

Didattica delle lingue a distanza durante l'emergenza Covid-19: il quadro generale

SERGIO CONTI

Università degli Studi Roma Tre

Received 20 April 2021; accepted after revisions 28 June 2021

ABSTRACT

IT In seguito allo spostamento delle attività didattiche online al fine di contenere la diffusione della malattia da nuovo Coronavirus, il Gruppo di Ricerca e azione sull'Apprendimento delle Lingue ha diffuso un questionario volto a valutare l'impatto della didattica a distanza sull'insegnamento delle lingue straniere durante. All'indagine hanno partecipato 136 docenti e 241 studenti, sia universitari che di scuola secondaria. Scopo del presente contributo è quello di descrivere la composizione del questionario e del campione dei rispondenti, e di riportare i principali risultati. In particolare, dall'indagine sono emersi: (i) una mancanza di chiare direttive da parte delle istituzioni scolastiche, sintomo del carattere emergenziale delle misure intraprese; (ii) una generale resistenza a sperimentare formati didattici inediti e più adeguati al mezzo digitale; (iii) il maggiore svantaggio nello sviluppo delle abilità interazionali e di produzione orale; (iv) un alto grado di criticità nel garantire l'affidabilità e l'integrità delle prove di valutazione.

Parole chiave: DIDATTICA A DISTANZA, COVID-19, DIDATTICA DELLE LINGUE STRANIERE

EN The shift to online teaching aimed at containing the spread of Coronavirus has led the group of Research and Action on Foreign Language Teaching to release a survey with the purpose of assessing the impact of remote instruction on foreign language teaching. 136 teachers and 241 students at both the university and secondary level have participated in this survey. The aim of this article is to describe the content of the survey and the make-up of the participants and to present the main findings. Of particular note from this survey is (i) the lack of clear directives from their educational institutions, which is a symptom of the immediate nature of the measures put into place; (ii) a generalized resistance to experiment with new pedagogical resources that are better suited for the digital format; (iii) the greatest challenge in developing the ability to interact and to communicate orally; (iv) a high level of difficulty in guaranteeing the trustworthiness and the integrity of the assessments.

Key words: REMOTE TEACHING, COVID-19, FOREIGN LANGUAGE TEACHING

ES El cambio a la enseñanza en línea que se ha producido para contener la propagación del Coronavirus ha llevado al Grupo de Investigación y Acción sobre la Enseñanza de Lenguas Extranjeras a publicar una encuesta con el objetivo de evaluar el impacto de la instrucción a distancia en la enseñanza de lenguas extranjeras. En dicha encuesta participaron 136 profesores y 241 estudiantes de nivel universitario y secundario. El objetivo de este artículo es describir el contenido de la encuesta y la composición de la muestra, así como presentar los principales hallazgos. De esta encuesta cabe destacar (i) la falta de directrices claras por parte de las instituciones educativas, lo que es un síntoma del carácter contingente de las medidas implementadas; (ii) una resistencia generalizada a experimentar con nuevos recursos pedagógicos mejor adaptados al formato digital; (iii) una gran desventaja en el desarrollo de la capacidad de interacción y comunicación orales; (iv) un alto nivel de dificultad para garantizar la fiabilidad y la integridad de las evaluaciones.

Palabras clave: ENSEÑANZA A DISTANCIA, COVID-19, ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

1. Introduzione

Il presente saggio riporta i risultati di un'indagine condotta nei mesi di luglio-settembre 2020 e rivolto a studenti e insegnanti di lingue straniere. Scopo dell'indagine era indagare come questi avessero reagito all'improvviso spostamento delle attività educative online dovuto alla diffusione su scala mondiale della malattia da nuovo coronavirus (Covid-19).

Nel mese di marzo 2020, al fine di contrastare l'aggravarsi della situazione epidemiologica, il Governo italiano ha decretato la sospensione della didattica in presenza nelle scuole di ogni ordine e grado, introducendo "un elemento di destabilizzazione quale mai si era dato in precedenza" (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa, 2020a, p. 8). Docenti e studenti si sono infatti ritrovati in quella che è stata definita da Trincherò (2020) una "didattica a distanza 'forzata'", una tipologia di formazione del tutto nuova che ha richiesto la messa in atto di accorgimenti e ripensamenti delle pratiche educative affinché questa non si tramutasse in un'esperienza del tutto improduttiva e negativa.

Nei mesi di marzo-aprile 2020, il Gruppo di Ricerca e Azione sull'Apprendimento delle Lingue (GRAAL)¹ si è interrogato su quale fosse stato l'impatto della didattica a distanza (DaD)² sull'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere. Com'è noto, infatti, l'apprendimento linguistico ha una natura stratificata che richiede lo sviluppo bilanciato di diverse competenze e abilità ed è ampiamente dipendente dal contesto di apprendimento. A partire da queste considerazioni, i membri del GRAAL hanno progettato tre questionari con il fine di sondare le pratiche didattiche adottate durante l'emergenza sanitaria, cercando di catturare al contempo le esperienze e le percezioni di docenti e studenti di lingue nei confronti della DaD. I dati così raccolti hanno fatto da spunto per riflessioni sulla didattica delle lingue *tout court*, presentate online il 17 ottobre 2020 durante una giornata aperta organizzata dal gruppo e intitolata "Insegnare/imparare le lingue a distanza". Il presente contributo ha lo scopo di descrivere gli strumenti adottati per la raccolta dei dati e illustrare i principali risultati emersi dall'analisi.

2. Rassegna della letteratura

Nonostante il carattere improvviso delle misure intraprese per contrastare la pandemia da Covid-19, e nonostante, *mutatis mutandis*, tali misure siano ancora in atto nel momento in cui si stanno scrivendo queste righe, la comunità scientifica si è subito interrogata sugli effetti della DaD. Negli ultimi mesi sono stati pubblicati diversi contributi riguardanti non solo le modalità didattiche e gli strumenti tecnologici impiegati, ma anche le criticità e le difficoltà affrontate da docenti e studenti di ogni ordine e grado (es. Mancaniello, 2020). Se la maggior parte di tali studi riguardano la didattica in generale (es. Giovannella & Passarelli, 2020; Giovannella, Passarelli, & Persico, 2020), non mancano contributi incentrati nello specifico sull'insegnamento delle lingue straniere.

Una delle indagini più complete e di più ampia scala è probabilmente quella condotta dall'INDIRE (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa), che ha coinvolto 3.774 docenti delle scuole dell'obbligo provenienti da tutta Italia. I risultati preliminari sono stati illustrati in un report pubblicato nel mese di luglio (INDIRE, 2020a); a questo ha fatto seguito un report integrativo pubblicato nel mese di dicembre (INDIRE, 2020b).

Dai dati raccolti è emerso chiaramente che la maggior parte dei rispondenti ha trasposto in DaD le pratiche tipiche della didattica in presenza, sostituendo le videolezioni in diretta alle lezioni frontali tradizionali. In particolare, il libro di testo si è confermato come lo strumento di lavoro per eccellenza, nonostante i problemi di trasferibilità dei contenuti nel contesto digitale. Solo una piccola percentuale di docenti ha sperimentato pratiche laboratoriali accompagnate da forme di autovalutazione: secondo la percezione di questo ristretto gruppo di rispondenti, tali pratiche sembrano aver avuto effetti positivi sul processo di apprendimento.

Questo dato è in contrasto con la percezione generale dei docenti, che invece evidenziano una tendenza al peggioramento in tutte le dimensioni prese in esame dall'indagine: livelli di apprendimento e dell'attenzione, autonomia e responsabilità, qualità dell'interazione, relazione educativa tra pari, capacità di collaborazione e cooperazione, motivazione e coinvolgimento. Inoltre, dai dati emerge che il tempo trascorso in DaD è stato

¹ <https://www.graalblog.com/it/homepage/> (ultimo accesso: 20 marzo 2021)

² Più recentemente, è stata adottata la dicitura 'didattica digitale integrata' (DDI) o 'didattica integrata digitale' (DID). In questo contributo si è tuttavia scelto di mantenere l'acronimo DaD, sia per semplicità, sia in quanto più diffuso nel periodo del primo *lockdown*, a cui i dati presentati fanno riferimento. Per maggiori informazioni, si consultino i documenti emanati dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2020a, 2020b).

inferiore rispetto a quello della normale didattica in presenza: i docenti, infatti, segnalano di essere stati costretti a ridurre ed essenzializzare in maniera sensibile il programma, sacrificando così la continuità della progettazione delineata all'inizio dell'anno scolastico.

Infine, dall'indagine INDIRE risulta che i canali comunicativi più usati sono stati il registro elettronico, Google Meet, la posta elettronica, WhatsApp e Google Classroom. L'uso esteso di WhatsApp, in particolare, suggerisce un margine di sovrapposizione tra la comunicazione formale e un tipo di comunicazione più informale: come si legge nel report, nel disorientamento iniziale "molti docenti hanno spesso utilizzato canali comunicativi che meglio si prestavano alle loro esigenze didattiche e al loro specifico target di apprendenti, talvolta anche superando le regole relative alla privacy e al trattamento di dati sensibili" (INDIRE, 2020b, p. 33).

Dati simili sono riportati nello studio di Lucisano (2020), che illustra i risultati preliminari di un'indagine condotta dalla Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD) su 16.133 insegnanti. Anche in questo caso, gli informanti hanno affermato di aver dovuto rimodulare obiettivi, strategie didattiche e metodi valutativi in un tempo molto breve. Lo studio, inoltre, mostra come le modalità didattiche trasmissive abbiano prevalso sulle modalità didattiche interattive, confermando quindi quanto emerso dall'indagine INDIRE.

Il questionario SIRD chiedeva infine di indicare gli aspetti più critici della DaD: i più segnalati sono stati l'aumento dei tempi di lavoro, la riorganizzazione delle modalità di valutazione, la gestione degli strumenti e degli ambienti di apprendimento e le forme di contatto docente-studente ritenute inadeguate, oltre alla ridotta autonomia degli studenti e la difficoltà per gli insegnanti a percepire il loro grado di partecipazione alle lezioni.

Anche per quel che riguarda gli studi dedicati nello specifico alla didattica delle lingue, il questionario è stato lo strumento più ampiamente utilizzato. Alcuni contributi hanno tentato di indagare alcune problematiche generali riguardo l'insegnamento delle lingue a distanza. Un esempio è dato dal *survey study* di Moser, Wei e Brenner (2021). La loro indagine ha coinvolto 377 docenti statunitensi, divisi tra coloro che già praticavano *planned online teaching* e coloro che invece sono stati costretti a trasferire l'attività online a causa dell'emergenza sanitaria. Dall'analisi non emergono differenze significative tra i due gruppi, ad eccezione della percezione dell'efficacia dei corsi. In particolare, coloro che non avevano precedenti esperienze con la didattica online hanno mostrato maggiori perplessità riguardo il raggiungimento degli obiettivi didattici prefissati. L'ordine scolastico di appartenenza sembra invece aver influito maggiormente: rispetto ai colleghi delle scuole post-secondarie, i docenti delle scuole per l'infanzia, primarie e secondarie di primo livello (PreK-12), infatti, hanno evidenziato un maggiore bisogno di formazione e supporto, oltre a un minor grado di equità tra gli studenti, ad esempio per quel che riguarda l'accesso alle tecnologie e il supporto da parte delle famiglie.

Un altro gruppo di contributi si è invece focalizzato su lingue o problematiche più specifiche. Lo studio di Fragai, Fratter e Janfrancesco (2021), ad esempio, è rivolto agli insegnanti di italiano L2. Lo scopo dello studio era quello di indagare le modalità didattiche adottate, gli strumenti tecnologici utilizzati, gli aspetti metodologici della didattica online e il livello di soddisfazione degli insegnanti. Al questionario proposto dalle autrici hanno risposto 195 docenti, per la maggior parte universitari. Come mostrano i dati, i rispondenti hanno optato prevalentemente per la modalità sincrona, scelta dettata soprattutto alle disposizioni ricevute dall'istituzione di appartenenza. I fattori che hanno determinato l'adozione di una modalità asincrona sono invece legati soprattutto all'orario, in quanto, in seguito all'inasprirsi della situazione pandemica, molti studenti sono stati costretti a far ritorno al proprio Paese, rendendo così difficile la gestione delle lezioni. In molti casi, la modalità asincrona è stata impiegata per obiettivi specifici, quali il rinforzo, lo studio autonomo, lo svolgimento dei compiti e così via.

Un dato molto rilevante del questionario è che quasi il 60% dei rispondenti ha ritenuto che l'interazione con gli studenti sia peggiorata durante la DaD. A determinare tale peggioramento hanno contribuito fattori personali (ad esempio, gli studenti sembrano più intimoriti dall'ambiente digitale), la mancanza di comunicazione non verbale e l'abbassamento della soglia dell'attenzione. Il questionario ha evidenziato difficoltà nella gestione dei turni di parola, delle attività di gruppo e delle diverse fasi della lezione (durata, attività, strumenti e verifiche). Infine, come emerso in altri studi, solo una percentuale minore dei rispondenti aveva avuto precedenti esperienze di didattica online: secondo le autrici, tali dati non possono soddisfare le precondizioni necessarie per gestire in modo adeguato l'insegnamento in DaD.

Daloisio (2020) affronta invece il tema dell'inclusione degli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) ed esplora le pratiche glottodidattiche attivate dagli educatori durante l'emergenza sanitaria per mezzo di un questionario semi-strutturato compilabile online. Al questionario hanno risposto 1618 docenti di lingua seconda o straniera e 95 tutor dell'apprendimento. I risultati mostrano che le strategie glottodidattiche adottate più di frequente sono state la condivisione di obiettivi e la stimolazione

multisensoriale: ancora una volta, si è trattato principalmente di strategie basate sull'input fornito dall'insegnante, piuttosto che sul coinvolgimento attivo degli alunni (p. 71). Quanto alla collaborazione con gli insegnanti di sostegno, questa è stata finalizzata soprattutto alla gestione delle attività a distanza e alla differenziazione dei materiali, meno per la progettazione didattica condivisa. Infine, anche da questo studio emergono una rimodulazione degli obiettivi didattici, concepita come riduzione del carico di lavoro, e un adattamento dei materiali sia dal punto di vista del *layout* che da quello dei contenuti.

Amin e Sundari (2020) hanno raccolto le percezioni di 140 apprendenti universitari di inglese in merito all'efficacia di tre diverse piattaforme, vale a dire Cisco WebEx Meeting, Google Classroom e WhatsApp. L'efficacia è stata giudicata sulla base dei criteri proposti da Jamieson, Chapelle e Preiss (2005) per la valutazione del *Computer-assisted Language Learning*. I dati suggeriscono un generale apprezzamento per Cisco WebEx Meeting su tutti i criteri considerati, in particolare per quel che riguarda la possibilità di entrare in contatto con un uso autentico della lingua. L'applicazione di messaggistica WhatsApp è invece stata apprezzata sia per la sua praticità, sia per quel che riguarda il criterio '*meaning focus*', ossia il fatto di poter indirizzare l'attenzione prevalentemente sul significato.

