitato contatto audio-visivo, una tastiera di altrettanto ridotte dimensioni, una limitata capacità di archiviazione dei dati, una durata ridotta della batteria rispetto a un computer, l’impossibilità di disporre sempre di una rete di connessione ottimale, etc. Inoltre, la maggior parte dei dispositivi mobili che vengono utilizzati quotidianamente, non sono stati progettati con un intento didattico. Pertanto gli studenti potrebbero faticare a considerarli utili per lo svolgimento di compiti e attività assegnati dal docente di lingua (Stockwell, 2007, 2008), vedendoli piuttosto come strumenti di svago o contatto personale. Ciò può essere ovviato dall’intervento del docente, che dovrebbe spiegare con chiarezza quali sono i vantaggi e gli obiettivi che egli si è prefissato integrando l’uso dei dispositivi mobili all’interno del corso di lingua. Un ulteriore fattore a discapito dell’integrazione delle tecnologie mobili nel corso di lingua è che non tutti gli studenti del gruppo classe potrebbero avere a disposizione tali strumenti, incontrando potenziali difficoltà di ordine economico nel procurarseli, o nell’utilizzare a lungo una connessione Internet (Kassem, 2018).

In virtù di quanto fin qui affermato, è importante sottolineare come inevitabilmente il concetto di *mobilità* nell’ambito dell’apprendimento linguistico generi nuove modalità didattiche, che includono l’elaborazione di un percorso personalizzato, centrato sullo studente, cooperativo, onnipresente e permanente o continuativo. Gli studenti possono trarre profitto dall’apprendimento mobile in termini di maggiore produttività ed efficacia, maggiore flessibilità, accessibilità e opportunità di personalizzare le proprie attività di apprendimento.

3. L’elaborazione di un possibile quadro di riferimento per una glottodidattica mobile

In questa sezione del presente contributo si affronterà il tema della glottodidattica mobile dal punto di vista dei docenti di lingua, ovvero del ruolo cruciale rivestito da questi ultimi nell’implementare attività incentrate sugli apprendenti, che prevedano l’utilizzo autonomo di dispositivi mobili e che possano essere svolte anche a distanza, al di fuori della classe di lingua.

L’idea qui illustrata di glottodidattica mobile, basata sulla proposta di Kukulska-Hulme, Norris & Donohue (2015), si fonda sulla premessa per cui docenti e studenti condividono attivamente la costruzione del percorso di apprendimento: i primi predisponendo materiali e attività che facilitino tale percorso, mentre i secondi assumendosene la responsabilità diretta. Le tecnologie mobili consentono l’attuazione di questa filosofia glottodidattica in modi precedentemente impensabili.

Ma quali sono le implicazioni di questo processo di assimilazione tecnologica per il docente di lingua, per l’organizzazione della lezione di lingua e per la relazione docente-studente, dal momento che i confini tra la classe di lingua e il mondo esterno si stanno pian piano assottigliando?

Per rispondere a queste domande è necessario analizzare i quattro elementi cardine che costituiscono l’architettura di questa nuova glottodidattica mobile e i rapporti che tra questi si instaurano, così come illustrati in Figura 1.

Si consideri anzitutto l’esperienza del docente, componente questa che evidenzia il ruolo della competenza dell’insegnante nell’elaborare percorsi didattici efficaci. Per realizzare una glottodidattica mobile, egli dovrà porre i consueti aspetti didattico-pedagogici in rapporto alle altre tre sfere della struttura descritta in Figura 1, ovvero le funzionalità dei dispositivi, la mobilità dell’apprendente e la dinamicità della lingua.

Per ciò che riguarda le funzionalità dei dispositivi, in prospettiva glottodidattica, la tecnologia mobile può essere interpretata come l’insieme delle proprietà proprie di un dispositivo, che consentono l’instaurarsi di una comunicazione multimodale e di una collaborazione tra i discenti e tra i discenti e il docente, nonché la possibilità di effettuare prove linguistiche in contesti quotidiani e/o professionali. Tali funzionalità sono rilevanti sia per i docenti che per gli apprendenti, poiché entrambe queste categorie potrebbero dover migliorare nel tempo le rispettive competenze e abilità.

Non si può parlare di glottodidattica mobile senza analizzare la componente della mobilità degli apprendenti; fattore questo che tiene conto dei luoghi e dei tempi in cui i soggetti possono trovarsi a studiare una lingua, ovvero della gamma di contesti fisici e culturali occupati, e degli obiettivi personali che li motivano a continuare ad apprendere oltre i confini della classe.

La varietà dei possibili contesti d'uso della lingua, aumentata dalla mobilità degli apprendenti e dall'evoluzione tecnologica, incide inevitabilmente sulla dinamicità della lingua. La variazione linguistica dipende da fattori di natura diversa, quali lo spazio e il registro della conversazione, il background socio-culturale degli interlocutori e il canale attraverso cui prende forma lo scambio comunicativo. Quest'ultimo elemento è di particolare interesse nel verificare quali siano le possibili interferenze, positive e negative, dei dispositivi mobili sulla comunicazione interpersonale e come questi possano essere adeguatamente impiegati nella didattica delle lingue, per esercitarsi con la lingua target e avviare delle riflessioni sui cambiamenti subiti da quest'ultima.

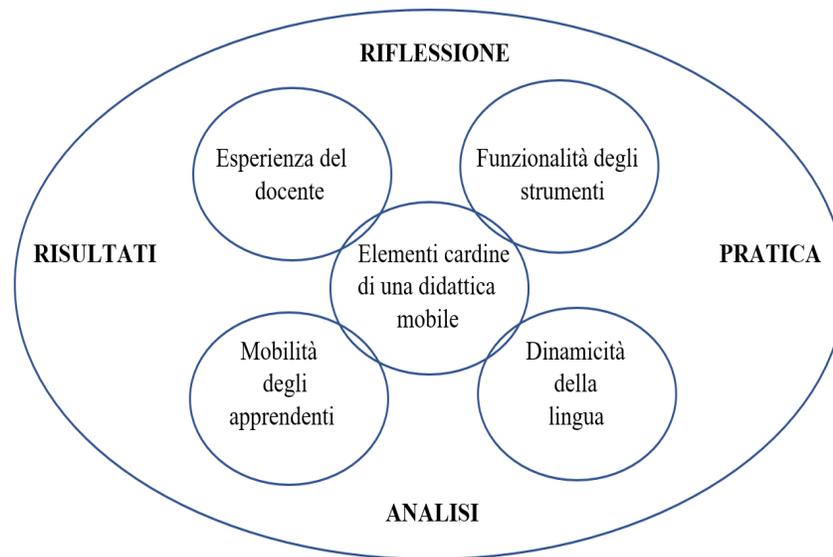


Figura 1. Un quadro glottodidattico teorico per una pedagogia mobile (adattato da Kukulska-Hulme et al., 2015)

La struttura glottodidattica descritta in Figura 1, pensata da Kukulska-Hulme et al. (2015), si presenta di forma circolare, a sottolineare la connessione tra tutte le sue componenti, che dipendono strettamente le une dalle altre. Tale interdipendenza favorisce la riflessione dei docenti su quali siano gli elementi di novità nel modello pedagogico mobile, rispetto alle modalità didattiche precedentemente adottate nella classe di lingua, in assenza di supporti tecnologici mobili.