Ornaghi e Juan (in stampa) e Romagnoli e Ornaghi (in stampa) si sono invece occupate nello specifico dell'insegnamento del cinese in contesto universitario. Nel primo studio, le autrici riflettono sull'impatto dello spostamento delle attività didattiche online sulla dimensione interazionale dell'apprendimento del cinese e descrivono le strategie attuate durante il periodo pandemico, tra cui l'uso di piattaforme per l'interazione sincrona. Tali strategie sono state giudicate dagli apprendenti attraverso due questionari. Il primo questionario, a cui hanno partecipato 79 studenti di livello elementare e avanzato, riguardava le misure immediate intraprese subito dopo il *lockdown* di marzo 2020: i risultati suggeriscono che tali misure sono state in grado di garantire la continuità didattica e mostrano un alto grado di soddisfazione, in particolare per quel che riguarda le attività orali. Il secondo questionario riguarda invece le attività proposte nel primo semestre dell'anno accademico 2020-2021, maggiormente volte a incoraggiare la partecipazione attiva degli apprendenti nell'ambiente digitale, proponendo ad esempio attività di scrittura collaborativa ed esercizi di *active speaking*. Anche in questo caso i partecipanti hanno espresso un elevato grado di apprezzamento, pur suggerendo di dedicare più tempo all'interazione tra studente e docente e pur richiedendo un maggior utilizzo di materiale preregistrato a integrazione della didattica sincrona. Nel secondo studio, Romagnoli e Ornaghi (in stampa), individuano invece le maggiori difficoltà legate all'apprendimento del cinese online, soprattutto per quel che riguarda la scrittura dei caratteri, abilità particolarmente penalizzata in ambiente digitale, come è stato più volte notato (si vedano ad esempio Sun, 2011; Wang-Szilas & Bellassen, 2017). I risultati del questionario proposto da Romagnoli e Ornaghi agli studenti delle università di Roma e Milano confermano tali constatazioni: nello specifico, i partecipanti hanno segnalato una forte riduzione della possibilità di far pratica con i caratteri, specie ai livelli meno avanzati, in cui l'apprendimento della scrittura è un aspetto particolarmente critico (Orton & Scrimgeour, 2019, pp. 51-52).

Il presente studio intende approfondire le problematiche emerse dalla letteratura sulla DaD rivolgendosi nello specifico all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue straniere. L'indagine è finalizzata a comprendere come lo spostamento della didattica online ha influenzato la didattica delle lingue durante il primo periodo dell'emergenza sanitaria, restituendo un quadro generale delle pratiche e delle percezioni più diffuse tra docenti e studenti. Non solo: come già accennato, il fine ultimo dello studio è fornire utili spunti su come far tesoro dell'esperienza della DaD per migliorare l'insegnamento delle lingue anche dopo il ritorno alla normalità. Sulla base di questi obiettivi, le domande di ricerca sono le seguenti:

- 1) Quali sono state le pratiche didattiche ed educative attuate dai docenti di lingua durante l'emergenza sanitaria?
- 2) Qual è stata la risposta degli studenti?
- 3) Com'è stato gestito il feedback?
- 4) Come sono state valutate le competenze?
- 5) Quali sono state le principali differenze rispetto alla didattica in presenza?

3. Metodo

3.1. Materiali

Per raccogliere i dati relativi all'esperienza dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue durante la DaD sono stati progettati due diversi questionari, uno rivolto ai docenti e uno rivolto agli studenti;

di quest'ultimo sono state sviluppate due versioni, una per gli studenti universitari e una, semplificata, per gli studenti delle scuole secondarie di primo e secondo livello. Sebbene il questionario studenti sia stato concepito in maniera indipendente, dove possibile sono stati inseriti item paralleli a quelli presenti nel questionario per docenti, così da poter effettuare un confronto tra le risposte fornite dai due campioni.

Insieme all'intervista, il questionario è uno degli strumenti principali della *survey research* (Brown, 1997, 2001, pp. 5-6), "a specific type of field study that involves the collection of data from a sample of elements [...] drawn from a well-defined population" (Visser, Krosnick, & Lavrakas, 2000, p. 223). La *survey research* affonda le sue radici nei sondaggi condotti dai riformisti dell'Inghilterra vittoriana (Kelley, Clark, Brown, & Sitzia, 2003, p. 261) ed è una delle metodologie di ricerca maggiormente impiegate nelle scienze sociali. I questionari, in particolare, sono tra gli strumenti più utilizzati per la raccolta di dati, soprattutto in tempi recenti, grazie allo sviluppo di Internet e delle tecnologie digitali (Cowles & Nelson, 2015, pp. 8-9).

Definiti da Brown (2001, p. 6) come "any written instruments that present respondents with a series of questions or statements to which they are to react either by writing their answer or selecting from among existing answers", i questionari trovano il loro punto di forza nella versatilità e nella semplicità di progettazione, diffusione e analisi dei dati (Dörnyei, 2003, pp. 9-10; Kelley et al., 2003, p. 262), nonostante la loro natura prevalentemente esplorativa che spesso "does not go beyond pattern finding or relationship mapping" (Gu, 2016, p. 257). Nel campo della glottodidattica e della linguistica applicata, in particolare, i questionari sono stati impiegati per numerosi scopi, come la progettazione dei sillabi, la *needs analysis* (Tzotzou, 2014), la valutazione dei docenti e dei programmi didattici, l'analisi dello sviluppo degli stili di apprendimento (Reid, 1990) e così via (si vedano anche Brown, 1997, 2001; Gu, 2016). In generale, i questionari sono spesso usati in letteratura per esaminare "people's attitudes, beliefs and behaviours in language learning and teaching" (Gu, 2016, p. 567).

Brown (2004, p. 490) dispone le diverse metodologie di ricerca su un continuum che va dall'estremo qualitativo/esplorativo all'estremo quantitativo/sperimentale e colloca la *survey research* nella posizione centrale: questo perché questionari e interviste consentono di raccogliere una combinazione di dati sia quantitativi che qualitativi attraverso diverse tipologie di quesiti. Una prima, macro-suddivisione è quella tra quesiti a risposta aperta (*open-ended questions*), che richiedono agli informanti di rispondere usando le proprie parole, e chiusa (*closed-ended questions*), che richiedono di selezionare la risposta da una lista di opzioni (Visser et al., 2000, pp. 237-238). I quesiti a risposta chiusa a loro volta comprendono quesiti a risposta multipla, *checkbox*, *rank order items* (in cui bisogna ordinare una serie di elementi secondo una graduatoria), e scale di valutazione (*rating scales*). Quest'ultima tipologia consiste nel dare un "evaluative judgement of the target by marking one of a series of categories organized into a *scale* [corsivo dell'autore] [...]. The various points on the continuum of the scale indicate different degrees of a certain category" (Dörnyei, 2003, p. 36). Il tipo più noto di *rating scale* è la scala likertiana, dal nome del suo ideatore Rensis Likert, e consiste nell'indicare il grado di accordo in relazione a una serie di affermazioni, "all of which are related to a particular target" (Dörnyei, 2003, p. 37).

Nelle sezioni 3.1.1 e 3.2.2 saranno descritti i questionari progettati per il presente studio: come si vedrà, sia il questionario docenti che i questionari studenti comprendono in varia misura entrambi i tipi di quesiti (a risposta aperta e chiusa). Prima della diffusione, tutte le versioni del questionario sono state pilotate attraverso la somministrazione a beta-tester appartenenti alla popolazione di riferimento (docenti e studenti di scuola secondaria e università).

3.1.1. Questionario docenti

Il questionario docenti era composto di cinque sezioni, più un'ultima sezione riservata ai commenti aggiuntivi dei rispondenti (v. Appendice A). Come mostrato nella Tabella 1, ciascuna sezione è stata curata da diversi membri del GRAAL in qualità di responsabili o collaboratori/trici.

Nella *cover page* del questionario era richiesto esplicitamente di rispondere ai quesiti facendo riferimento ad un solo corso di lingua tra quelli tenuti durante il periodo di marzo-giugno 2020; a coloro che avessero tenuto più di un corso era data la possibilità di ripetere il questionario al termine di ciascuna compilazione. Nonostante tale raccomandazione, alcuni partecipanti hanno risposto al questionario facendo riferimento a più di un corso (v. § 3.4.1).

Tabella 1
Composizione questionario docenti

Coordinatore: Sergio Conti				
Sezioni	Titolo	Responsabile	Collaboratori/trici	N. item
Sezione I	Informazioni sul/la docente e sul corso	Sergio Conti	—	16
Sezione II	Strumenti e attività	Diego Cortés Velásquez	Elena Nuzzo	7
Sezione III	La risposta degli studenti alla DaD: la percezione dei docenti	Claudia Cremasco	Ilaria Borro, Francesca Pagliara	2
Sezione IV	Feedback	Francesca La Russa	—	4
Sezione V	Valutazione	Elisabetta Bonvino	Federica Del Bono	9
Sezione VI	Commenti	—	—	1

La Sezione I aveva lo scopo di raccogliere i dati relativi ai rispondenti e al corso di lingua per il quale si stava compilando il questionario. La sezione era composta da 16 item, 15 a risposta chiusa e uno a risposta aperta. Laddove ritenuto pertinente, è stata aggiunta l'opzione 'altro', che, se selezionata, richiedeva di fornire una breve risposta aperta.

Gli item dal 2 al 4 erano volti a raccogliere i dati biografici dei rispondenti, rispettivamente genere, età e lingua materna.³ Gli item dal 5 al 7 riguardavano invece la posizione professionale del rispondente e chiedevano, nell'ordine, gli anni di esperienza didattica, l'ordine di scuola e la posizione professionale; l'item I.8, a risposta aperta, chiedeva il tipo di scuola o facoltà in cui insegnava durante il periodo della prima ondata pandemica.

Gli item dal 9 al 15 riguardavano più da vicino il corso di lingua al quale l'informante faceva riferimento nella compilazione del questionario. Nell'ordine, oltre alla lingua insegnata, venivano richiesti anche il numero di ore settimanali del corso, la sua durata complessiva, il numero medio degli studenti partecipanti e il livello.⁴ L'item I.14 faceva invece riferimento al contesto d'apprendimento e chiedeva se, in condizioni ordinarie, il corso si svolgesse in un contesto immersivo, e cioè nel Paese in cui la lingua insegnata costituisce il mezzo di comunicazione quotidiana, o se si trattasse piuttosto di un corso di lingua straniera;⁵ l'item I.15 chiedeva infine se tale condizione fosse cambiata in seguito all'insorgere dell'emergenza sanitaria.

In ultimo, l'item I.16 era rivolto alle indicazioni fornite dalle istituzioni scolastiche di appartenenza riguardo l'insegnamento delle lingue. Ai rispondenti veniva richiesto di segnalare se avessero ricevuto istruzioni specifiche in merito agli strumenti da utilizzare per la didattica e le comunicazioni con gli studenti, alla modalità didattica e di valutazione, a eventuali strumenti dispensativi e compensativi per studenti con bisogni educativi speciali (BES) o DSA, al numero di ore della didattica e alla gestione dei contenuti. L'item chiedeva infine se l'istituzione avesse offerto una formazione specifica sull'uso degli strumenti informatici per la didattica a distanza o se, al contrario, i rispondenti non avessero ricevuto alcuna delle suddette indicazioni.

La Sezione II del questionario aveva lo scopo di rilevare gli strumenti e i formati didattici usati prima e dopo la DaD, nonché le abilità e le competenze maggiormente sviluppate durante l'emergenza. L'item II.1 chiedeva se, in generale, gli informanti ritenessero adeguati gli strumenti adottati durante la DaD e, nell'item II.2, di fornire una breve spiegazione nel caso avessero risposto 'no' o 'in parte'. Gli item II.3-4, entrambi a risposta multipla, presentavano una lista di piattaforme e materiali didattici e chiedevano per quale attività fossero stati usati, rispettivamente in presenza e a distanza. Materiali e attività erano disposti su una griglia e per ciascun tipo di materiale era possibile scegliere più opzioni. Lo scopo era quello di valutare quali cambiamenti fossero intervenuti nell'uso degli strumenti didattici durante il periodo pandemico.

³ L'item I.1 chiedeva se l'informante stesse compilando il questionario per la prima volta, in quanto, come già accennato, era data la possibilità di ripetere l'indagine per ciascuno dei corsi tenuti. Come suggeriscono le risposte, nessuno dei rispondenti ha ripetuto il questionario.

⁴ I livelli, elementare (A1-A2), intermedio (B1-B2) e avanzato (C1-C2), facevano riferimento al Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER; Council of Europe, 2001), con l'aggiunta di un livello iniziale di alfabetizzazione (pre-A1).

⁵ Come noto, la differenza tra lingua seconda e straniera è basata sulla distinzione tra *acquisition* e *learning* proposta da Krashen (1982). Una chiara sintesi di tale differenza (nel caso specifico riferita all'italiano) è riportata in Balboni (2014, pp. 20-23).

L'item II.5 presentava invece una lista di formati didattici sotto forma di affermazioni (ad esempio, 'l'insegnante tiene una videolezione in diretta interagendo con gli studenti') e chiedeva quanto questi fossero stati usati nella DaD su una scala da 0 (per niente) a 5 (molto). L'item prevedeva un'opzione 'altro' da specificare nell'item II.6, a risposta aperta. L'item II.7, infine, forniva una lista di abilità e competenze (ad esempio, 'produzione scritta') e chiedeva quanto queste fossero state sviluppate rispetto alla modalità didattica in presenza. Per ciascuna abilità/competenza era possibile scegliere tra tre opzioni (più, meno o uguale), più l'opzione 'non si applica al mio caso'.

La Sezione III era volta a investigare la percezione dei docenti in merito alla risposta degli studenti coinvolti nella DaD. Nell'item III.1 l'informante doveva segnalare in che misura avesse percepito una differenza tra didattica in presenza e DaD relativamente ad aspetti quali motivazione, partecipazione globale, frequenza, autonomia nell'interazione tra pari ecc. Le valutazioni andavano fornite secondo una scala in cinque punti, che andava da 1 (netto peggioramento) a 5 (netto miglioramento). L'item III.2, facoltativo, riguardava invece gli studenti con BES/DSA e chiedeva di segnalare se si fosse rilevata una differenza nella facilità d'uso degli strumenti compensativi.

La Sezione IV intendeva indagare le tecniche adottate per fornire feedback in contesto di DaD e come queste fossero cambiate rispetto alla didattica in presenza. L'item IV.1 elencava una lista di sette tipi di feedback (orale, differito, tra pari ecc.), più l'opzione 'altro', e chiedeva in che misura questi fossero stati usati durante la DaD su una scala da 0 (per niente) a 5 (molto). La scelta dell'opzione 'altro' rimandava all'item IV.2, in cui era possibile fornire una spiegazione più dettagliata. L'item IV.3 era speculare al IV.1 ma indagava i tipi di feedback impiegati in presenza. Infine, l'item IV.4 chiedeva quanto l'informante si trovasse d'accordo con una serie di affermazioni (es., 'Con l'avvento della DaD ho rimodulato il modo in cui fornisco feedback') su una scala da 0 (per niente) a 5 (del tutto).

La Sezione V riguardava la valutazione delle abilità e delle competenze. L'item V.1 elencava una serie di affermazioni (es., 'Ho dovuto modificare la mia modalità di valutazione rispetto alla didattica in presenza') e chiedeva all'informante quanto fosse d'accordo su una scala da 0 (per niente) a 5 (del tutto). L'item V.2 era volto a indagare gli aspetti della valutazione a distanza (ad esempio la creazione dei test, la valutazione dell'interazione orale, la valutazione delle produzioni scritte ecc.) ritenuti più difficili. L'informante poteva scegliere più opzioni e fornirne di aggiuntive nell'opzione 'altro'. L'item V.3 indagava invece la difficoltà nel raggiungimento di qualità in aspetti delle prove di valutazione quali accettabilità, fattibilità, economicità ecc. Le risposte erano disposte su una scala in quattro punti, da 'per niente' a 'molto'.

Gli item V.4 e V.5 erano paralleli: entrambi fornivano una lista di sei modalità di valutazione (es., valutazione globale, autovalutazione, valutazione tra pari ecc.) e chiedeva quanto queste fossero usate a distanza e in presenza, rispettivamente.

L'item V.6 prevedeva tre opzioni e chiedeva se in DaD si fosse optato per una prova scritta, orale o sia scritta che orale. L'item V.7 chiedeva invece le misure adottate per garantire la sicurezza e l'autenticità della prova, con la possibilità di scegliere più risposte tra quelle elencate o di fornirne altre aggiuntive. L'item V.8 consisteva infine in una griglia: nella prima colonna era elencata una serie di conoscenze, abilità e competenze (es., 'conoscenze linguistiche', 'conoscenze metalinguistiche', 'comprensione scritta' ecc.), mentre la prima riga riportava una lista di strumenti e attività (es., 'role-play', 'monologhi', 'chat/forum' ecc., più l'opzione 'nessuno'). Per ciascuna voce nella prima colonna, l'informante doveva scegliere una o più risposte tra quelle della prima riga. Era disponibile anche l'opzione 'altro', da specificare nell'item V.9.

L'ultima sezione, la Sezione VI, consisteva infine di un unico item a risposta aperta, dove gli informanti potevano fornire commenti aggiuntivi circa la propria esperienza con la didattica delle lingue a distanza.

3.1.2. Questionario studenti

La composizione del questionario studenti è riportata nella Tabella 2 (si vedano anche le Appendici B-C). Come nel questionario docenti, anche la Sezione I del questionario studenti era dedicata alla raccolta dei dati biografici degli informanti, oltre alle informazioni generali relative al corso. La Sezione II, invece, riguardava l'esperienza dei rispondenti con la DaD.

Tabella 2
Composizione questionario studenti

Coordinatrice: Elisa Fiorenza				
Sezioni	Titolo	Responsabile	Collaboratori/rici	N. item
Sezione I	Informazioni generali	Elisa Fiorenza	Silvia Scolaro	10/16*
Sezione II	La tua esperienza con la didattica a distanza nell'apprendimento delle lingue straniere	Elisa Fiorenza	Silvia Scolaro	16

*Il primo valore riguarda il questionario per studenti delle scuole secondarie, il secondo valore riguarda invece il questionario per gli universitari.

La Sezione I era diversa nelle due versioni. Il questionario per studenti universitari chiedeva il genere, l'anno di nascita e la lingua materna degli informanti (item I.1-3), il tipo di facoltà (I.4), la città (I.5), il corso frequentato (I.6) e l'anno (I.7). Gli item I.8-9 chiedevano rispettivamente le lingue studiate e quella a cui avrebbero fatto riferimento le risposte del questionario. Gli item I.10-11 erano paralleli agli item I.14-15 del questionario docenti, chiedevano cioè informazioni in merito al contesto di apprendimento e se questo avesse subito variazioni in seguito all'emergere della crisi sanitaria. L'item I.12 chiedeva invece a che punto fosse intervenuto lo spostamento delle attività didattiche online, se all'inizio, a metà o quasi alla fine del corso. Sempre relativamente al corso, gli item I.13-14 chiedevano rispettivamente la durata complessiva e il livello (v. nota 4). Infine, gli item I.15-16 chiedevano se l'informante avesse una certificazione DSA/BES e, eventualmente, se l'insegnante avesse tenuto conto dei suoi bisogni specifici durante la DaD.

La Sezione I del questionario per gli studenti della scuola secondaria era simile a quella del questionario per gli universitari, ma è stato omesso — per ovvie ragioni — il quesito relativo al corso di laurea. Si è inoltre ritenuto superfluo chiedere la durata del corso e il punto in cui è stata avviata la DaD: nella scuola italiana, infatti, i corsi di lingua curricolari hanno durata quinquennale; in aggiunta, a marzo 2020, i rispondenti si trovavano verosimilmente a metà corso. Infine, altri quesiti ritenuti poco adatti al target di riferimento sono quelli relativi al contesto di apprendimento e al livello (I.10-11 e I.14 del questionario per le università). Pertanto, oltre a genere, anno di nascita, lingua materna, tipo di scuola e anno di frequenza (item I.1-6), nel questionario per le scuole secondarie venivano richieste le lingue studiate (I.7) e quella di riferimento per le risposte al questionario (I.8). Gli ultimi due item (I.9-10) corrispondevano infine agli item I.15-16 della versione per studenti universitari.

La Sezione II era invece la stessa per entrambe le versioni. L'item II.1 chiedeva nuovamente per quale lingua si era scelto di rispondere al questionario. Gli item II.2 e II.3, entrambi a risposta multipla, chiedevano rispettivamente il numero di ore settimanali delle lezioni a distanza e il numero medio degli studenti partecipanti.⁶ L'item II.4 chiedeva lo strumento usato per seguire le lezioni, da scegliere tra computer fisso, portatile, smartphone, tablet o altro (da specificare in II.4.1).

L'item II.5 era parallelo all'item II.3 del questionario docenti, chiedeva cioè per quali delle attività proposte erano utilizzati gli strumenti e le piattaforme elencate, con la possibilità di scegliere più opzioni per strumento. Era disponibile anche l'opzione 'altro', da specificare nell'item II.5.1.

Gli item II.6-8 riguardavano più da vicino le modalità di svolgimento dei corsi. In II.6, a risposta multipla, era richiesto in che misura l'insegnante chiedesse di attivare solo la webcam/il microfono o attivare/disattivare entrambi. L'item II.7 mirava a indagare l'influenza di fattori tecnici (connessione) e ambientali sulle lezioni a distanza, da valutare su una scala di 3 punti, da 'positiva' a 'negativa', più l'opzione 'non si applica al mio caso'. L'item II.8 era invece parallelo all'item II.5 del questionario docenti e valutava la frequenza di diverse modalità di svolgimento delle lezioni, da 0 (mai) a 5 (molto).

Anche l'item II.9 era parallelo a un item del questionario docenti, il II.7: come quest'ultimo, presentava una lista di abilità e competenze (semplificate e ampliate) e chiedeva quanto queste fossero state sviluppate nella DaD rispetto alle lezioni in presenza.

Gli item II.10-11 erano relativi alla valutazione. In II.10 si chiedeva la modalità di svolgimento dei test (scritta, orale, scritta e orale), mentre in II.11 si chiedeva la frequenza di una serie di tipologia di verifiche (esercizi di grammatica, comprensione del testo ecc.); l'eventuale risposta 'altro' richiedeva di essere specificata in II.11.1.

⁶ L'item II.1 chiedeva nuovamente per quale lingua si era scelto di rispondere al questionario.

L'item II.12 ampliava le voci dell'item III.1 del questionario docenti e chiedeva in che misura i rispondenti avessero percepito una variazione rispetto a diversi fattori, quali il livello di concentrazione e di interesse, l'uso della lingua straniera per interagire con i pari e con i docenti ecc. Infine, l'item II.13 era del tipo a risposta aperta ed era riservato ai commenti aggiuntivi sull'esperienza della DaD.

3.2. Somministrazione del questionario e raccolta dati

La somministrazione dei questionari è avvenuta tra luglio e settembre 2020, al termine dell'anno scolastico 2019/2020. I dati raccolti, quindi, catturano la situazione della didattica delle lingue straniere durante la cosiddetta prima ondata pandemica e il conseguente *lockdown* di marzo-maggio 2020. I questionari sono stati redatti usando l'applicazione web Moduli Google.

Il principale metodo di campionamento scelto è stato quello dello *snowball sampling*, in cui "the researcher identifies a few people who meet the criteria of the particular study and then asks these participants to identify further members of the population" (Dörnyei, 2003, p. 72; sulla selezione del campione nella *survey research* si veda anche Levy & Lemeshow, 2008). Nello specifico, ciascun membro del GRAAL ha inviato i questionari ai propri contatti, ovvero docenti e studenti provenienti da scuole e atenei italiani distribuiti su tutto il territorio nazionale.⁷ Contestualmente, è stato chiesto ai suddetti contatti di diffondere i questionari tra colleghi e studenti. I questionari sono stati inoltre pubblicati sulle principali piattaforme social, sulle pagine personali dei membri del GRAAL e sulle pagine di varie società scientifiche e associazioni del settore, come l'Associazione Nazionale Insegnanti di Cinese (ANIC).

3.3. Analisi dei dati

I dati raccolti attraverso i questionari sono stati analizzati sia quantitativamente sia, nel caso delle risposte aperte, qualitativamente. Le risposte dei principali gruppi di rispondenti, vale a dire docenti/studenti di scuola secondaria e universitari, sono state confrontate statisticamente attraverso il test di Wilcoxon della somma dei ranghi (*Wilcoxon rank-sum test*): trattandosi di un test non parametrico che opera su valori ordinali provenienti da una distribuzione continua, è infatti particolarmente adatto per confrontare valori derivanti da scale di valutazione e *rank order items*.⁸ Tutti i test sono stati eseguiti tramite il software open source per l'analisi statistica *R*. Per il calcolo della dimensione dell'effetto (*effect size*) sono state seguite le indicazioni riportate in Field, Miles e Field (2012, p. 664-667). Come suggerito dagli autori, l'*effect size* riportato è il coefficiente di correlazione *r*: secondo le linee guida fornite da Cohen (1988, 1992), valori di $r = 0,01$; $r = 0,30$ e $r = 0,50$ corrispondono rispettivamente a una dimensione dell'effetto piccola, media e grande.

3.4. Descrizione del campione e dei corsi

3.4.1. Questionario docenti

Complessivamente, hanno risposto al questionario 136 docenti, in prevalenza donne (123) di età superiore ai 45 anni (59,5%). L'87% dei rispondenti è di madrelingua italiana e il 66% ha più di 10 anni di esperienza nella didattica delle lingue. Si tratta per la maggior parte di docenti universitari (N = 53, pari al 39% del totale) che insegnano presso un centro linguistico d'ateneo (24,5%) o un dipartimento/facoltà di lingue (21%). I docenti di scuola secondaria di secondo grado sono invece 37 (27%) e insegnano per lo più nei licei (54%). Solo il 12,5% (17) dei rispondenti insegna nelle scuole secondarie di primo grado. Le Tabelle 3-4 riassumono i ruoli dichiarati dai due gruppi di rispondenti, universitari e di scuola secondaria (N = 54). Altri ruoli segnalati sono docenti di scuola primaria (3 casi), liberi professionisti o collaboratori occasionali (3), volontari o formatori (2) ecc. Questi ultimi insegnano prevalentemente presso scuole private, associazioni o centri provinciali per l'istruzione degli adulti.

⁷ Tra le università figurano ad esempio l'Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale, l'Università degli Studi di Cagliari, l'Università degli Studi di Milano, l'Università degli Studi Roma Tre, l'Università degli Studi di Siena e altre. Per i dati riguardanti la scuola secondaria, si veda § 3.4.2.

⁸ Il test è conosciuto anche come test di Mann-Whitney (Field, Miles, & Field, 2012, p. 654). Da non confondersi con il *Wilcoxon signed-rank test*, che invece è utilizzato per confrontare campioni appaiati, ovvero due set di dati provenienti dallo stesso campione (Field et al., 2012, p. 667).

Tabella 3
Ruolo docenti universitari

Ruolo	N	%
Collaboratore esperto linguistico	21	39,6%
A contratto	11	20,8%
Associato	5	9,4%
Ricercatore	8	15,1%
Altro	8	15,1%

Tabella 4
Ruolo docenti di scuola secondaria

Ruolo	N	%
Curricolare titolare	37	68,5%
Curricolare supplente	13	24,1%
Altro	4	7,4%

Per quanto riguarda la lingua insegnata, spicca sulle altre l'italiano L2 (49,3%), seguito dall'inglese (21,3%) e, con grande distacco, dal francese (6,6%). Tra le altre lingue rappresentate in percentuale minore figurano il cinese, lo spagnolo e il tedesco (7 casi ciascuna). Sei rispondenti hanno dichiarato di insegnare più di una lingua, nonostante fosse richiesto esplicitamente di far riferimento ad un solo corso. La maggior parte dei corsi (53,7%) aveva durata annuale e prevedeva dalle due alle quattro ore settimanali (66,2%). Il livello era per lo più elementare (48,5%) o intermedio (42,6%) e le classi erano composte prevalentemente da 20-25 studenti (30,9%). In 51 casi si trattava di corsi immersivi svolti nel paese in cui si parla la lingua studiata: con l'avvento della DaD, tale condizione è cambiata in 36 casi.

Particolarmente interessanti sono le risposte relative all'item I.16. Il grafico in Figura 1 riporta, per ciascuno degli ordini scolastici maggiormente rappresentati, la percentuale in cui i rispondenti hanno ricevuto direttive da parte degli istituti scolastici di appartenenza per affrontare la situazione emergenziale.