Di seguito ci soffermeremo ad approfondire quattro importanti concetti-ponte, che collegano le quattro componenti del modello sopra descritte. Anzitutto quello dei risultati. Questo aspetto ci porta a chiederci in che modo l'attività svolta a distanza, attraverso l'impiego di dispositivi mobili, possa migliorare la competenza linguistico-comunicativa degli apprendenti. L'azione didattica deve tener conto degli esiti del percorso di studio della lingua, sia quelli previsti a priori dal docente in fase di progettazione del corso, sia quelli inaspettati, che possono scaturire dalla partecipazione degli studenti a una lezione o a un'attività finalizzata all'apprendimento linguistico. Il docente, grazie alla propria esperienza, riesce a elaborare tali risultati, nonché a programmare una struttura del corso flessibile, che resti aperta anche alla possibilità di accogliere e integrare ulteriori eventuali obiettivi di apprendimento, compresi quelli probabilmente scaturiti dalla natura dinamica della lingua e dei canali comunicativi utilizzati. Tra i risultati derivanti da un apprendimento mobile si può annoverare la capacità degli apprendenti di identificare eventuali lacune nelle proprie conoscenze e competenze, l'abitudine a condurre una riflessione metalinguistica sulla lingua oggetto di studio, la capacità di cogliere le differenze d'uso della lingua target tra parlanti nativi e non nativi, la capacità di identificare i livelli di competenza degli utenti con cui si entra in contatto, il saper usare la lingua per scopi concreti in contesti effettivi del mondo reale, la capacità di reperire tra le proprie risorse linguistiche quelle più adeguate alla comunicazione all'interno di un determinato contesto, la volontà di provare, sperimentare,

mettersi in gioco, nonché di imparare a imparare, ovvero di imparare ad assimilare nuova conoscenza in autonomia (Kukulska-Hulme et al., 2015).

Oltre ai risultati, un altro concetto che compone la nostra architettura per una glottodidattica mobile è quello dell'analisi, che spinge docenti e apprendenti a riflettere sul modo in cui l'attività svolta in modalità mobile si colleghi ai contesti d'uso di una lingua in continuo mutamento. Poiché tale evoluzione della lingua è influenzata dai canali di comunicazione utilizzati, in particolare quelli multimediali, i dispositivi mobili diventano al contempo sia strumenti attuativi di tale mutamento sia mezzi per monitorarlo e riflettere su di esso.

Inoltre, un concetto importante legato all'apprendimento mobile è quello della pratica, per cui ci si chiede in che modo l'attività didattica basata sulle tecnologie mobili possa sfruttare al meglio i contesti e le risorse disponibili per consentire agli apprendenti una maggiore esposizione alla lingua target e quindi un maggior utilizzo di quest'ultima. La classe di lingua costituisce un ambiente supportante quando si tratta di aiutare gli studenti a esercitarsi con la lingua target e a diventare più consapevoli delle proprie lacune e problematiche individuali. Si tratta di un contesto privilegiato in cui prepararsi per la comunicazione effettiva nel mondo reale e in cui ricevere utili *feedback* personalizzati. Le tecnologie mobili ampliano questo terreno esplorativo, permettendo agli apprendenti di entrare in contatto con una maggiore varietà di forme e registri linguistici, di utenti e di generi testuali. Il riparo offerto dallo schermo del dispositivo consente agli apprendenti, anche quelli più timidi e restii, di esprimersi in tranquillità, al sicuro da stati di ansia bloccanti.

Infine, affrontiamo il concetto di riflessione, legato al ruolo delle tecnologie mobili nel favorire un ragionamento esplicito e consapevole da parte degli apprendenti sul proprio percorso di apprendimento. I docenti sfruttano nel corso di lingua la propria esperienza didattica, usando, ad esempio, strategie già sperimentate in precedenza, che presumono funzioneranno con il proprio gruppo classe e che dovrebbero facilitare la riflessione su quanto appreso. L'elaborazione di buone pratiche didattiche implica che ci sia un momento condiviso di analisi consapevole ed esplicita delle attività svolte, dei contenuti trattati e dei risultati conseguiti. Docente e studenti si concentreranno allora insieme su cosa è stato o non è stato assimilato e compreso, su come tali nozioni e funzioni possano essere attuate in contesti comunicativi concreti, su come migliorare e progredire, su quali possano essere i nuovi obiettivi da predisporre e così via. I dispositivi mobili possono aiutare nello sviluppo di questo processo, consentendo occasioni di riflessione più frequenti, spesso condotte in autonomia dagli studenti stessi, grazie all'uso di *feedback* automatici, predisposti dal docente nelle diverse attività, anche in forma personalizzata.

3.1. Strategie e tecniche per una glottodidattica mobile efficace

Ma come si può effettivamente integrare una glottodidattica mobile all'interno di un corso di lingua? Cosa rende una lezione di lingua strutturata e progettata sull'utilizzo di strumenti informatici, utilizzabili anche a distanza, un incontro di successo? Docenti, linguisti e ricercatori si sono a lungo interrogati su questi punti e, sebbene non vi sia a tutt'oggi una risposta univoca, è possibile comunque individuare alcune utili caratteristiche delle tecnologie mobili a servizio di un'azione didattica efficace.

Anzitutto, una lezione impostata sui principi della glottodidattica mobile sarà efficace quando riuscirà a incorporare compiti relativi alle esigenze comunicative degli studenti all'interno e all'esterno dell'aula; quando esporrà gli apprendenti alla lingua come sistema dinamico, in rapida e costante evoluzione; quando integrerà l'uso delle quattro abilità primarie, assieme a quelle di interazione e mediazione, offrendo agli apprendenti l'opportunità di interagire socialmente, negoziare significati e produrre una comunicazione varia e creativa con i coetanei e con gli utenti della rete, oltre i confini spaziali e temporali dell'aula di lingua; quando fornirà agli studenti *feedback* mirati e tempestivi, utili per la costruzione di nuova conoscenza; quando incoraggerà gli studenti a sviluppare l'abilità di imparare a imparare, ovvero di apprendere in autonomia, partecipando consapevolmente e attivamente al processo acquisizionale; quando contribuirà a instillare nei discenti l'idea dello studio di una lingua straniera come percorso in continuo divenire, fatto di tappe, ostacoli e successi, condivisi anche con gli altri attori del percorso, ovvero i compagni e il docente. Difatti, anche in un percorso di glottodidattica a distanza mobile, l'autonomia operativa dello studente, che si trova a lavorare da remoto tra le mura della propria abitazione, o comunque in contesti diversi da quello della classe di lingua, non va assimilata all'isolamento. Nonostante la distanza spaziale, le tecnologie glottodidattiche possono contribuire a creare ambienti interattivi, che permettano il confronto con altri parlanti e apprendenti, poiché la lingua è di per sé uno strumento di comunicazione e relazione. La classe di lingua, virtuale o in presenza che sia, è un luogo in cui gli studenti operano e condividono. Anche Pegrum (2014, p. 109) sottolinea come lo sviluppo della

pedagogia mobile dipenda dal fatto che i docenti, e i loro discenti, percepiscano i benefici sia della costruzione della conoscenza che di una rete collaborativa, attraverso il supporto tecnologico. A suo avviso, tale percezione richiederebbe però interventi formativi a preparazione di entrambe queste figure.