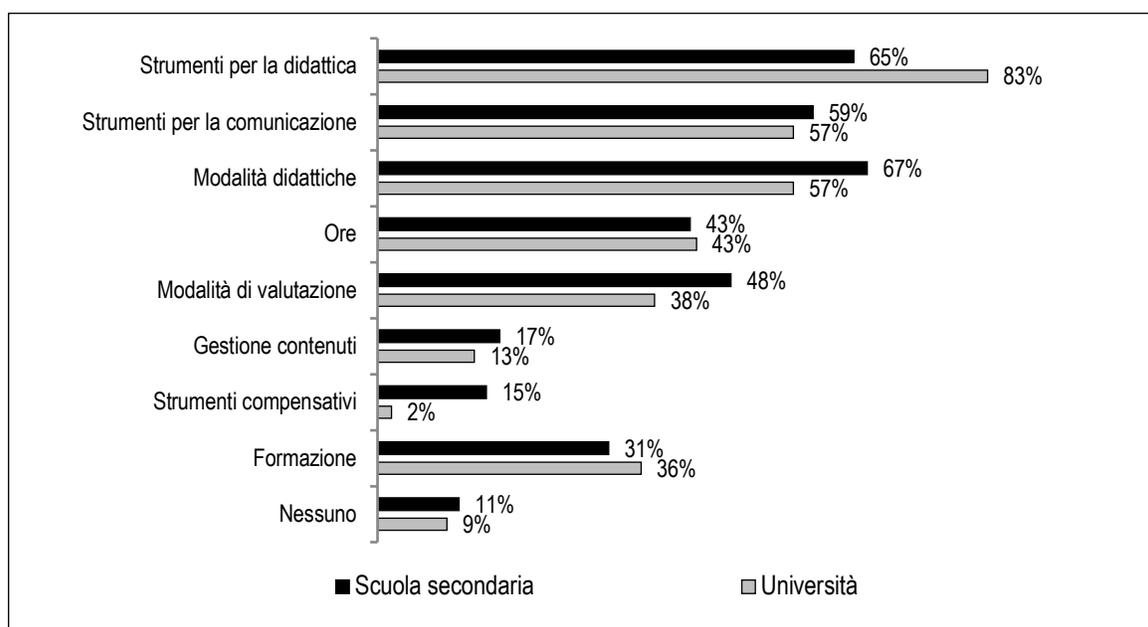


Figura 1. Indicazioni istituzionali (item I.16)

Come si può osservare, la maggior parte delle indicazioni istituzionali hanno riguardato gli strumenti per la didattica e per la comunicazione con gli studenti, nonché le modalità didattiche da adottare (es., lezione sincrona/asincrona); i docenti universitari, in particolare, risultano quelli maggiormente vincolati al tipo di strumenti da utilizzare, probabilmente a causa di convenzioni esistenti tra gli atenei e le diverse aziende sviluppatrici di piattaforme per la didattica a distanza. Le indicazioni sulle modalità di valutazione sono state più moderate, soprattutto all'università; scarsa anche la formazione dei docenti sull'uso degli strumenti informatici. Infine, appare evidente come i rispondenti abbiano dovuto gestire autonomamente eventuali interventi compensativi per studenti con BES/DSA. Tale diffusa mancanza di direttive, sintomo del carattere

emergenziale delle misure intraprese, ha sicuramente contribuito ad aumentare il senso di disorientamento lamentato dai docenti, come si discuterà più avanti (§ 4.1.1).

3.4.2. Questionario studenti

Gli studenti e le studentesse che hanno risposto al questionario sono stati in totale 241, per la maggior parte femmine (210, pari all'87% circa). Il gruppo è composto da 134 studenti universitari e 107 studenti delle scuole secondarie. La prevalenza di rispondenti di genere femminile è riscontrabile in entrambi i gruppi (v. Tabella 5).

Tabella 5
Genere degli studenti diviso per gruppo

Genere	Università	Scuola secondaria
Femmine	110 (82%)	100 (93,5%)
Maschi	24 (18%)	7 (6,5%)

Gli studenti di scuola secondaria sono nati tra il 2003 (23,4%) e il 2005 (24,3%), con un picco di nati nel 2004 (39,3%): al momento della somministrazione del questionario, l'età media era quindi di 16 anni. Come è facile attendersi, invece, il gruppo degli studenti universitari presenta una maggiore variabilità circa l'anno di nascita, che va dal 1969 (2 casi) al 2001 (1). La maggior parte di loro (48,6%), tuttavia, è nata tra il 1998 (20,2%) e il 1999 (28,4%), e al momento della somministrazione aveva quindi un'età compresa tra i 21 e i 22 anni.

La lingua materna (L1) più rappresentata è l'italiano, con 112 casi (83,6%) tra gli studenti universitari e 95 (89%) tra gli studenti di scuola secondaria. Il numero delle altre L1 è estremamente ridotto: si segnalano il russo (3 casi), l'albanese, il portoghese e il romeno (2 casi ciascuno) tra gli studenti universitari, l'albanese (3) e il cinese (2) tra gli studenti di scuola secondaria. Dodici rispondenti (sei in ciascun gruppo) hanno dichiarato di essere bilingue: in tutti i casi, una delle L1 dichiarate è l'italiano.

Passiamo adesso al tipo di scuola o corso accademico frequentati. La grande maggioranza delle risposte degli studenti universitari (76%) può essere compresa sotto l'etichetta di *lingue*, la quale raccoglie diversi tipi di corsi, tra cui *lingue e mediazione* (38 casi), *letterature e culture straniere* (12) e *comunicazione internazionale* (11). Si tratta per lo più di studenti di laurea triennale (70%) al secondo anno di corso (46%); la durata del corso di lingua è prevalentemente annuale (33,6%) o semestrale (30%) e lo spostamento della didattica a distanza è avvenuto a metà corso (53,7%). L'altro gruppo di rispondenti si divide invece tra studenti di scuola secondaria di primo e secondo livello, con una maggiore percentuale di questi ultimi (89%). Sei rispondenti hanno dichiarato di frequentare un centro di formazione professionale. Le regioni più rappresentate sono il Lazio e il Veneto (36,5% ciascuna), seguite dal Piemonte (6,6%) e dalla Toscana (6,2%).

Molto omogenee sono le risposte riguardanti le lingue studiate. Il 69% degli studenti universitari ha dichiarato di studiare due lingue, a differenza degli studenti di scuola secondaria che invece ne studiano soltanto una (84%). Prevedibilmente, l'inglese è la lingua più studiata sia all'università (79%) che nelle scuole secondarie (100%), ed è anche la lingua a cui la maggior parte dei rispondenti ha fatto riferimento nella compilazione del questionario (32% all'università, 96% nelle scuole secondarie). Tra le altre lingue più menzionate dagli studenti universitari vi sono anche lo spagnolo (30%), il cinese (22,4%) e l'arabo (19,4%). Il livello dichiarato è per lo più intermedio (50%) o avanzato (30%). L'italiano L2 è rappresentato solo all'università, peraltro con una percentuale molto bassa (7,5%), soprattutto se si considera che questa lingua era una delle più frequenti nel questionario docenti. Una delle possibili spiegazioni è che gli apprendenti di italiano L2 abbiano trovato il questionario troppo al di sopra del loro livello di competenza.

Per quel che riguarda il contesto di apprendimento, si ricorderà che tale quesito era compreso solamente nel questionario rivolto agli studenti universitari. Il 76,6% dei rispondenti ha dichiarato di frequentare un corso di lingua straniera nel proprio Paese. Dei 35 rispondenti che invece frequentavano un corso immersivo, 14 hanno dichiarato che tale situazione è cambiata in seguito allo spostamento delle lezioni a distanza.

Il numero di rispondenti con certificazioni BES/DSA è risultato essere molto ridotto sia all'università (8 casi) che nelle scuole secondarie (13). Tra questi ultimi, 5 (38,5%) hanno dichiarato che il docente ha tenuto conto dei propri bisogni, 4 (31%) solo in parte. Infine, i corsi prevedevano per la maggior parte dalle due alle quattro ore settimanali, sia nelle scuole secondarie (76,6%) sia all'università (55,2%), mentre le classi erano composte principalmente da più di 20 studenti (72% e 47%, rispettivamente).

4. Risultati

4.1. Questionario docenti

4.1.1. Strumenti e attività

In questa sezione sono riportati i risultati relativi alla Sezione II del questionario docenti. Tra coloro che hanno risposto al questionario, solamente l'8,8% considera i materiali adottati per la didattica in presenza inadeguati per la DaD (item II.1): la maggior parte (61,8%) ritiene che questi siano adatti solo in parte; il rimanente 29,4% li ha trovati invece pienamente adeguati. Tali percentuali si mantengono molto simili considerando separatamente i due gruppi più rappresentati del campione, vale a dire docenti universitari e di scuola secondaria: l'affinità è suggerita dai valori delle mediane e delle relative deviazioni standard (Tabella 6), ed è confermata dai risultati del test di Wilcoxon, che non rileva differenze significative: $W = 1377$, $p = 0,70$ ($> 0,05$), $r = -0,04$.

Tabella 6
Item II.1: Adeguatezza degli strumenti

	Sì (%)	In parte (%)	No (%)	Mdn	SD
Scuola secondaria	33,33	61,11	5,56	2	0,61
Università	32,08	58,49	9,43	2	0,56

Gran parte di coloro che hanno considerato i materiali adatti solo in parte ha motivato la propria risposta affermando di aver dovuto operare degli adattamenti (15 casi) o delle integrazioni (8) per adeguarsi all'ambiente digitale (es., "i materiali dovevano essere in qualche modo adattati o modificati"; "è stato necessario creare ulteriori materiali per la piattaforma"). Nove rispondenti hanno lamentato di aver dovuto sacrificare delle attività, soprattutto quelle legate alla produzione orale e all'interazione (es., "non è stato possibile svolgere online alcune attività pensate per la didattica in presenza, soprattutto per la produzione orale"). Altre motivazioni sono legate a difficoltà tecniche ("la mia scuola non si è subito dotata di strumenti informatici"); alla mancanza di versioni digitali dei libri di testo o al carattere inaspettato della situazione emergenziale ("tutto troppo improvviso, non ero preparata", 7 casi ciascuno). Non manca, infine, chi sostiene che le lezioni online non possono sostituire il contatto umano tra studenti e docenti (3).

Simili motivazioni sono state addotte anche da coloro che hanno risposto *no*. Questi in particolare evidenziano la sostanziale differenza tra le due condizioni, le quali richiedono strumenti, tecniche e approcci specifici (6 casi).

Per quanto riguarda gli strumenti (item II.3-4), Nella Tabella 7 sono presentati i risultati relativi a quelli usati in presenza, mentre nella Tabella 8 si possono osservare i risultati relativi agli strumenti usati a distanza quello di gran lunga più utilizzato è stato l'e-mail, sia in presenza (100%) che a distanza (96%). La versatilità di questo strumento l'ha reso utile durante la DaD sia per l'assegnazione e la consegna dei compiti, sia per l'invio di avvisi, ma anche, in misura minore, per gli approfondimenti e la valutazione. Un altro strumento che ha visto solamente una moderata flessione (-11,5%) dalla didattica in presenza (99%) a quella a distanza (87,5%) sono i libri cartacei, impiegati in DaD per l'assegnazione di compiti, per gli approfondimenti e in generale durante le lezioni in diretta. Diversamente, YouTube ha guadagnato otto punti percentuali nel passaggio dalla didattica in presenza (78%) a quella a distanza (86%). Anche questo strumento si è dimostrato molto flessibile in DaD: la piattaforma video è stata usata per diversi scopi, in particolare per l'assegnazione di compiti, gli approfondimenti e in generale durante le videolezioni in diretta. Tra gli strumenti più usati durante la DaD vi sono infine i servizi di cloud (70%), già impiegati in presenza (60%), e utilizzati soprattutto per la consegna dei compiti (51,5%).

Tra le tre principali piattaforme per le videolezioni in diretta, la meno utilizzata risulta essere stata Microsoft Team (25%), mentre Google Meet e Zoom condividono un numero molto simile di utenti (47,8% e 48,5%, rispettivamente). Il 50,7% dei rispondenti ha segnalato anche l'uso di WhatsApp, soprattutto per l'invio di avvisi (27%). Infine, tra gli strumenti meno usati durante la DaD vi sono OBS studio (6,6%), FaceTime (3,7%) e Socloo (1,5%). In generale, non si osservano grandi oscillazioni nell'uso degli strumenti didattici prima e dopo l'avvento della DaD, mentre è chiara una predilezione per gli strumenti tradizionali come i libri cartacei e quelli più versatili come i servizi di cloud e di posta elettronica.

Tabella 7
Item II.3: uso degli strumenti didattici in presenza (%)

Strumenti	Nessuna	Lezioni		Videolezioni		Avvisi	Valutazione	Approfondimenti
		in presenza	Compiti	In diretta	Pre-registrate			
Audiolibri	55,88	22,79	25,74	2,21	0,74	0,00	0,00	12,50
Edmodo	94,85	3,68	2,21	0,00	0,00	0,74	0,00	0,74
E-mail	0,00	10,29	43,38	1,47	2,21	54,41	9,56	16,91
Facebook	84,56	3,68	2,94	0,74	0,00	6,62	0,74	5,15
Facetime	99,26	0,00	0,00	0,00	0,00	0,74	0,00	0,00
Google Meet	91,91	3,68	2,21	2,94	1,47	0,74	1,47	0,00
Jitsi	96,32	2,94	1,47	0,74	0,00	0,00	0,00	0,00
Libri cartacei	0,74	93,38	67,65	18,38	2,21	2,21	13,97	31,62
Moodle	61,76	16,91	27,94	3,68	5,88	16,91	14,71	17,65
Microsoft Teams	91,91	2,94	3,68	1,47	0,00	0,74	0,74	0,00
OBS Studio	97,06	2,21	0,74	0,00	0,74	0,00	0,00	0,00
Raiscuola	67,65	17,65	13,97	3,68	0,74	0,74	2,21	10,29
Screen-o-matic	60,29	3,68	3,68	0,74	2,94	1,47	0,74	0,74
Servizi di cloud	40,44	41,18	39,71	5,15	1,47	8,09	7,35	17,65
Skype	83,82	4,41	4,41	7,35	0,00	2,21	0,74	2,21
Socloo	97,06	1,47	2,21	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
WeSchool	93,38	3,68	4,41	0,00	0,00	0,00	0,00	0,74
WhatsApp	58,09	9,56	20,59	0,00	1,47	18,38	1,47	4,41
YouTube	22,06	56,62	34,56	9,56	5,88	0,74	4,41	29,41
Zoom	90,44	2,94	3,68	5,88	1,47	0,74	0,74	0,00

Tabella 8
 Item II.4: uso degli strumenti didattici a distanza (%)

	Lezioni		Compiti	Videolezioni		Avvisi	Valutazione	Approfondimenti
	Nessuna	in presenza		In diretta	Pre-registrate			
Audiolibri	52,21	0,00	33,82	17,65	2,94	0,00	1,47	19,85
Edmodo	89,71	0,00	8,82	1,47	2,94	5,15	2,94	2,94
E-mail	3,68	0,00	63,24	11,76	3,68	62,50	19,85	21,32
Facebook	88,97	0,00	2,94	2,21	1,47	3,68	0,74	2,94
Facetime	96,32	0,00	1,47	1,47	0,74	0,00	0,00	0,74
Google Meet	52,21	0,00	13,24	45,59	5,15	6,62	10,29	8,82
Jitsi	86,03	0,00	3,68	11,76	0,74	1,47	1,47	0,00
Libri cartacei	12,50	0,00	69,85	42,65	11,03	2,21	8,09	34,56
Moodle	59,56	0,00	30,88	17,65	13,97	19,85	19,12	24,26
Microsoft Teams	75,00	0,00	9,56	16,91	2,21	6,62	6,62	4,41
OBS Studio	93,38	0,00	2,94	0,74	2,94	0,74	0,00	0,74
Raiscuola	53,68	0,00	23,53	16,18	2,94	0,74	0,74	20,59
Screen-o-matic	79,41	0,00	5,15	5,88	11,76	1,47	0,00	2,21
Servizi di cloud	30,15	0,00	51,47	31,62	10,29	9,56	11,03	27,94
Skype	73,53	0,00	6,62	20,59	1,47	0,74	0,00	0,74
Socloo	98,53	0,00	0,74	0,74	0,00	0,00	0,00	0,00
WeSchool	87,50	0,00	7,35	8,09	2,21	3,68	4,41	2,94
WhatsApp	49,26	0,00	22,06	16,18	2,21	27,21	8,09	4,41
YouTube	13,97	0,00	48,53	45,59	12,50	2,21	6,62	46,32
Zoom	51,47	0,00	11,03	45,59	5,88	3,68	5,88	8,09

Dalle risposte all'item II.5 emerge che il formato didattico più utilizzato è stato quello della videolezione in diretta con possibilità di interazione tra docente e studenti: la somma dei valori 4 e 5, in cui cinque equivale a *molto*, è infatti pari al 77%. Un numero molto ridotto di rispondenti ha invece fatto ricorso a videolezioni preregistrate, con il 68% delle risposte corrispondenti ai valori 0 (per niente) o 1. Altri formati didattici utilizzati con relativa frequenza sono l'assegnazione di attività individuali o di gruppo da svolgere durante la lezione (61%) o di attività di preparazione alla lezione online (47%); lezioni frontali in videoconferenza, videochiamate individuali e assegnazione di attività di gruppo da svolgere fuori dalla lezione sono state invece meno frequenti. Come suggeriscono i dati riportati nella Tabella 9 relativi ai due gruppi maggiormente rappresentati, tali risultati non sembrano dipendere dall'ordine di scuola dei rispondenti. In particolare, la prossimità delle deviazioni standard suggerisce un'elevata omogeneità delle risposte. Le uniche differenze riguardano il ricorso a videoconferenze senza interazione con gli studenti e l'uso di video di terzi, significativamente più frequenti nelle scuole secondarie.