La combinazione sapiente tra l'esperienza del docente, la scelta di strategie glottodidattiche tarate sulle caratteristiche degli apprendenti e la capacità di accedere alle informazioni, di registrare esperienze e creare e condividere prodotti e contenuti, proprietà queste tipiche delle tecnologie mobili, aiuterà il docente a rendere efficace la propria azione didattica e lo studente a sperimentare una dimensione di apprendimento soddisfacente. Infatti, l'uso di ausili informatici dentro e fuori la classe di lingua è giustificato solo se tali strumenti contribuiscono a fare qualcosa che l'insegnante senza tali supporti non potrebbe attuare o potrebbe attuare in misura meno efficace (Corder, 1966, p. 69). Questo dovrebbe essere il principio guida per il docente nel decidere quali strumenti impiegare nel corso di lingua a distanza e con quali finalità.

Per individuare gli specifici bisogni comunicativi dei propri studenti, il docente può creare una bacheca o un *blog* online, cioè uno spazio virtuale condiviso, dove gli apprendenti possono pubblicare o condividere le loro problematiche, i loro apprezzamenti per una particolare attività svolta o segnalare eventuali argomenti di loro interesse o situazioni comunicative che hanno sperimentato e che vorrebbero approfondire. Grazie alla presenza di altri utenti, che stanno affrontando lo stesso percorso, e di un docente competente, ogni studente riceverà *feedback*, commenti e supporto da parte del resto della comunità, sentendosi da un lato sostenuto e dall'altro ascoltato, nonché divenendo parte attiva dello sviluppo dinamico del corso di lingua.

Al fine invece di esporre gli studenti alla lingua intesa come un sistema dinamico, i docenti dovranno attentamente selezionare gli input testuali e i contenuti multimediali da utilizzare a lezione, tenendo conto che gli apprendenti possono inoltre accedere in autonomia ai materiali presenti in rete, sia da computer che da *smartphone* o *tablet*, e selezionare ulteriori fonti relative alla lingua oggetto di studio, incorporando al testo, orale o scritto, suoni, immagini, video o presentazioni multimediali. Gli studenti possono anche condividere il materiale così reperito con il resto della classe, attivando un circolo virtuoso di scambio di dati e informazioni, sempre monitorato dall'occhio esperto del docente, capace di valutare la qualità del materiale diffuso.

Per ciò che riguarda l'integrazione delle quattro abilità primarie nel corso di lingua, le attività linguistiche che includono l'ascolto o la visione di video e filmati di vario genere possono essere potenziate dall'utilizzo dei dispositivi mobili degli studenti, i quali, vista la maggior qualità della fruizione e la disponibilità nel tempo di tali risorse, possono rivederle e riascoltarle anche in momenti successivi alla lezione. Ciò accrescerà anche l'autonomia dello studente, consentendogli, ad esempio, di prendere decisioni in merito alla sospensione, al riavvolgimento, o al rallentamento del filmato in oggetto, o all'uso dei sottotitoli nella propria lingua materna o nella lingua target. La possibilità di visionare il materiale video privatamente contribuisce a creare un ambiente di ascolto e visivo privo di distrattori, dovuti alla presenza di altre persone nella stanza, e meno ansiogeno, dovuto all'assenza dell'occhio vigile del docente, spesso percepito come soggetto valutatore. Man mano che gli studenti discutono, sempre in spazi condivisi, quali l'aula virtuale, delle loro risposte e della comprensione dei testi letti, ascoltati o visti, il docente potrà tenere traccia delle loro interazioni, al fine di fornire dei *feedback* su queste o facendole diventare oggetto di discussione aperta e riflessione negli incontri successivi. In questo caso occorre eliminare le pratiche valutative puntuali, a favore di un sistema di valutazione diffuso, che monitori l'operato degli apprendenti in maniera discreta, così da non inibirli dal continuare a interagire in futuro. Ciò che va invece enfatizzato è il valore di una riflessione metalinguistica sui propri interventi e su quelli dei compagni. In aggiunta, i docenti possono chiedere ai propri studenti di scattare fotografie del lavoro svolto a intervalli regolari, per registrare i processi di produzione e discuterne successivamente durante una fase di riflessione comune. Gli insegnanti possono stimolare la riflessione suggerendo domande quali "Cosa mi ha aiutato a comprendere meglio?", "Quali abilità ho esercitato in questa attività e come questo mi aiuterà in futuro?", "Cosa mi ha aiutato (o mi ha bloccato) quando ho avuto delle incertezze?". Alcune risposte potrebbero appunto riguardare l'uso di supporti tecnologici mobili, per velocizzare, ad esempio, la ricerca del significato di una parola, per rispolverare o approfondire una regola grammaticale, o per rintracciare esempi di generi testuali simili a quelli da sviluppare nell'attività assegnata dal docente.

Come già detto in precedenza, è importante che i docenti forniscano *feedback* tempestivi che aiutino gli studenti a strutturare le proprie conoscenze linguistiche. Insegnanti e studenti sono in grado di *catturare* molteplici e fugaci momenti di interazione in classe inserendoli all'interno di produzioni linguistiche maggiormente pianificate, come ad esempio una presentazione, utilizzando le funzioni di registrazione vocale o video sui propri dispositivi mobili. Le registrazioni consentono di riavvolgere, riprodurre e successivamente di rielaborare tali produzioni, nonché di salvarle e condividerle per scopi valutativi e per verificare il

raggiungimento degli obiettivi di apprendimento previsti nella programmazione del docente. Sebbene il docente si adoperi per fornire supporto immediato al gruppo classe, anche al di fuori della classe di lingua, e sia abituato e abilitato a valutare, è bene che egli solleciti anche negli apprendenti la capacità di auto-correzione, indice della loro autonomia e consapevolezza, e li sensibilizzi a riflettere sulle proprie competenze linguistiche, anche collettivamente, in momenti dedicati della lezione, ad esempio anche utilizzando le registrazioni prodotte da loro stessi come base di partenza. L'autovalutazione, il riscontro dei compagni e del docente, nonché il tenere traccia dei progressi effettuati o delle proprie esigenze comunicative sono tutti processi notevolmente facilitati dalle registrazioni effettuate all'interno o all'esterno della classe. Queste strategie didattiche giustificano l'uso dei dispositivi mobili nel corso di lingua, in un modo che Corder (1966), prima citato, avrebbe approvato, ossia per ottenere dei benefici altrimenti difficili da sollecitare nella classe di lingua.

Un altro degli aspetti fondamentali dell'uso di tecnologie informatiche e dispositivi mobili nel corso di lingua è quello di riuscire a offrire agli studenti opportunità per interagire socialmente, negoziare significati e produrre una comunicazione varia e creativa con i propri compagni e con altri utenti della rete, anche al di fuori del contesto della classe, superando i limiti spaziali e temporali imposti dai tradizionali corsi di lingua (Kukulka-Hulme, Lee, & Norris, 2017). I docenti pianificano dunque le lezioni di lingua inserendovi attività e compiti che assicurino che gli studenti generino i propri output linguistici per una varietà di scopi, coerenti con i loro bisogni comunicativi e domini d'uso della lingua.