Pochi i formati didattici altri (II.6): tra questi, i più menzionati sono il ricorso a piattaforme e software di varia natura (Kahoot, Microsoft PowerPoint, Microsoft Teams, WhatsApp) e la condivisione di slide e altro materiale.

Tabella 9
Item II.5: Formati didattici nei principali gruppi di docenti

	Scuola secondaria		Università		W	p	r
	Mdn	SD	Mdn	SD			
Videolezione interattiva	5	1,55	5	1,29	1223,5	0,12	-0,15
Videoconferenza	2	1,59	1	1,73	1790,5	0,02*	-0,22
Videochiamate individuali	1	1,55	2	1,70	1189	0,12	-0,15
Attività durante la lezione	4	1,64	4	1,31	1179	0,10	-0,16
Attività preparatorie	3	1,59	4	1,67	1225,5	0,19	-0,13
Attività individuali	3	1,75	4	1,54	1154,5	0,08	-0,17
Videolezioni registrate	0	1,70	0	1,57	1536	0,47	-0,07
Uso di video di terzi	3	1,49	2	1,80	1769	0,03*	-0,21
Attività di gruppo	2	1,80	2	1,86	1535,5	0,51	-0,06

* p < 0,05

Per quanto riguarda infine l'item II.7, la produzione orale è l'abilità che ha più risentito dello spostamento delle lezioni a distanza: il 42,6% dei rispondenti, infatti, ha affermato di essere riuscito a svilupparla di meno rispetto alle lezioni in presenza, al contrario della produzione scritta che sembra averne beneficiato particolarmente (+34,6%). Comprensione scritta e orale e competenze culturali (arte e letteratura, usi e tradizioni), invece, non sembrano aver risentito particolarmente della DaD: in tutti e quattro i casi, più del 40% dei/delle rispondenti non ha osservato differenze sensibili. L'ultima voce dell'item, relativa alle competenze d'uso linguistico (es., scrivere una lettera di presentazione, contattare il servizio clienti ecc.) appare essere quella più divisiva: percentuali simili di rispondenti hanno notato un miglioramento (34,6%) o un peggioramento (38,2%).

4.1.2. Percezione dei docenti

In questa sezione vengono analizzate le risposte alla Sezione III del questionario, dedicata alla percezione dei docenti riguardo il modo in cui gli studenti hanno reagito alla DaD. Come si può osservare dai dati, gli aspetti della didattica che hanno maggiormente risentito dello spostamento delle lezioni online sono stati la partecipazione globale degli studenti, con un peggioramento netto o lieve percepito dal 59% dei rispondenti, e la possibilità di creare una discussione partecipata (56%). I rispondenti, infine, sembrano aver riscontrato maggiori difficoltà nel valutare l'adeguatezza dell'input fornito al livello di competenza degli studenti: questo dato è approfondito da Borro e Scolaro (2021), che suggeriscono l'utilizzo di *input* modificato ed elaborato ai fini di aumentare la comprensibilità senza sacrificare la ricchezza del materiale linguistico autentico.

In generale, dai dati emerge che gli aspetti dell'apprendimento maggiormente legati all'interazione, all'autonomia e all'iniziativa degli studenti sono stati i più penalizzati. Ad aver beneficiato della DaD, invece, sono state le interazioni personali con il docente al di fuori delle ore di lezione, probabilmente facilitate dall'uso più intensivo degli strumenti di comunicazione digitale.

Considerando separatamente i due sotto-campioni principali, i dati nella Tabella 10 rivelano alcune differenze significative. Come emerge dai risultati del test di Wilcoxon, queste riguardano in particolare l'autonomia degli studenti, la possibilità di creare discussioni partecipate e lo svolgimento dei compiti. La tendenza centrale dei docenti di scuola secondaria è stata quella di aver osservato un lieve peggioramento (corrispondente al valore 2 della scala) nella maggior parte degli aspetti considerati; fanno eccezione la frequenza, le comunicazioni al di fuori delle lezioni e lo svolgimento dei compiti, per i quali invece non sono state osservate differenze rispetto alla didattica in presenza (valore 3). All'università, invece, la situazione si è mantenuta sostanzialmente invariata, con l'unica eccezione della possibilità di creare discussioni partecipate, per la quale è stato segnalato un lieve peggioramento. In generale, quindi, le scuole secondarie sembrano aver risentito maggiormente dello spostamento delle lezioni a distanza, mentre nessuno dei due gruppi ha riscontrato evidenti benefici.

Tabella 10
 Item III.1: Percezione dei principali gruppi di docenti

	Scuola secondaria		Università		W	p	R
	Mdn	SD	Mdn	SD			
Motivazione	2	1,11	3	1,14	1186,5	0,11	-0,15
Partecipazione	2	0,98	3	1,30	1220	0,17	-0,13
Spontaneità	2	0,92	3	1,15	1129	0,05	-0,18
Autonomia	2	0,94	3	1,24	1118	0,04*	-0,19
Discussione partecipata	2	0,93	2	1,26	1045,5	0,01*	-0,24
Uso della lingua target	2	1,04	3	1,12	1136	0,06	-0,19
Adeguatezza dell'input	2	0,86	3	0,90	1249,5	0,23	-0,16
Frequenza	3	0,92	3	1,26	1121	0,05	-0,19
Contatti con i docenti	3	1,17	3	1,07	1334,5	0,54	-0,06
Svolgimento dei compiti	3	1,10	3	1,06	1103,5	0,03*	-0,20

Nota: * $p < 0,05$

Infine, 82 informanti hanno risposto all'item III.2, relativo alla facilità d'uso degli strumenti compensativi per studenti e studentesse con certificazioni BES/DSA. Il 33% di questi, la maggior parte, non ha osservato differenze rispetto alla modalità in presenza, mentre il 28% ha notato un lieve miglioramento. Gli informanti rimanenti hanno riportato in egual misura un peggioramento lieve o netto (19,5% ciascuno).

4.1.3. Feedback

I dati di questa sezione riguardano le risposte alla Sezione IV del questionario docenti, relativa al feedback. La figura 7 riporta i dati relativi all'item IV.1. Come risulta evidente dall'analisi, il feedback tra pari è stato quello meno utilizzato durante la DaD: sommando le risposte 0 e 1, risulta infatti che quasi il 50% degli informanti non ne ha mai fatto ricorso o l'ha utilizzato molto raramente. Il tipo di feedback impiegato più di frequente è invece il feedback orale immediato durante lo svolgimento delle lezioni: la somma delle risposte 4 e 5 raggiunge infatti il 65%. Molto utilizzati anche il feedback scritto e quello generale rivolto a tutta la classe (49% ciascuno), mentre il feedback differito in chiusura di lezione e i feedback orale e scritto personalizzato sono meno frequenti. Solo cinque rispondenti hanno segnalato di aver utilizzato altri tipi di feedback (IV.2), come ad esempio l'autovalutazione e il feedback di gruppo attraverso questionari.

Confrontando questi dati con quelli relativi alle lezioni in presenza (IV.3), si può notare che alcuni tipi di feedback hanno subito evidenti riduzioni. Quelle maggiori si osservano per il feedback orale personalizzato e il feedback generale: sommando le risposte 3, 4 e 5, i due tipi riportano un calo di 18 punti percentuali nel primo caso e 13 punti nel secondo. Anche il feedback tra pari, che in presenza era impiegato abbastanza frequentemente, frequentemente o molto frequentemente (risposte 3, 4 e 5) dal 47% dei rispondenti, contro il 36% durante la DaD (-11%). A distanza vi è stato invece un incremento del feedback differito in chiusura di lezione (+10%) e del feedback scritto personalizzato (+14%). In entrambe le modalità, il tipo di feedback più usato è il feedback orale immediato, pur se con una leggera flessione durante la DaD (-8%).

Si riportano infine i risultati relativi all'item IV.4. Sommando le risposte da 0 (per niente d'accordo) a 2 e quelle 3 a 5 (molto d'accordo), emerge che la maggior parte dei rispondenti (70,6%) concorda nel ritenere che durante la DaD è stato necessario rimodulare il modo in cui veniva fornito il feedback rispetto alla didattica in presenza, e in generale di aver dedicato al feedback più tempo (67%). Il 54,4% dei rispondenti lamenta inoltre che gli studenti sembravano recepire il feedback fornito in misura minore, mentre il 53,7% ritiene che gli strumenti a disposizione non fossero adeguati. In ultimo, il 53,7% dei rispondenti non ha riscontrato particolari difficoltà nel fornire feedback durante le lezioni a distanza.

Le implicazioni dei dati di questa sezione sono discusse nel contributo di La Russa e Nuzzo (2021, in questo numero), le quali suggeriscono attività di *peer feedback* per incrementare lo sviluppo della consapevolezza metalinguistica, incentivando al contempo l'autonomia degli apprendenti, sia in classe che online.

4.1.4. Valutazione

La sezione V del questionario era dedicata alle modalità di valutazione. In questa sede ci si limiterà ad illustrati alcuni dati generali; un'analisi più dettagliata delle risposte pervenute è riportata nel saggio di Del Bono e Bonvino (2021, in questo numero). Nel loro studio, le autrici evidenziano come la valutazione delle competenze abbia risentito notevolmente della nuova modalità didattica, in particolare per quel che riguarda l'accertamento dell'autenticità delle prove. Per ovviare alle criticità emerse, la loro proposta è quella di valutare le produzioni elicitate attraverso task linguistici applicando le scale dell'adeguatezza funzionale ideate da Kuiken e Vedder (2017). Due informanti hanno affermato di non aver svolto nessuna prova di valutazione; pertanto, le loro risposte non sono state incluse nell'analisi che segue.⁹

La maggior parte dei rispondenti (68%) ha sottoposto ai propri studenti una prova sia scritta che orale (item V.6); solo una percentuale minore ha optato per una prova solamente scritta (17%) o solamente orale (16%). Tali proporzioni si mantengono invariate se si analizzano separatamente le risposte dei docenti universitari e di scuola secondaria, seppure con alcune differenze. Come illustrato nella Tabella 11, infatti, nella scuola secondaria si è fatto maggior ricorso a prove esclusivamente orali rispetto all'università, sia rispetto ai dati relativi all'intero campione. Verosimilmente, un numero maggiore di docenti di medie e superiori ha ritenuto più attuabile una valutazione cumulativa basata sulle *performance* orali degli studenti durante tutto il corso delle lezioni (interrogazioni ecc.; cf. Del Bono & Bonvino, in preparazione). In ogni caso, codificando con 1 le prove scritte, con 2 le prove combinate scritto-orale, e con 3 le prove orali, la differenza tra i due sottocampioni non è significativa, come suggerito dai risultati del test di Wilcoxon: $W = 1592$; $p = 0,21$ ($> 0,05$); $r = -0,12$.

Tabella 11
Item V.6: Prove di valutazione

	Scritta (%)	Scritta e orale (%)	Orale (%)	Mdn	SD
Scuola secondaria	14,81	62,96	22,22	2	0,61
Università	13,21	79,25	7,55	2	0,46

La Tabella 12, infine, riporta le percentuali delle risposte fornite all' V.8, relativo agli strumenti usati per la valutazione. Come si può osservare, gli strumenti di gran lunga più utilizzati sono stati domande aperte e domande a scelta multipla, entrambe impiegate nella maggior parte dei casi per valutare le conoscenze sia linguistiche che metalinguistiche e la comprensione sia scritta che orale. Le domande aperte sono state lo strumento principale per valutare anche la produzione scritta; per la produzione orale, invece, si è fatto ricorso prevalentemente a monologhi e role-play, in misura minore a presentazioni orali individuali. Le abilità interazionali sono tra quelle meno valutate, in particolare l'interazione scritta, per la quale il 30,9% dei rispondenti ha affermato di non aver usato nessuno strumento di valutazione. Per quest'ultima abilità, sono stati usati principalmente chat e forum, seguiti con distacco dalle domande aperte; per misurare l'interazione orale si è invece fatto ricorso principalmente a role-play.

In generale, come è facile prevedere da quanto descritto finora, le domande aperte sono state lo strumento mediamente più utilizzato (39,5%), mentre i progetti di gruppo risultano essere lo strumento di valutazione meno usato (12,6%): probabilmente, su questo dato hanno influito le ovvie difficoltà per gli studenti di incontrarsi e coordinarsi durante il periodo pandemico. Leggermente più utilizzate dei progetti di gruppo sono invece le presentazioni orali individuali, a cui si è fatto ricorso in media nel 14,5% dei casi.

Poche le abilità e i relativi strumenti altri segnalati nell'item V.9. Si tratta principalmente di conoscenze (inter)culturali (3 casi), valutate attraverso chat e forum, cloze test, domande aperte e a scelta multipla, role-play, progetti di gruppo o individuali e testi scritti. Altri strumenti riportati sono le app e i software integrabili nelle piattaforme utilizzate per la didattica a distanza. Si segnalano infine due docenti che dichiarano di aver fatto ricorso al dialogo libero, ritenuto meno inibitorio per gli studenti costretti ad interagire di fronte ad uno schermo.