Durante lo svolgimento del lavoro individuale o cooperativo al di fuori dell'aula, il fatto che gli studenti dispongano di strumenti informatici di riferimento e *app* sui propri dispositivi (come dizionari, tesauri, piattaforme per effettuare delle video-chat, etc.) favorisce la loro propensione a un uso più creativo e diversificato della lingua target. Un'ulteriore potente estensione virtuale della classe di lingua, che rende flessibile e praticabile una glottodidattica a distanza, offrendo a studenti e docenti la possibilità di comunicare in lingua in presenza tra loro, con colleghi ed esperti, è data dall'utilizzo di collaudati strumenti online gratuiti per le video conferenze (e.g. Skype, Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, etc.), di ampia diffusione e di facile usabilità anche su dispositivi mobili. Gli studenti si collegano in orari prestabiliti dal docente per seguire delle lezioni sincrone, o hanno modo di accedere al materiale prodotto dal docente in modalità asincrona, in base ai propri impegni e disponibilità di tempo. Inoltre, è possibile collegarsi con i propri compagni e sviluppare degli approfondimenti, dei lavori di gruppo interattivi, da presentare poi in un secondo momento, anche a distanza, al resto della classe. La consultazione e l'uso delle risorse di riferimento sui dispositivi mobili, come dizionari e traduttori automatici, faciliterà e favorirà la comunicazione nel lavoro di gruppo o di classe, supportando gli studenti nel risolvere i propri problemi linguistici in autonomia, permettendo loro di trovare soluzioni creative, senza bisogno della costante presenza del docente.

Gli studenti possono ricevere supporto dai compagni e dalla community di utenti della rete, abituandosi così a confrontarsi sulle possibili opportunità disponibili. La riflessione sulle strutture linguistiche e le funzioni comunicative da queste realizzate favorisce la consapevolezza metalinguistica degli apprendenti; questa pratica può poi essere trasferita anche alla comunicazione esterna al corso di lingua, generando apprendenti sicuri di sé e consapevoli.

Gli studenti hanno comunque bisogno dell'orientamento del docente di lingua, che monitori e guidi lo sviluppo delle loro strategie di apprendimento della lingua target, orientandoli verso le tecniche più efficaci in base alle loro caratteristiche personali e agli obiettivi linguistici da raggiungere. Ad esempio, sebbene questi siano abili utilizzatori dei nuovi media e delle più recenti tecnologie, possono fare fatica nel comprendere per proprio conto come integrarli proficuamente nello studio di una lingua, facendone degli strumenti acquisizionali. Il docente dovrà allora intervenire, analizzando insieme ai propri discenti il rapporto tra i diversi dispositivi e applicazioni disponibili e le possibili funzionalità glottodidattiche a essi connessi, rendendoli così utenti consapevoli. Consentire loro di scegliere cosa e come apprendere implica, ancora una volta, dei momenti di riflessione sulla lingua, sul percorso di studio, sulle proprie aspettative e sui propri bisogni linguistici. Riflettere e interagire con il proprio apprendimento linguistico in modi significativi è di grande beneficio per costruire l'identità del discente ed è una pratica che può essere migliorata utilizzando una varietà di spazi virtuali dove esprimere e sperimentare la propria voce personale (Ros i Solé, Calic & Neijmann, 2009).

Una strategia efficace per sostenere l'autonomia dello studente consiste nel sollecitare quest'ultimo a effettuare delle scelte. Gli approcci glottodidattici incentrati sullo studente già da tempo incoraggiano e supportano il coinvolgimento diretto dello studente nel processo decisionale e nei processi di apprendimento durante e tra le lezioni (Hannafin & Hannafin, 2010). Un esempio di ciò potrebbe essere rappresentato dagli studenti che introducono particolari problemi di comunicazione culturale e linguistica di cui hanno avuto

esperienza all'esterno dell'aula di lingua, per ottenere un aiuto, una guida, un contributo da parte del docente esperto. Questo processo può essere assistito da registrazioni, immagini o note fatte quando si presenta il problema. Ad esempio, istruzioni, regole o linee guida relative ad ambienti abitualmente frequentati da uno studente (e.g. la stazione della metropolitana, un bar, etc.) possono essere *catturati* sui dispositivi mobili per la discussione e la negoziazione del significato con i compagni e il docente in classe. Gli studenti dovrebbero anche avere voce in capitolo su come lavoreranno, con chi lavoreranno e quali strumenti e media potrebbero usare per elaborare progetti fuori dalla classe. Tali scelte vanno discusse con il docente, così da individuare punti di forza e debolezze, vantaggi e limiti; di tale riflessione beneficerà l'intero gruppo classe, che diverrà consapevole dell'utilità degli strumenti a sua disposizione e dei modi migliori per sfruttarli per realizzare i propri bisogni comunicativi. Il materiale così prodotto, da singoli studenti o da gruppi, dovrebbe poi essere collocato in una piattaforma condivisa, perché resti a disposizione di tutti e possa essere riutilizzato nel tempo. Ciò dà anche la misura agli studenti che l'hanno realizzato del suo valore e della sua potenziale utilità per altri gruppi di apprendenti, facendoli così sentire parte di una comunità di parlanti ampia e in divenire. Sebbene ci si trovi in una classe virtuale, il proprio lavoro non riguarda solo se stessi, ma influenza le strategie elaborate dall'intero gruppo classe, contribuendo a creare una relazione anche pedagogica, oltre che personale, tra gli apprendenti.

L'uso dei dispositivi mobili degli studenti per produrre testi multimediali e approcciare lo studio di una lingua straniera anche in ambienti virtuali, a distanza, ben si adatta ancora una volta alla definizione data da Corder (1966) di qualcosa che l'insegnante non potrebbe altrimenti realizzare, e che va a migliorare non solo il livello di competenza linguistico-comunicativa degli studenti, ma anche la loro alfabetizzazione digitale.

Come verrà illustrato nella sezione successiva, attraverso la descrizione di un'attività pratica da poter sfruttare in un corso di lingua a distanza, la tecnologia mobile viene in questa sede ritenuta particolarmente adatta ed efficace se utilizzata con studenti adulti. Questo perché dovendo lavorare principalmente in autonomia, gestendo in prima persona gli spazi e i tempi dell'apprendimento linguistico, dovendo organizzarsi per produrre un lavoro di gruppo al di fuori delle ore del corso di lingua, si ritiene che lo studente adulto abbia maturato le caratteristiche personali necessarie per utilizzare al meglio i dispositivi mobili nello studio di una lingua. Un altro aspetto a supporto di tale scelta riguarda la capacità degli strumenti digitali mobili di sollecitare riflessioni metalinguistiche e metatestuali, incentivando un'analisi esplicita e consapevole da parte degli apprendenti su diversi aspetti linguistico-comunicativi della lingua oggetto di studio, come si vedrà anche nell'attività descritta nella sezione 4; tali riflessioni vengono sviluppate e gestite in maniera più produttiva dagli apprendenti adulti, che hanno ormai completato il processo di emersione della consapevolezza metalinguistica e che sono quindi avvezzi, se stimolati, a riflettere apertamente e consciamente sulla lingua target. Tale riflessione si può ottenere con diverse tecniche didattiche, ma più in generale esponendo gli apprendenti a un confronto diretto con i dati linguistici, anche quelli prodotti dai propri compagni di corso, dalla cui analisi gli stessi dovrebbero ricavare delle intuizioni sulle strutture e le funzioni del sistema linguistico della lingua target, poi confermate e consolidate dall'intervento del docente.