⁹ Nessuno dei due informanti fa parte dei sottogruppi principali (università o scuola secondaria).

Tabella 12
Item V.8: Strumenti di valutazione (%)

	Conoscenze		Comprensione		Produzione		Interazione	
	Linguistiche	Metalinguistiche	Scritta	Orale	Scritta	Orale	Scritta	Orale
Nessuna	2,99	11,94	7,46	5,97	7,46	6,72	29,85	10,45
Role-play	26,87	20,90	5,97	26,87	4,48	40,30	5,22	43,28
Monologhi	23,88	15,67	2,99	16,42	5,97	45,52	5,97	8,96
Chat/forum	20,90	20,90	14,18	11,94	26,12	13,43	38,81	18,66
Cloze	38,06	11,94	29,85	16,42	13,43	2,24	10,45	5,97
Domande aperte	58,21	38,81	47,76	46,27	43,28	30,60	20,15	29,10
Scelta multipla	50,75	26,12	54,48	43,28	16,42	6,72	17,16	4,48
Presentaz. orali	22,39	11,19	3,73	15,67	2,24	35,82	5,22	20,90
Lavori di gruppo	14,18	11,94	5,97	10,45	11,19	22,39	10,45	15,67
Testi scritti	30,60	8,96	34,33	2,24	41,04	2,24	17,91	1,49

4.2. Questionario studenti

In questa sezione si analizzano i dati della seconda parte dei questionari studenti (scuole secondarie e università), ad eccezione dell'item II.9. Questo sarà il punto di partenza per il contributo di Fiorenza (in preparazione), che si concentra in particolare sull'abilità di ascolto e sulle strategie per trasferire il successo riscontrato durante la DaD nei contesti in presenza.

Sommando la percentuale delle risposte 0, 1 e 2 (corrispondenti a una bassa frequenza) da un lato, e delle risposte 3, 4, e 5 (corrispondenti a un'alta frequenza) dall'altro, emerge che gli strumenti meno usati per le lezioni a distanza (item II.4) sono stati computer fisso e tablet. Questi dati si riscontrano sia nelle scuole secondarie (90% di risposte 0, 1 e 2 per il computer fisso, 85% per il tablet) che nelle università (91% e 90% rispettivamente). Computer portatile e smartphone, invece, sono stati usati con una frequenza simile nelle scuole secondarie (47% e 41% di risposte 3, 4 e 5, rispettivamente); all'università, al contrario, è stato usato soprattutto il computer portatile (60% di risposte 3, 4 e 5), mentre solamente il 27% degli informanti ha segnalato di aver usato frequentemente lo smartphone.

Nelle Tabelle 13-14 sono riportati i dati dell'item II.5 corrispondente all'item II.4 del questionario docenti. In generale, questi dati non si discostano molto da quelli forniti dagli insegnanti (v. § 4.1.1). Come si può osservare, tra gli strumenti maggiormente usati in entrambi gli ordini di scuola vi sono i libri cartacei, sebbene in misura maggiore nelle scuole secondarie. Questi sono stati impiegati soprattutto per i compiti e per gli approfondimenti, oltre che per le videolezioni in diretta presso le scuole secondarie. All'università si osserva un uso più consistente di Moodle e di Microsoft Teams, mentre la piattaforma usata più frequentemente alle scuole secondarie è stata Zoom. Infine, in entrambi gli ordini di scuola si è fatto largo ricorso alle e-mail, soprattutto per l'invio di compiti e avvisi, mentre altri strumenti di comunicazione sono stati utilizzati meno di frequente, in particolare WhatsApp e Facebook.

Tabella 13
Item II.5: Strumenti e attività nella scuola secondaria (%)

	Nessuna	Compiti	Videolezioni		Avvisi	Valutazione	Approfondimenti
			In diretta	Pre-registrate			
Edmodo	99,07	0,93	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
E-mail	21,50	55,14	11,21	0,00	28,04	6,54	12,15
Facebook	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Google Meet	79,44	4,67	13,08	0,00	0,00	8,41	6,54
Libri cartacei	4,67	64,49	47,66	4,67	0,00	7,48	26,17
Moodle	80,37	16,82	11,21	7,48	7,48	8,41	10,28
Microsoft Teams	96,26	3,74	0,93	0,93	0,00	0,00	0,93
Microsoft Words	52,34	39,25	14,02	0,00	0,93	6,54	13,08
Raiscuola	99,07	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,93
Servizi di cloud	63,55	28,97	10,28	0,93	2,80	1,87	6,54
Skype	81,31	3,74	12,15	0,00	2,80	2,80	0,00
Weschool	97,20	0,00	0,00	0,00	2,80	0,00	0,00
WhatsApp	67,29	22,43	4,67	1,87	10,28	7,48	2,80
Youtube	63,55	17,76	8,41	0,93	2,80	1,87	8,41
Zoom	20,56	31,78	70,09	9,35	9,35	10,28	18,69

Tabella 14
Item II.5: Strumenti e attività nelle università (%)

	Nessuna	Compiti	Videolezioni		Avvisi	Valutazione	Approfondimenti
			In diretta	Pre-registrate			
Edmodo	85,07	13,43	5,97	0,00	11,19	2,99	4,48
E-mail	12,69	33,58	11,94	4,48	70,90	27,61	17,16
Facebook	85,07	6,72	0,75	0,75	11,19	2,24	2,99
Google Meet	81,34	2,99	17,91	1,49	0,75	2,24	4,48
Libri cartacei	32,84	44,78	23,88	1,49	0,75	4,48	26,87
Moodle	32,84	54,48	5,22	8,96	33,58	21,64	26,12
Microsoft Teams	29,10	18,66	58,96	7,46	18,66	26,87	9,70
Microsoft Words	52,99	40,30	5,97	1,49	2,99	0,75	8,96
Raiscuola	97,76	2,24	0,75	0,00	0,00	0,00	0,75
Servizi di cloud	75,37	20,90	0,75	0,00	1,49	1,49	5,22
Skype	84,33	2,99	10,45	0,00	0,75	2,24	1,49
Weschool	97,76	2,24	0,00	0,00	0,00	0,00	0,75
WhatsApp	90,30	5,22	0,75	0,00	4,48	1,49	0,75
Youtube	83,58	1,49	2,24	0,00	0,00	0,75	11,94
Zoom	41,79	14,93	52,24	5,22	6,72	6,72	4,48

L'item II.6 era volto ad indagare il tipo di partecipazione consentito agli studenti. La Tabella 15 riporta le tendenze centrali e le differenze tra i due campioni di studenti. Complessivamente, il caso più raro è stato quello in cui agli studenti veniva richiesto di disattivare sia il microfono che la webcam (78% di risposte "mai" o "qualche volta"), mentre quello più frequente è stato quello di far mantenere loro entrambi gli strumenti attivi (44% di risposte "spesso" e "sempre"). Dai dati nella Tabella 15 emergono inoltre alcune differenze significative tra università e scuole secondarie: in queste ultime, è stato spesso richiesto di attivare sia la webcam che il microfono, al contrario dell'università in cui veniva richiesto più di frequente di disattivare entrambi.

Tabella 15
Item II.6: modalità di partecipazione

	Scuola Secondaria		Università		W	p	r
	Mdn	SD	Mdn	SD			
Webcam	1	1,15	1	0,88	10022	0,001*	-0,36
Microfono	1	1,06	1	0,98	6692,5	0,356	-0,06
Entrambi	2	1,02	1	1,05	9158,5	0,001*	-0,25
Nessuno	0	0,57	1	1,01	4691,5	0,001*	-0,32

* p < 0,01

Passando invece alle condizioni ambientali (II.7), la connessione Internet non sembra aver condizionato particolarmente la qualità delle lezioni a distanza, né per gli studenti di scuola secondaria (41%), né per gli universitari (40%). Questi ultimi hanno comunque risentito di più dei problemi di connessione: il 36,6%, infatti, segnala che questa ha avuto un'influenza negativa, rispetto al 28% del gruppo delle secondarie.

L'ambiente circostante ha avuto un impatto positivo per gli studenti di medie e superiori (54%), meno per gli universitari: il 27,6% ha infatti dichiarato che questo ha influenzato negativamente le lezioni, contro il solo 10,3% dell'altro gruppo. Infine, solo il 17% degli studenti delle scuole secondarie ha risentito della condivisione dei dispositivi (computer, tablet ecc.) con gli altri membri della famiglia; il 54,5% degli studenti universitari, invece, ha scelto come risposta 'non si applica al mio caso', probabilmente perché gli informanti di questo gruppo possiedono un dispositivo personale dal quale hanno seguito le lezioni.

L'item II.8, parallelo al II.5 del questionario docenti, riguardava i tipi di attività svolti durante la DaD. A conferma di quanto già visto con i docenti, il formato didattico utilizzato più di frequente è stato quello della videolezione interattiva (71%). Contrariamente da quanto indicato dagli insegnanti (v. § 4.1.1), invece, le videochiamate individuali sono state segnalate come il formato usato più di rado (87%). A queste fanno seguito le videolezioni preregistrate, le attività di gruppo e l'uso di video di terzi.

Dai dati nella Tabella 16 emergono alcune differenze significative tra i due campioni. Le attività preparatorie sono state più frequenti all'università, mentre videolezioni preregistrate, attività di gruppo e videochiamate individuali sono state più frequenti nelle scuole secondarie. Quest'ultimo dato è l'opposto rispetto a quello emerso nel questionario docenti (§ 4.1.1) in cui si ipotizzava che la possibilità di frequentare il ricevimento avesse determinato un maggior ricorso alle videochiamate individuali. Tale discrepanza può essere dovuta alla variabilità naturale del campione; in alternativa, è possibile che gli studenti universitari non abbiano preso in considerazione l'orario di ricevimento nel rispondere ai quesiti.

Tabella 16
Item II.8: formati didattici

	Scuola secondaria		Università		W	p	r
	Mdn	SD	Mdn	SD			
Videolezione interattiva	5	1,36	5	1,50	6983	0,70	-0,02
Videoconferenza	4	1,49	4	1,82	7384	0,68	-0,03
Videochiamate individuali	0	1,22	0	0,96	7994,5	0,04*	-0,13
Attività durante la lezione	3	1,66	4	1,76	6277,5	0,09	-0,11
Attività preparatorie	2	1,69	4	1,87	5653	0,01*	-0,18
Attività individuali	4	1,49	3	1,90	8367	0,02	-0,15
Videolezioni registrate	2	2,05	0	1,61	10155	0,01*	-0,39
Uso di video di terzi	2	1,60	1	1,71	8659,5	0,01*	-0,18
Attività di gruppo	1	1,70	0	1,95	8185	0,05*	-0,13

* $p < 0,05$

I dati riguardanti la valutazione delle competenze (II.10) sono riportati nella Tabella 17. Seguendo lo stesso procedimento utilizzato per l'analisi dell'item V.6 del questionario docenti (§ 4.1.4), le prove scritte sono state codificate con 1, quelle sia scritte che orali con 2, e quelle solamente orali con 3. Anche in questo caso, le prove sono state in prevalenza sia scritte che orali, con una differenza non significativa tra i due ordini di scuola: $W = 7047$; $p = 0,78$ ($> 0,05$); $r = -0,02$.

Tabella 17
Item II.10: modalità di valutazione

	Scritta (%)	Scritta e orale (%)	Orale (%)	Mdn	SD
Scuola secondaria	21,50	61,68	16,82	2	0,62
Università	13,43	76,12	10,45	2	0,49

Sommando le risposte 2 e 3 dell'item II.11, emerge che le prove sono consistite principalmente in esercizi di grammatica (64%), interrogazioni orali (56%) e comprensione di testi scritti (53%). Sommando invece le risposte 0 e 1, si osserva che gli esercizi meno utilizzati sono stati invece quelli di ascolto (68%), dato sorprendente considerato che l'abilità di ascolto risulta quella maggiormente sviluppata (v. Fiorenza, in preparazione). Questi sono seguiti da testi da scrivere (64%) e dialoghi da completare (56%). Come si può osservare nella Tabella 18, scuole secondarie e università differiscono nell'uso di comprensione di testi scritti, dialoghi da completare e testi da scrivere, significativamente più frequenti all'università, nonostante, in generale, queste tipologie di valutazione siano mediamente poco usate. Di nuovo molto limitato il numero dei formati valutativi 'altri' (item II.11.1): tra questi il più citato è quello della traduzione (7 casi).

Tabella 18
Item II.11: prove di valutazione

	Scuola secondaria		Università		W	p	r
	Mdn	SD	Mdn	SD			
Esercizi di grammatica	2	0,95	2	1,07	6384	0,13	-0,10
Comprensione di testi scritti	1	0,90	2	1,06	5472	0,01*	-0,21
Dialoghi da completare	1	0,94	1	1,14	8452	0,01*	-0,16
Testi da scrivere	1	0,73	2	1,19	5136	0,01*	-0,25
Esercizi di ascolto	1	0,92	1	1,09	6885	0,58	-0,04
Interrogazioni orali	1	0,96	2	1,11	6817	0,50	-0,04
Testi da completare	1	0,95	2	1,13	7196	0,96	-0,01

* $p < 0,05$

In ultimo, come accennato, l'item II.12 riprendeva la Sezione III del questionario docenti (§ 4.1.3). Secondo la percezione generale degli studenti, a risentire di più dello spostamento delle attività a distanza sono stati il confronto e l'uso della L2 fra pari (54% e 63%, rispettivamente), e in proporzione minore (49%) il mantenimento della concentrazione. Secondo gli studenti, anche la consapevolezza degli insegnanti riguardo al grado di partecipazione degli studenti (se avessero capito, se stessero seguendo ecc.) ha avuto delle ricadute negative nella DaD (-45%). Nessuna voce, invece, registra un miglioramento sensibile, mentre il grado di interesse, l'uso della L2 con l'insegnante, il feedback, l'adeguatezza dell'input, lo svolgimento dei compiti e l'adeguatezza del carico di lavoro non sembrano aver subito variazioni rispetto alla didattica in presenza.

La Tabella 19 riporta i dati relativi al confronto tra i due campioni. A quanto emerge, gli unici aspetti per cui si registra una differenza statisticamente significativa sono il confronto con l'insegnante e la consapevolezza di questo riguardo al grado di partecipazione degli studenti. In entrambi i casi, sembrerebbe che ad aver risentito di più siano stati gli studenti universitari; invece, gli studenti di scuola superiore, in media, non hanno avvertito differenze rispetto alla didattica in presenza.