4. In pratica: una possibile attività basata sui principi e gli strumenti della pedagogia mobile

In questa sezione si intende contestualizzare il quadro glottodidattico sopra delineato per una pedagogia mobile, collegandolo alla pratica effettiva all'interno di una lezione di lingua.

Unità Didattica

Attività di pianificazione in gruppo, destinata a studenti adulti di livello B1 che studiano l'italiano come L2 o LS in modalità a distanza.

- Tempo stimato di esecuzione: 6 ore.
- Obiettivi linguistici: saper formulare delle frasi interrogative e delle risposte pertinenti; saper utilizzare le strutture per chiedere e dare informazioni; conoscere il lessico relativo al cibo e all'organizzazione di una cena a ristorante.
- Obiettivi comunicativi: esprimere delle preferenze; essere in grado di pianificare e programmare; essere in grado di fornire e ricevere informazioni significative; saper interagire in un contesto linguistico pseudo-reale con altri apprendenti non nativi della lingua target.
- Obiettivi tecnologici: saper comunicare attraverso piattaforme di messaggiera istantanea nella lingua target; saper utilizzare piattaforme per la ricerca e la prenotazione di locali e ristoranti; saper reperire informazioni significative da un'applicazione per dispositivi mobili.

In una fase preliminare, il docente, collegato online con il proprio gruppo classe, introduce l'attività e i suoi contenuti sia linguistici che comunicativi. Pertanto, rivede insieme agli studenti le norme grammaticali e sintattiche necessarie per la formazione di frasi interrogative e di risposte pertinenti, le funzioni comunicative e i contesti d'uso associati a tali strutture linguistiche. Oltre a ciò, il docente spiega lo svolgimento dell'attività destinata agli apprendenti e gli strumenti che questi dovranno utilizzare. In particolare, gli studenti, divisi in gruppi di 3-5 persone, dovranno interagire tra loro per organizzare una serata fuori insieme a ristorante. Ognuno di loro interpreterà un personaggio con delle caratteristiche precise in termini di disponibilità oraria, esigenze alimentari, mezzi di trasporto utilizzati, etc. In questo modo gli apprendenti saranno tenuti a negoziare e a effettuare ricerche approfondite per raggiungere un accordo.

Il docente fornisce indicazioni anche sugli ausili tecnologici da utilizzare, tra cui il programma di messaggia istantanea *Whatsapp* e la piattaforma per la ristorazione *Tripadvisor*.

A questo punto il docente invia via mail a ciascun apprendente il profilo del proprio personaggio e forma i gruppi di lavoro. Ogni studente è chiamato poi a creare dei gruppi di conversazione su *Whatsapp* con gli altri membri, scambiandosi i propri recapiti telefonici, così da potersi inviare le informazioni necessarie allo svolgimento dell'attività.

Per ciò che riguarda i ruoli assegnati agli apprendenti, nella Tabella 2 vengono forniti degli esempi da poter utilizzare in classe.

Tabella 2

Esempi di personaggi da utilizzare durante l'attività

| | |
|---------|---|
| Ruolo 1 | Tu vivi a Trastevere, un quartiere di Roma facilmente raggiungibile con i mezzi pubblici, e non vuoi allontanarti troppo dalla tua abitazione. Lavori fino alle 21:00, perciò puoi partecipare solo andando in un ristorante che accetti prenotazioni dopo le 21:30. Il tuo cibo preferito è il pesce, cucinato in diversi modi; non ti piace la cucina americana. Non ami il vino e non vuoi spendere più di 30 €. |
| Ruolo 2 | Tu vivi sulla via Tuscolana, ma ti sposti volentieri perché hai la macchina. Lavori tutti i giorni fino a tardi, ma sei libero il venerdì dalle 18:00 o nel fine settimana. Sei vegano e intollerante al lattosio. Non vuoi spendere più di 40 €. |
| Ruolo 3 | Tu vivi a Ostia, ma lavori nel centro di Roma. Ti sposti con i mezzi pubblici, perciò non vorresti andare in periferia, ma in un luogo facilmente raggiungibile. Stai studiando per un esame impegnativo all'università, perciò preferisci incontrare i tuoi amici il venerdì o il sabato sera. Ti piace molto il cibo etnico e non ami gli hamburger. Non vuoi spendere più di 25 €. |

Per concludere questa fase preliminare della lezione, il docente rivede insieme alla classe gli schemi di formazione della frase interrogativa e delle possibili risposte, utili nella pianificazione e nell'organizzazione di un evento. Ad esempio, *che tipo di cibo vorresti mangiare?*, *Quando ci possiamo incontrare?*, *Dove vuoi che ci incontriamo?*, *Sei già stato in questo ristorante?*, *Cosa dicono le recensioni?*.

Al termine della lezione con il docente, gli studenti possono cominciare a svolgere effettivamente l'attività, mandandosi dei messaggi di testo, scritti o audio, nei gruppi di conversazione. Sulla base delle indicazioni fornite, gli studenti consultano l'app *Tripadvisor* per trovare una soluzione che incontri i gusti di tutti. Ogni volta che uno studente trova un ristorante adatto alle richieste degli altri partecipanti, fa uno *screenshot* della pagina di *Tripadvisor* e lo invia in *chat* al resto del gruppo, così da potersi confrontare con gli altri e prendere una decisione definitiva. In Figura 2 vengono proposti due esempi delle attività sopra descritte.

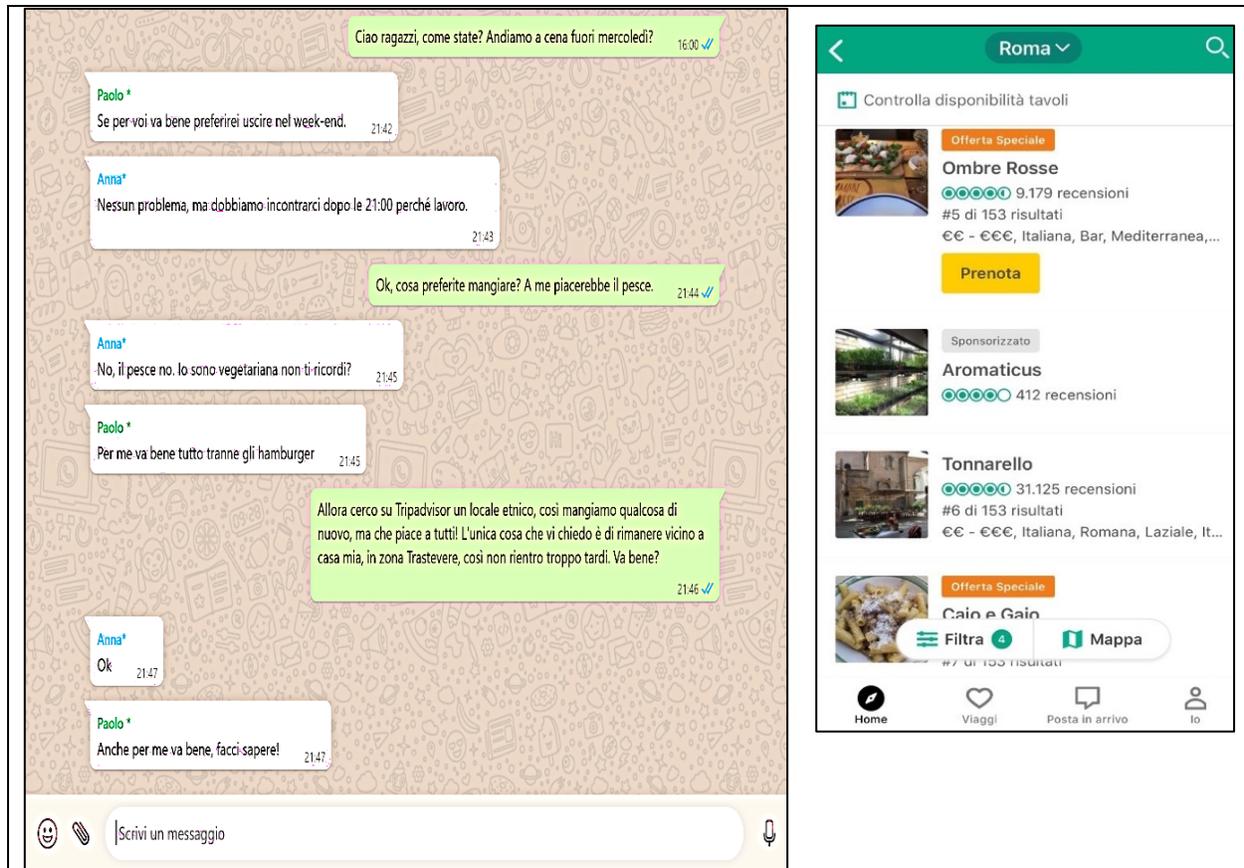


Figura 2. Esempi delle attività svolte tramite cellulare dagli studenti

A seguito di una serie di tentativi e di scambi comunicativi, gli studenti raggiungono un accordo e si preparano per inviare degli *screenshot* contenenti i propri messaggi di testo al docente, affinché questi possa visionare il loro operato.

Una volta raccolti gli scambi di tutti i gruppi di lavoro, il docente provvede a condividere i più significativi nella piattaforma utilizzata per il corso di lingua online, così da confrontarsi con il gruppo classe sugli aspetti linguistico-comunicativi più rilevanti emersi, sull'impatto che questa attività ha avuto sul loro modo di studiare e utilizzare la lingua target e su eventuali risvolti relazionali.

Iniziamo ora a inserire le sfere e i concetti del modello glottodidattico precedentemente descritto e illustrato in Figura 1 all'interno dell'architettura di questa unità didattica. Anzitutto l'esperienza del docente permetterà a quest'ultimo di comprendere che la contestualizzazione e la personalizzazione rendono le attività svolte più autentiche, significative e motivanti per gli studenti coinvolti. Inoltre, il docente dovrebbe sapere come operare per creare e promuovere un'atmosfera di fiducia ed empatia nel gruppo classe, e per eliminare eventuali barriere psicologiche o emotive che potrebbero derivare dallo svolgimento di una simile attività, che prevede comunque un'interazione diretta e non mediata dall'insegnante con altri compagni di corso.

Anche la mobilità degli studenti e dell'apprendimento sono incluse in questo tipo di attività, in virtù dell'impostazione dei compiti progettati dal docente. Difatti, gli ambienti di apprendimento in cui operano gli studenti e gli input linguistici con cui si confrontano oltrepassano i limiti della classe di lingua, perfino di quella virtuale.

I dispositivi mobili vengono utilizzati in questo contesto come strumenti di ricerca e registrazione dei dati, attraverso cui sono anche memorizzate informazioni importanti sulla lingua in formato multimodale, con un'alternanza di testo scritto, *file* audio, immagini delle pagine tratte dalle *app* utilizzate, etc., e come ausilio per la riflessione e la correzione, durante e dopo la lezione.

Per quanto concerne la riflessione linguistica, nelle diverse fasi della lezione, gli studenti tornano sugli elementi e le strutture da apprendere e stabiliscono i vantaggi che hanno ottenuto dalle attività svolte, cosa hanno appreso, su cosa devono insistere, su cosa sentono di essere competenti, quali sono le lacune emerse,

etc. Questi momenti di riflessione metalinguistica migliorano la capacità di apprendimento dello studente, che sarà indotto a ragionare esplicitamente e consapevolmente sulle strutture e le funzioni della lingua target, guidato dalla mano esperta del docente.

Per ciò che riguarda la dinamicità della lingua, gli apprendenti impareranno a rapportarsi tra di loro utilizzando un registro informale, che a volte viene trascurato nel corso di lingua, ma che è parte integrante invece di numerosi scambi nella vita reale. Tale osservazione sui diversi registri linguistici propri della comunicazione e sulla duttilità della lingua sarà utile agli apprendenti non solo nel percorso di apprendimento della lingua target, ma anche per un uso più consapevole della propria L1, in linea con quello che Cummins (1983) ha denominato come il principio dell'interdipendenza.

5. Conclusioni

Come emerge dalla riflessione proposta in questo contributo, sebbene la maggior parte delle applicazioni per dispositivi mobili, e questi strumenti stessi, non nascano con finalità glottodidattiche, essi possono comunque rivelarsi efficaci nell'insegnamento/apprendimento linguistico, se adeguatamente proposti e sfruttati dal docente esperto. Essi possono difatti contribuire a motivare lo studente, aiutano il docente nel proporre stimoli multimodali, che favoriscano i diversi stili di apprendimento dei discenti, sono in grado di ampliare gli spazi e i tempi dell'acquisizione linguistica, assecondando le esigenze dei singoli utenti, specie quelli adulti, spesso alle prese con attività parallele alla frequenza del corso di lingua, quali la gestione della famiglia o di un'attività lavorativa. Inoltre, promuovono la coesione all'interno del gruppo classe e tra studenti e docente, incoraggiando al confronto e alla riflessione condivisa sulla lingua.

Va comunque sottolineato che, come ogni strumento glottodidattico, anche i dispositivi mobili possono essere considerati di per se stessi elementi neutri del corso di lingua; eventuali benefici o svantaggi a essi correlati dipendono strettamente dall'uso che i docenti e il gruppo classe si impegnano a farne. È ciò che viene sottolineato nelle diverse sezioni del presente contributo, dove l'attenzione si sposta appunto dallo strumento alle metodologie di utilizzo dello stesso, valutando poi le possibili ricadute glottodidattiche che da queste derivano.