Tabella 19
Item II.12: Percezione degli studenti

	Scuola secondaria		Università		W	p	r
	Mdn	SD	Mdn	SD			
Interesse	2	0,71	2	0,66	7148	0,97	-0,01
Concentrazione	1	0,87	2	0,77	7241	0,89	-0,01
Confronto con l'insegnante	2	0,74	2	0,74	8177	0,04*	-0,13
Confronto fra pari	1	0,72	1	0,81	6660,5	0,30	-0,07
Uso della L2 con l'insegnante	2	0,67	2	0,70	6389,5	0,11	-0,10
Uso della L2 fra pari	1	0,54	1	0,67	6478,5	0,13	-0,10
Feedback	2	0,66	2	0,64	6912	0,59	-0,03
Comprensione del feedback	2	0,60	2	0,64	7342	0,71	-0,02
Adeguatezza dell'input	2	0,56	2	0,55	6726,5	0,31	-0,07
Frequenza	2	0,61	2	0,68	6822	0,47	-0,05
Contatti con i docenti	2	0,81	2	0,75	6522,5	0,20	-0,08
Svolgimento compiti	2	0,56	2	0,62	6668	0,28	-0,07
Adeguatezza del carico di studio	2	0,50	2	0,62	7315	0,74	-0,02
Consapevolezza dell'insegnante	2	0,70	1	0,69	8813	0,01*	-0,22

Nota: * $p < 0.05$

4.3. Commenti

In questa sezione si fa una breve sintesi delle risposte pervenute alla Sezione VI del questionario docenti e all'item II.16 del questionario studenti.

I pochi commenti degli studenti delle scuole secondarie (8 in tutto) esprimono per lo più scontento nei confronti della DaD. Due informanti sottolineano che “non si riesce a imparare una lingua straniera con la modalità DAD”, altri esprimono una generale preferenza per le lezioni in presenza. I motivi sono vari: la socializzazione con i compagni, le difficoltà di concentrazione e il mancato contatto diretto con l'insegnante (“se ho bisogno di fare domande l'insegnante ti sente e ti aiuta di più a capire quello che si è chiesto, mentre da casa è più complicato”).

Anche tra gli studenti universitari, solo un numero ridotto di rispondenti ha fornito commenti aggiuntivi (14 in tutto). Come tra gli studenti delle secondarie, anche in questo caso i commenti esprimono per lo più scontento dovuto a al bisogno di contatto con gli insegnanti e l'inadeguatezza della DaD per l'apprendimento delle lingue: il seguente commento è rappresentativo del sentire generale: “lo studio della lingua a distanza non si presa [sic.] all'apprendimento in quanto per migliorare la qualità della connessione a Teams, noi studenti tenevamo microfono e telecamera spenti, perciò le docenti non erano in grado di capire al volo chi avesse difficoltà a seguire e magari non si esprimeva per timidezza. Sento di aver perso un semestre cruciale di lezione”.

Gli universitari sottolineano anche che il carico di lavoro a distanza è stato maggiore rispetto alle lezioni in presenza; la DaD, inoltre, è stata considerata “nociva” per la motivazione. Un rispondente riporta che “l'unico problema nell'imparare una lingua attraverso la DaD è l'ascolto. Diventa difficile riuscire a sincronizzare tutti i computer. Quindi bisogna farlo da soli. Inoltre, questo penalizza anche il parlato perché il docente tende a fare meno domande”. Altri disagi segnalati sono relativi all'ambiente in cui si seguivano le lezioni e alla condivisione dei dispositivi per connettersi e, più in generale, al senso di disorientamento dovuto alla difficoltà nell'elaborazione della situazione in corso (“il mondo esterno viveva una apocalisse mentre io continuavo a studiare per inserirmi, lavorativamente parlando, in una società che non esisteva più”).

Per quanto riguarda infine gli insegnanti, coloro che hanno lasciato dei commenti aggiuntivi sono in tutto 29. Rispetto agli studenti, le risposte dei docenti sono più misurate, bilanciando giudizi sia positivi che negativi. Tra gli aspetti positivi, alcuni hanno apprezzato la DaD per la possibilità di esplorare nuovi strumenti e fornire feedback personalizzato, altri hanno lodato la risposta dei propri studenti, altri ancora segnalano che “la didattica a distanza può funzionare bene e garantire maggiore flessibilità”; infine c'è chi fa notare che la distanza ha comportato un calo delle inibizioni, incoraggiando anche gli studenti più restii a interagire usando la lingua straniera.

Tra gli aspetti negativi, invece, vengono segnalate le difficoltà tecniche, sia da parte dei docenti che da parte degli studenti, e l'ingente dispendio di tempo ed energie per prendere familiarità con i nuovi strumenti didattici e nella preparazione delle lezioni. Un altro aspetto negativo spesso segnalato è legato all'aspetto motivazionale e partecipativo degli studenti. Si fa notare, in particolare, che la DaD “è stata uno strumento fantastico per ragazzi seri e motivati. Per quelli che invece devono essere sollecitati è stata un vero disastro” e che “ascolto, pronuncia e interazione orale degli studenti peggiorano molto”. Infine, è stata sentita l'assenza degli aspetti che caratterizzano l'interazione faccia a faccia, come la prossemica e il riferimento al contesto extralinguistico.

Non mancano ovviamente quelli che Sarsini (2020) definisce ‘apocalittici’, che vedono cioè la DaD come “una barbarie foriera solo di distruzione” (p. 9). Cioè nonostante, il seguente commento riassume bene l'opinione generale dei docenti: secondo il/la rispondente, con opportuni adeguamenti “la DaD può essere utilizzata in modo complementare, manca però l'interazione vera tra le parti, discente/docente o pari, e non è affidabile per una valutazione seria dell'acquisizione di contenuti. Può essere molto utile per il *feedback* delle competenze e per il lavoro autonomo degli studenti”.

5. Discussione, implicazioni e conclusioni

I dati emersi dall'indagine confermano molte delle tendenze già evidenziate nei precedenti studi sull'esperienza della DaD. In generale, si nota anche nella didattica delle lingue una prevalenza di modalità didattiche *teacher-led* e una diffusa tendenza ad adattare all'ambiente digitale strategie e metodi didattici e di valutazione già consolidati in presenza. Ciò è sicuramente dovuto al carattere improvviso delle misure emergenziali, che ha fornito poco margine per un ripensamento della didattica verso modalità che sfruttassero appieno il nuovo ambiente educativo. Già Lucisano (2020) ha osservato come situazioni di crisi portano ad

adottare modalità più sperimentate e padroneggiate, le quali rispondono ai modelli tradizionali di insegnamento a cui gli insegnanti sono stati maggiormente esposti. La sperimentazione di percorsi didattici innovativi richiede invece “condizioni di sicurezza e di padronanza degli strumenti che non era evidentemente disponibile nella fase di emergenza” (p. 11). Il mantenimento della DaD di modalità uguali è simili a quelle della didattica tradizionale è emerso anche nell’insegnamento delle lingue: Fragai et al. (2020) giustificano tale scelta con il maggior livello di familiarità che gli studenti hanno con le modalità utilizzate in presenza, in particolare per quel che riguarda la valutazione. Tuttavia, non è da escludere il possibile ruolo della generale ‘resistenza al cambiamento’, evidenziata nel report INDIRE (2020a, p. 8), resistenza che storicamente caratterizza la scuola e gli insegnanti. In particolare, si è visto come anche nella didattica delle lingue i libri cartacei abbiano mantenuto il loro primato indiscusso di strumenti didattici per eccellenza. Gli strumenti digitali più usati, oltre alle piattaforme necessarie per svolgere le videolezioni, sono stati quelli più versatili che e garantissero l’immediatezza delle comunicazioni e dello scambio di materiale, come e-mail e servizi di cloud. Il tema degli strumenti e delle pratiche didattiche in ambienti sia digitali che in presenza è ripreso in maniera più esaustiva nel contributo di Fazio e Cremasco (2021, in questo volume).

Un altro interessante dato che emerge dalle risposte ai questionari è che produzione orale e interazione con docenti e tra pari sono state le abilità che hanno più risentito dello spostamento delle lezioni online. Tale dato contraddice quanto riscontrato in indagini precedenti: Fragai et al. (2020), ad esempio, osservano che l’attività linguistica maggiormente enfatizzata dai docenti parte del campione interrogato è stata la produzione/interazione orale. Tuttavia, come sottolineato dalle stesse autrici, tale risultato va attribuito specificatamente alla predilezione personale dei partecipanti all’indagine (p. 53). Si noti, inoltre, che nello stesso studio i rispondenti hanno manifestato difficoltà diffuse nella gestione dell’interazione e dei turni. In generale, come osserva Sarsini (2020, p. 10), “la comunicazione mediata dal computer limita le capacità di collaborazione e di partecipazione attiva alla vita sociale e collettiva”: considerata la centralità della componente interattiva nell’acquisizione linguistica (Long, 1996), tale aspetto ha certamente penalizzato in maniera significativa la didattica delle lingue.

L’analisi restituisce un quadro globale di estrema omogeneità tra università e scuole secondarie, omogeneità che si riscontra sia nel questionario studenti, sia nel questionario docenti, con poche, sporadiche differenze significative riguardanti i formati didattici e la risposta degli studenti secondo la percezione degli insegnanti. In generale, si è osservato che agli studenti di scuola secondaria è stato richiesto più di frequente di attivare sia la webcam che il microfono. Tale differenza probabilmente è dovuta a una più sentita esigenza di sorveglianza rispetto all’università, ma ciò non ha necessariamente portato a un incremento delle possibilità di interazione: come si è visto, i docenti di medie e superiori hanno riscontrato un lieve peggioramento nell’autonomia delle interazioni fra pari e nella possibilità di creare discussioni partecipate.

A questo punto, va ribadito come il campione analizzato non può essere considerato rappresentativo dell’attività didattica in Italia durante la pandemia. In particolare, è noto che i *web-based surveys* risentono problemi di *sample error*, dovuti a “noncoverage, nonresponse errors, confidentiality concerns, and technical problems” (Sills & Song, 2002, p. 22): tali criticità, di cui certamente soffre il presente studio, giocano tutte a detrimento della generalizzabilità dei risultati. La scelta dello *snowballing sampling* come principale modalità di raccolta dei dati ha sicuramente condizionato i dati raccolti. Tuttavia, tale modalità è stata ritenuta la più attuabile considerata la situazione contingente. Lo studio, inoltre, non ha pretese di rappresentatività; piuttosto, come più volte evidenziato, vuole essere uno spunto di riflessione sulle sfide poste dalla crisi sanitaria e sui benefici che da essa possano scaturire, e da queste basi stimolare un ripensamento della didattica delle lingue straniere indipendentemente dal contesto di apprendimento. Simili riflessioni sono state sviluppate più approfonditamente nei contributi di Borro e Scolaro (2021, in questo numero), Cremasco e Fazio (2021, in questo numero), Del Bono e Bonvino (2021, in questo numero), Fiorenza (in preparazione), e La Russa e Nuzzo (2021, in questo numero).

In conclusione, è bene sottolineare che, con la crisi pandemica ancora in corso, quella della didattica a distanza è ancora una situazione in divenire, resa ancora più instabile dai continui cambi di rotta dovuti alle oscillazioni della linea dei contagi. Ciò nonostante, docenti e studenti sembrano aver reagito prontamente alle sfide poste dalla DaD: la speranza è che tali sfide abbiano favorito una presa di coscienza critica sulla didattica come l’abbiamo concepita fino ad oggi, aprendo a nuovi scenari e nuove opportunità.

Ringraziamenti

L'autore ringrazia i membri del GRAAL che hanno curato la realizzazione e l'analisi delle diverse sezioni dei questionari, e in particolare (in ordine alfabetico): Elisabetta Bonvino (Università degli Studi Roma Tre), Ilaria Borro (University of Portsmouth), Diego Cortés Velásquez (Università degli Studi Roma Tre), Claudia Cremasco (Academic Initiative Abroad), Federica Del Bono (Università degli Studi Roma Tre, "Sapienza" Università di Roma), Alessandra Fazio (Università degli Studi di Roma Foro Italico), Elisa Fiorenza (Università degli Studi Roma Tre), Francesca La Russa (Università Bordeaux Montaigne, Università degli Studi Roma Tre), Elena Nuzzo (Università degli Studi Roma Tre), Francesca Pagliara ("Sapienza" Università di Roma, Università degli Studi Roma Tre) e Silvia Scolaro (Università Ca' Foscari Venezia). Eventuali errori e inesattezze vanno attribuiti esclusivamente a chi scrive.

Riferimenti bibliografici

- Amin, Fakhurrizi M., & Sundari, Hanna (2020). EFL students' preference on digital platforms during emergency remote teaching: Video conference, LMS, or messenger application? *Studies in English Language and Education*, 7(2), 362-378.
- Balboni, Paolo E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Loescher Editore.
- Borro, Ilaria, & Scolaro, Silvia (2021). Optimal and appropriate input in a second language: The potential of (modified-)elaborated input in distance and classroom learning. *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 8(2), 53-69.
- Brown, James D. (1997). Designing surveys for language programs. In Dale T. Griffee & David Nunan (a cura di), *Classroom Teachers and Classroom Research* (pp. 109-121). The Japan Association for Language Teaching.
- Brown, James D. (2001). *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge University Press.
- Brown, James D. (2004). Research Methods for Applied Linguistics: Scope, Characteristics, and Standards. In Alan Davies & Catherine Elder (a cura di), *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 476-500). Blackwell Publishing.
- Cohen, Jacob (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Academic Press.
- Cohen, Jacob (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Cowles, Ernest, & Nelson, Edward (2015). *An introduction to survey research*. Business Expert Press.
- Daloisio, Michele (2020). Didattica delle lingue a distanza e inclusione degli apprendenti con DSA: un'indagine sulle pratiche glottodidattiche attivate durante il periodo di emergenza da Covid-19. *Italiano LinguaDue*, 2, 63-80.
- Del Bono, Federica, & Bonvino, Elisabetta (2021). Applicazioni didattiche delle scale di valutazione dell'adeguatezza funzionale: riflessioni a partire da un questionario sulla valutazione delle lingue nella DaD. *E-JournALL EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 8(2), 105-124. <http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.14.250>
- Dörnyei, Zoltán (2003). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Fazio, Alessandra & Cremasco, Claudia (2021). Distance learning and the development of speaking skills: Challenges and opportunities. *E-JournAL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages* 8(2), 70-86. <http://doi.org/10.21283/2376905X.14.251>
- Field, Andy, Miles, Jeremy, & Field, Zoë (2012). *Discovering Statistics Using R*. Sage.
- Fiorenza, Elisa (in preparazione). Didattica delle lingue a distanza: sfide e opportunità per lo sviluppo dell'abilità di ascolto.