Sottolineare i benefici in termini acquisizionali delle tecnologie mobili potrebbe sembrare ridondante, dato il largo impiego che di queste si fa nella vita quotidiana; in realtà, come dimostrato dai recenti eventi pandemici, che hanno visto spesso i docenti costretti improvvisamente a ricorrervi, sguarniti delle competenze necessarie per farne un uso consapevole e proficuo, la loro integrazione nei corsi di lingua risulta comunque ancora piuttosto sottostimata. Gli studenti, dal canto loro, sebbene posseggano in larga parte dispositivi mobili e li utilizzino frequentemente nelle attività della vita quotidiana, sono restii a utilizzarli con finalità educative e di approfondimento linguistico. Spetta dunque al docente, professionista esperto, comprendere le potenzialità di tali strumenti e le modalità con cui integrarli nel corso di lingua, specie nei contesti a distanza. I dispositivi mobili, difatti, per loro natura, assecondano il concetto di mobilità degli studenti e dell'apprendimento, pilastri questi della didattica a distanza, e si confanno bene alle attività svolte in autonomia dagli studenti e poi consegnate al docente per avere un *feedback* finale. Il fatto che gli apprendenti lavorino in autonomia non implica che questi debbano farlo in isolamento, anzi, i dispositivi mobili ampliano le possibilità di interazione anche tra studenti distanti fisicamente, aumentando i tempi, gli spazi e i modi dell'apprendimento.

Il modello glottodidattico descritto vuole fungere proprio da ausilio all'introduzione della tecnologia mobile nella didattica delle lingue, andando a descrivere i rinnovati ruoli degli attori della scena glottodidattica (il docente, i discenti e la lingua) e i processi sottostanti all'uso dei dispositivi mobili con finalità di apprendimento (e.g. riflessione, pratica, risultati etc.). Questo quadro teorico evidenzia inoltre come i dispositivi mobili posseggano caratteristiche non rintracciabili negli strumenti tradizionalmente utilizzati nella classe di lingua (lavagna, carta, penna, etc.) o nel laboratorio linguistico (portabilità, interfaccia *touchscreen*, sensori di input multimodali, etc.). La mobilità connaturata a tali tecnologie apre nuove possibilità alla didattica cooperativa, esperienziale e incentrata sullo studente, permettendo inoltre un uso maggiormente autentico e immediato della lingua oggetto di studio, rispetto alla glottodidattica tradizionale. Infine, l'utilizzo di dispositivi familiari agli apprendenti rende il percorso di studio linguistico più motivante e facilita una costruzione attiva della conoscenza da parte dei discenti.

Riferimenti Bibliografici

- Al-Shehri, Saleh (2011). Context in Our pockets: Mobile Phones and Social Networking as Tools of Contextualising Language Learning. *Proceedings 10th World Conference on Mobile and Contextual Learning, Beijing, China*, 278-286.
- Andujar, Alberto (2016). Benefits of mobile instant messaging to develop ESL writing. *System*, 62, 63-76.
- Baleghizadeh, Sasan, & Olandrostam, Elnaz (2010). The Effect of Mobile Assisted Language Learning (MALL) on Grammatical Accuracy of EFL Students. *Mextesol Journal*, 34(2), 77-86.
- Bezircilioğlu, Sinem (2016). Mobile Assisted Language Learning. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 6(1), 9-12.
- Bodorík, Mikal (2017). Teaching English pronunciation by non-native teachers as seen by Slovak teachers. *Journal of Language and Cultural Education*, 5(3), 157-174.
- Cakmak, Fidel, & Ercetin, Gülcan (2018). Effects of gloss type on text recall and incidental vocabulary learning in mobile-assisted L2 listening. *ReCALL*, 30(1), 24-47.
- Chuang, Hui-Ya (2016). Mobile Assisted Language Learning APPs for the Chinese. *Journal of Technology and Chinese Language Teaching*, 7(2), 113-119.
- Chung, Ching-Jung, Hwang, Gwo-Jen & Lai, Chiu-Lin (2019). Roles and research trends of flipped classrooms in nursing education: A review of academic publications from 2010 to 2017. *Interactive Learning Environments*, 1-22.
- Corder, Stephen P. (1966). *The Visual Element in Language Teaching*. Longman.
- Cummins, Jim (1983). Language proficiency, biliteracy and French immersion. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 8(2), 117-138.
- Dron, Jon (2014). Innovation and change: Changing how we change. In Olaf Zawacki-Richter & Terry Anderson (Eds.), *Online Distance Education* (pp. 237-265). Athabasca University Press.
- Fouz-González, Jonas (2017). Pronunciation instruction through Twitter: The case of commonly mispronounced words. *Computer Assisted Language Learning*, 30(3), 631-663.
- Hannafin, Michael J., & Hannafin, Kathleen M. (2010). Cognition and student-centered, web-based learning: Issues and implications for research and theory. In Michael J. Spector, Dirk Ifenthaler, Pedro Isaias, Kinshuk & Demetrios Sampson (Eds.), *Learning and instruction in the digital age* (pp. 11-23). Springer.
- Hoi, Vo Ngoc (2020). Understanding higher education learners' acceptance and use of mobile devices for language learning: A Rasch-based path modeling approach. *Computers & Education*, 146, 103761.
- Joseph, Samuel R. H., & Uther, Maria (2009). Mobile devices for language learning: multimedia approaches. *research and practice in technology enhanced learning*, 4(1), 7-32.
- Kassem, Mohamed A. (2018). The effect of a suggested in-service teacher training program based on MALL applications on developing EFL students' vocabulary acquisition. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(2), 250-260.
- Kearney, Matthew, Schuck, Sandra, Burden, Kevin, & Aubusson, Peter (2012). Viewing mobile learning from a pedagogical perspective. *Research in Learning Technology*, 20(1), 14406.
- Klimova, Blanka (2019). Impact of mobile learning on students' achievement results. *Education in Science*, 9(2), 1-8.
- Kukulska-Hulme, Agnes, & Shield, Lesley (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20, 271-289.
- Kukulska-Hulme, Agnes (2013). Mobile-assisted language learning. In Carol A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 3701-3709). Wiley-Blackwell.
- Kukulska-Hulme, Agnes, Norris, Lucy, & Donohue, Jim (2015). *Mobile pedagogy for English language teaching: a guide for teachers*. British Council.
- Kukulska-Hulme, Agnes, Lee, Helen, & Norris, Lucy (2017). Mobile Learning Revolution: Implications for Language Pedagogy. In Carol A. Chapelle & Shannon Sauro (Eds.), *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning* (pp. 217-233). Wiley & Sons.
- Lai, Chun, & Zheng, Dongping (2018). Self-directed use of mobile devices for language learning beyond the classroom. *ReCALL*, 30(3), 299-318.

- Lan, Yu-Ju, Sung, Yao-Ting, & Chang, Kuo-En (2007). A mobile-device-supported peer-assisted learning system for collaborative early EFL reading. *Language Learning & Technology* 11(3), 130-151.
- Lim, Abdullah M. R. T., Hussin, Zaharah, Asra, Bandung, & Zakaria, Abd R. (2013). MLearning scaffolding model for undergraduate English language learning: bridging formal and informal learning. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(2), 217-233.
- Lin, Chih-Cheng (2014). Learning English reading in a mobile-assisted extensive reading program. *Computers & Education*, 78(1), 48-59.
- Loewen, Shawn, Crowther, Dustin, Isbell, Daniel R., Kim, Kathy M., Maloney, Jeffrey, Miller, Zachary F., & Rawal, Hima (2019). Mobile-assisted language learning: A Duolingo case study. *ReCALL*, 31(3), 293-311.
- Moghari, Mona Hedjazi, & Marandi, S. Susan (2017). Triumph through texting: Restoring learners' interest in grammar. *ReCALL*, 29(3), 357-372.
- Morchid, Nabil (2019). The determinants of use and acceptance of Mobile Assisted Language Learning: The case of EFL students in Morocco. *Arab World English Journal*, 5, 76-97.
- Morgana, Valentina & Kukulska-Hulme, Agnes (2021). *Mobile Assisted Language Learning Across Educational Contexts*. Routledge.
- Palalas, Agnieszka A. (2011). ESP for busy college students: Is the blend of in-class, online and mobile learning the answer? *IALLT Journal of Language Learning Technologies* 41(1), 108-136.
- Park, Moonyoung, & Slater, Tammy (2014). A typology of tasks for Mobile-Assisted Language Learning: Recommendations from a small-scale needs analysis. *TESL Canada Journal/Revue Tesl Du Canada*, 31(8), 93-115.
- Pegrum, Mark (2014). *Mobile Learning. Languages, Literacies and Cultures*. Palgrave Macmillan.
- Purushotma, Ravi (2005). Commentary: You're Not Studying, You're Just... *Learning and Technology*, 9, 80-96.
- Romero, Rosa, Zarraonandia, Telmo, Aedo, Ignacio, & Díaz, Paloma (2010). Designing Usable Educational Material for English Courses Supported by Mobile Devices. In Gerhard Leitner, Martin Hitz & Andreas Holzinger (Eds.), *HCI in Work and Learning, Life and Leisure* (pp. 373-386). USAB 2010. Lecture Notes in Computer Science, vol. 6389. Springer.
- Ros i Solé, Cristina, Calic, Jelena & Neijmann, Daisy (2009). A social and self-reflective approach to MALL. *ReCALL*, 22(1), 39-52.
- Shadiev, Rustam, Hwang, Wu-Yuin, & Huang, Yueh-Min (2017). Review of research on mobile language learning in authentic environments. *Computer Assisted Language Learning*, 30(3-4), 284-303.
- Sharples, Mike, Arnedillo-Sánchez, Inmaculada, Milrad, Marcelo, Vavoula, Giasemi (2009). Mobile learning: Small Devices, Big Issues. In Nicolas Balacheff, Sten Ludvigsen, Ton de Jong, Ard Lazonder, & Sally Barnes (Eds.), *Technology-Enhanced Learning: Principles and products* (pp. 233-249). Springer.
- Solak, Ekrem, & Cakir, Recep (2015). Exploring the effect of materials designed with augmented reality on language learners' vocabulary learning. *The Journal of Educators Online*, 12(2), 50-72.
- Stockwell, Glenn (2007). Vocabulary on the Move: Investigating an Intelligent Mobile Phone-based Vocabulary Tutor. *Computer Assisted Language Learning*, 20(4), 365-383.
- Stockwell, Glenn (2008). Investigating learner preparedness for and usage patterns of mobile learning. *ReCALL*, 20(3), 253-270.
- Stockwell, Glenn (2013). Mobile-assisted Language Learning. In Michael Thomas, Hayo Reinders & Mark Warschauer (Eds.), *Contemporary Computer-Assisted Language Learning* (pp. 201-216). Bloomsbury Academic.
- Tafazoli, Dara, Parra, M. Elena Gomez, & Huertas-Abril, Cristina A. (2018). *Cross-Cultural Perspectives on Technology-Enhanced Language Learning*. IGI Global.
- Vygotsky, Lev Semënovič (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wu, Junjie Gavin (2018). Mobile collaborative learning in a Chinese Tertiary EFL context. *TESL-EJ*, 22(2), 1-15.
- Wu, Qun (2015). Designing a smartphone app to teach English (L2) vocabulary. *Computers & Education*, 85(1), 170-179.

Diana Peppoloni, Università degli Studi di Perugia
 dianapeppoloni@gmail.com

- IT** **Diana Peppoloni** Linguista computazionale per formazione, l'autrice opera principalmente nel campo della linguistica dei corpora e acquisizionale, con un'attenzione particolare alle glottotecnologie e alla multimodalità nella classe di lingua. I suoi interessi di ricerca interdisciplinari spaziano dall'elaborazione di corpora multimodali e del parlato per l'analisi dell'interazione docente-studenti, allo sviluppo di strumenti computazionali per l'indagine di aspetti rilevanti per l'educazione linguistica, come l'acquisizione e l'uso di elementi fraseologici tipici della lingua target, quali le collocazioni. L'autrice si è poi occupata di individuare metodologie compensative sperimentali per favorire l'acquisizione linguistica in soggetti dislessici. Inoltre, ha indagato il ruolo della riflessione metalinguistica nel processo acquisizionale e delle caratteristiche che assume il metalinguaggio delle discipline linguistiche. Unendo i suoi interessi interdisciplinari, ha contribuito a sviluppare progetti di ricerca interuniversitari a livello nazionale in ambito glottodidattico. L'autrice è attualmente ricercatrice in Didattica delle Lingue Moderne presso l'Università degli Studi di Perugia.
- EN** **Diana Peppoloni**, a computational linguist, works mainly in the field of corpus linguistics and second language acquisition, with a focus on language technologies and multimodality in the language class. Her interdisciplinary research ranges from the elaboration of multimodal and spoken corpora for the analysis of teacher-student interaction, to the development of computational tools for the investigation of aspects relevant to language education, such as acquisition and the use of phraseological elements typical of the target language, such as collocations. The author then worked on identifying experimental compensatory strategies to promote language acquisition in dyslexic subjects. Furthermore, she investigated the role of metalinguistic reflection in the acquisitional process as well as the characteristics of the metalanguage in linguistic disciplines. Combining her interdisciplinary interests, she has contributed to developing inter-university research projects at national level in the language teaching field. The author is currently a researcher in Didactics of Modern Languages at the University of Perugia.
- ES** **Diana Peppoloni** es lingüista computacional y trabaja principalmente en el ámbito de la lingüística de corpus y en el de la adquisición de segundas lenguas, con especial atención a las tecnologías del lenguaje y la multimodalidad en la clase de lengua. Su investigación interdisciplinar abarca desde la elaboración de corpus multimodales para el análisis de la interacción docente-estudiante, hasta el desarrollo de herramientas informáticas para la investigación de aspectos relevantes en la enseñanza de lenguas, tales como la adquisición y el uso de elementos fraseológicos de la lengua meta, como por ejemplo, las colocaciones. La autora ha trabajado en identificar estrategias compensatorias experimentales para favorecer la adquisición de la lengua en personas disléxicas. Además, ha investigado el papel de la reflexión metalingüística en el proceso de adquisición, así como las características del metalenguaje en las disciplinas lingüísticas. A través de la combinación de sus intereses interdisciplinarios, ha contribuido al desarrollo de proyectos de investigación interuniversitaria a nivel nacional en el ámbito de la enseñanza de idiomas. En la actualidad, la autora es investigadora en Didáctica de Lenguas Modernas en la Universidad de Perugia.