- Fragai, Eleonora, Fratter, Ivana, & Janfrancesco, Elisabetta (2020). Insegnamento linguistico ed emergenza sanitaria: riflessioni sulla DAD. *Italiano LinguaDue*, 2, 38-62.
- Giovannella, Carlo, Passarelli, Marcello, & Persico, Donatella (2020). The effects of the Covid-19 pandemic on Italian learning ecosystem: The school teachers' perspective at the steady state. *Interaction Design and Architecture(s) Journal*, 45, 264-286.
- Giovannella, Carlo, & Passarelli, Marcello (2020). The effects of Covid-19 pandemic seen through the lens of the Italian university teachers and the comparison with school teachers' perspective. *Interaction Design and Architecture(s) Journal*, 46, 120-136.
- Gu, Peter Y. (2016). Questionnaires in language teaching research. *Language Teaching Research*, 20(5), 267-570.
- INDIRE, Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (2020a). *Pratiche didattiche durante il lockdown. Indagine tra i docenti italiani. Report preliminare - luglio 2020*. Consultato all'url: <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf> (ultimo accesso: 20 marzo 2021).
- INDIRE, Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (2020b). *Pratiche didattiche durante il lockdown. Indagine tra i docenti italiani. Report integrativo - dicembre 2020*. Consultato all'url: https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020_con-grafici-1.pdf (ultimo accesso: 20 marzo 2021).
- Jamieson, Joan, Chappelle, Carol A., & Preiss, Sherry (2005). CALL evaluation by developers, a teacher, and students. *CALICO Journal*, 23(1), 93-138.
- Kelley, Kate, Clark, Belinda, Brown, Vivienne, & Sitzia, John (2003). Good practice in the conduct and reporting of survey research. *International Journal for Quality in Health Care*, 15(3), 261-266.
- Krashen, Stephen T. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon.
- Kuiken, Folkert, & Vedder, Ineke (2017). Functional adequacy in L2 writing: Towards a new rating scale. *Language Testing*, 34(3), 321-336.
- La Russa, Francesca, & Nuzzo, Elena (2021). Peer written corrective feedback as an opportunity for metalinguistic reflection in tandem telecollaboration. *E-JournALL EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages* 8(2). <http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.14.241>
- Levy, Paul S., & Lemeshow, Stanley (2008). *Sampling of Populations: Methods and Applications* (quarta edizione). John Wiley & Sons.
- Long, Michael H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In William C. Ritchie & Tej K. Bathia (a cura di), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.
- Lucisano, Pietro (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD 'Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza Covid-19'. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(36), 3-25.
- Mancaniello, Maria Rita (2020). Adolescenti al tempo del Covid-19: una riflessione sul significato di vivere 'attimi della catastrofe adolescenziale' in uno spazio-tempo negato, nella separazione corporea dal gruppo dei pari e in una relazione scolastica digitale. *Studi sulla formazione*, 23(1), 21-51.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2020a). *Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza*. Nota dipartimentale 17 marzo 2020, n. 388. Consultato all'url: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+388+del+17+marzo+2020.pdf/d6acc6a2-1505-9439-a9b4-735942369994?version=1.0&t=1584474278499> (ultimo accesso: 28 giugno 2021).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2020b). *Linee guida per la Didattica digitale integrata*. Consultato all'url:

- https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+_Linee_Guida_DDI_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f?t=1596813131027 (ultimo accesso: 28 giugno 2021).
- Moser, Kelly M., Wei, Tianlan, & Brenner, Devon (2021). Remote teaching during Covid-19: Implications from a national survey of language educators. *System*, 97, 1-15.
- Ornaghi, Valentina, & Juan, Ching-Yi Amy (in stampa). Online teaching of Chinese as a second language in an extended Covid-19 situation: How to engage students in active learning. In Carmela Scala (a cura di), *How to engage today's learners in language classes*. Vernon Press.
- Orton, Jane, & Scrimgeour, Andrew (2019). *Teaching Chinese as a second language: The way of the learner*. Routledge.
- Reid, Joy M. (1990). The dirty laundry of ESL survey research. *TESOL Quarterly*, 24, 323-338.
- Romagnoli, Chiara, & Ornaghi, Valentina (in stampa). Learning Chinese online in the age of Covid-19: The cases of two Italian universities. In Shijuan Liu (a cura di), *Teaching the Chinese language remotely: Global cases and perspectives*. Palgrave Macmillan.
- Sarsini, Daniela (2020). Alcune riflessioni sulla didattica a distanza. *Studi sulla formazione*, 23(1), 9-12.
- Sills, Stephen J., & Song, Chunyan (2002). Innovations in survey research. *Social Science Computer Review*, 20(1), 22-30.
- Sun, Susan Y.H. (2011). Online language teaching: The pedagogical challenges. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 3(3), 428-447.
- Trincherò, Roberto (2020). Insegnare e valutare nella formazione a 'distanza forzata'. *Scuola7*, 181. Consultato all'url: <https://www.scuola7.it/2020/181/insegnare-e-valutare-nella-formazione-a-distanza-forzata/> (ultimo accesso: 20 marzo 2021).
- Tzotzou, Maria D. (2014). Designing and administering a needs analysis survey to primary school learners about EFL learning: A case study. *Preschool & Primary Education*, 2(1), pp. 59-82.
- Visser, Penny S., Krosnick, Jon A., & Lavrakas, Paul J. (2000). Survey research. In Harry T. Reis & Charles M. Judd (a cura di), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (pp. 223-252). Cambridge University Press.
- Wang-Szilas, Jue, & Bellassen, Joël (2017). Design, implementation and reflection on the Introductory Chinese MOOC Kit de contact en langue Chinoise. *Journal of Modernization of Chinese Language Education*, 6(1), 31-41.

Appendice A

INSEGNARE LE LINGUE A DISTANZA — QUESTIONARIO DOCENTI

Sezione I. Informazioni sul docente e sul corso

Lo scopo di questa sezione è raccogliere informazioni generali sul docente e sul corso. I dati saranno utilizzati esclusivamente per fini di ricerca. Nessun dato sensibile verrà conservato o diffuso a terzi. Proseguendo nella compilazione, acconsente all'utilizzo per fini statistici dei dati inseriti.

I.1. È la prima volta che compila questo questionario?

- Sì
- No

I.2. Di che genere è?

- F
- M

I.3. Quanti anni ha?

- Meno di 35
- 35-45
- 46-55
- Più di 55

I.4. Qual è la sua lingua madre (se 'altro', specificare)?

- Italiano
- Francese
- Inglese
- Spagnolo
- Tedesco
- Altro (specificare)

I.5. Da quanti anni insegna?

- Meno di 5
- 5-10
- 11-15
- Più di 15

I.6. In che ordine di scuola insegna (se 'altro', specificare)?

- Primaria
- Secondaria di I grado
- Secondaria di II grado
- Università
- Altro (specificare)

I.7. Qual è la sua posizione (se 'altro', specificare)?

- Collaboratore esperto linguistico
- Docente curricolare titolare
- Docente curricolare supplente
- Docente di sostegno titolare
- Docente di sostegno supplente
- Docente universitario a contratto
- Professore associato
- Professore ordinario
- Ricercatore
- Altro (specificare)

I.8. In che tipologia di scuola insegna?

I.9. Che lingua insegna (se 'altro', specificare)?

- Francese
- Inglese
- Italiano per stranieri
- Spagnolo
- Tedesco
- Altro (specificare)

I.10. Regolarmente, quante ore curriculari settimanali avrebbe previsto il suo corso?

- Meno di 2
- 2-4
- Più di 4

I.11. Qual è la durata complessiva del corso (se 'altro', specificare)?

- Mensile
- Trimestrale
- Quadrimestrale
- Semestrale
- Annuale
- Altro (specificare)

I.12. Qual è il livello del corso?

- Alfabetizzazione (pre-A1)
- Elementare (livelli A1-A2 del QCER)
- Intermedio (livelli B1-B2 del QCER)
- Avanzato (livelli C1-C2 del QCER)

I.13. Qual è il numero medio degli studenti del corso?

- Meno di 10
- 10-15
- 15-20
- 20-25
- Più di 25

I.14. In condizioni di normalità, i suoi studenti seguono il corso nel Paese in cui si parla la lingua insegnata?

- Sì
- No

I.15. In riferimento alla domanda precedente, questa condizione è cambiata a seguito dell'emergenza sanitaria?

- Sì
- No

II.16. Col DPCM dell'8 aprile n. 22 il Ministero ha reso obbligatoria la DaD per tutti i docenti. Per quali dei seguenti aspetti il suo Istituto ha fornito indicazioni specifiche riguardo l'insegnamento delle lingue (è possibile selezionare più opzioni; se 'altro', specificare)?

- Strumenti informatici per l'insegnamento
- Strumenti informatici per la comunicazione con gli studenti
- Modalità didattica (es. sincrona/asincrona)
- Ore da dedicare alle lezioni
- Valutazione
- Gestione dei contenuti
- Strumenti dispensativi e compensativi per studenti con BES
- Formazione dei docenti

- Nessuno dei precedenti
- Altro (specificare)

Sezione II. Strumenti e attività

Le domande di questa sezione hanno lo scopo di rilevare gli strumenti e i formati didattici usati prima e dopo la DaD, nonché le abilità e le competenze maggiormente sviluppate durante la DaD.

II.1. Ritieni che i materiali adottati per la didattica in presenza siano risultati adeguati per la DaD?

- Sì
- No
- In parte

II.2. Se nella domanda precedente ha risposto 'no' o 'in parte', specificare

II.3. Prima di iniziare la DaD, per quali attività utilizzava principalmente i seguenti strumenti (è possibile selezionare più opzioni per ogni riga)?

	Nessuna	Lezioni in presenza	Compiti	Videolezioni		Avvisi	Valutazione	Approfondimenti
				In diretta	Pre-registrate			
Audiolibri	<input type="checkbox"/>							
Edmodo	<input type="checkbox"/>							
E-mail	<input type="checkbox"/>							
Facebook	<input type="checkbox"/>							
Facetime	<input type="checkbox"/>							
Google Meet	<input type="checkbox"/>							
Jitsi	<input type="checkbox"/>							
Libri cartacei	<input type="checkbox"/>							
Moodle	<input type="checkbox"/>							
Microsoft Teams	<input type="checkbox"/>							
OBS Studio	<input type="checkbox"/>							
Raiscuola	<input type="checkbox"/>							
Screen-o-matic	<input type="checkbox"/>							
Servizi di cloud	<input type="checkbox"/>							
Skype	<input type="checkbox"/>							
Socloo	<input type="checkbox"/>							
WeSchool	<input type="checkbox"/>							
WhatsApp	<input type="checkbox"/>							
YouTube	<input type="checkbox"/>							
Zoom	<input type="checkbox"/>							

II.4. Nella DaD, per quali attività utilizza o ha utilizzato principalmente i seguenti strumenti (è possibile selezionare più opzioni per ogni riga)?

	Nessuna	Lezioni in presenza	Compiti	Videolezioni		Avvisi	Valutazione	Approfondimenti
				In diretta	Pre-registrate			
Audiolibri	<input type="checkbox"/>							
Edmodo	<input type="checkbox"/>							
E-mail	<input type="checkbox"/>							
Facebook	<input type="checkbox"/>							
Facetime	<input type="checkbox"/>							

Google Meet	<input type="checkbox"/>							
Jitsi	<input type="checkbox"/>							
Libri cartacei	<input type="checkbox"/>							
Moodle	<input type="checkbox"/>							
Microsoft Teams	<input type="checkbox"/>							
OBS Studio	<input type="checkbox"/>							
Raiscuola	<input type="checkbox"/>							
Screen-o-matic	<input type="checkbox"/>							
Servizi di cloud	<input type="checkbox"/>							
Skype	<input type="checkbox"/>							
Socloo	<input type="checkbox"/>							
WeSchool	<input type="checkbox"/>							
WhatsApp	<input type="checkbox"/>							
YouTube	<input type="checkbox"/>							
Zoom	<input type="checkbox"/>							

II.5. Nella DaD, quanto fa o ha fatto ricorso ai seguenti formati didattici?

	0 (per niente)	1	2	3	4	5 (molto)
L'insegnante tiene una videolezione in diretta interagendo con gli studenti.	<input type="checkbox"/>					
L'insegnante tiene una lezione frontale in videoconferenza.	<input type="checkbox"/>					
L'insegnante effettua videochiamate individuali con gli studenti.	<input type="checkbox"/>					
Durante la lezione, l'insegnante fa svolgere agli studenti attività individuali o di gruppo.	<input type="checkbox"/>					
L'insegnante assegna attività di preparazione alla lezione online, poi fornisce un feedback durante la videolezione.	<input type="checkbox"/>					
L'insegnante assegna attività da svolgere autonomamente. Se emergono domande, gli studenti possono contattare il docente.	<input type="checkbox"/>					
L'insegnante registra delle videolezioni in cui spiega i punti principali del tema del giorno.	<input type="checkbox"/>					
L'insegnante assegna dei video legati all'argomento del giorno recuperati da fonti esterne.	<input type="checkbox"/>					
L'insegnante assegna attività da svolgere in gruppi. Gli studenti si organizzano autonomamente e poi inviano i risultati al docente.	<input type="checkbox"/>					
Altro	<input type="checkbox"/>					

II.6. Se nella domanda precedente ha selezionato 'altro', specificare

II.7. In confronto con la didattica in presenza, quanto è riuscito a sviluppare le seguenti abilità e competenze nella DaD?

	Non si applica al mio caso	-	=	+
Produzione scritta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Produzione orale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comprensione scritta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprensione orale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Competenze culturali: letteratura e altre espressioni artistiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Competenze culturali: usi e tradizioni dei popoli che parlano la lingua target	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Competenze d'uso linguistico (es. redigere una lettera di presentazioni, contattare il servizio clienti, aprire un conto in banca ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sezione III. La risposta degli studenti alla DaD: la percezione dei docenti

Lo scopo di questa sezione è rilevare la percezione che i docenti hanno riguardo alla risposta degli studenti coinvolti nella DaD.

III.1. Rispetto alla didattica in presenza, in che misura ha percepito una differenza relativamente ai seguenti aspetti?

	Netto peggioramento	Lieve peggioramento	Nessuna differenza	Lieve miglioramento	Netto miglioramento
Motivazione verso la proposta didattica	<input type="checkbox"/>				
Partecipazione globale	<input type="checkbox"/>				
Spontaneità degli interventi in risposta agli stimoli didattici	<input type="checkbox"/>				
Autonomia nell'interazione fra pari	<input type="checkbox"/>				
Possibilità di creare una discussione partecipata	<input type="checkbox"/>				
Uso della lingua target come lingua veicolare per interagire fra pari e/o con l'insegnante	<input type="checkbox"/>				
Possibilità di capire se l'input è adatto al livello degli apprendenti	<input type="checkbox"/>				
Frequenza	<input type="checkbox"/>				
Contatti personali con il docente al di fuori delle lezioni (richieste di chiarimento, giustificazione assenze ecc.)	<input type="checkbox"/>				
Svolgimento dei compiti assegnati	<input type="checkbox"/>				

III.2. Se al suo corso partecipano o hanno partecipato studenti con BES, in che misura ha percepito una differenza nella facilità d'uso degli strumenti compensativi?

- Netto peggioramento
- Lieve peggioramento
- Nessuna differenza
- Lieve miglioramento
- Netto miglioramento

Sezione IV. Feedback

Lo scopo di questa sezione è rilevare le tecniche adottate per fornire feedback agli studenti durante la DaD e come queste siano cambiate rispetto alla didattica in presenza.

IV.1. Nella DaD, in che misura utilizza o ha utilizzato i seguenti tipi di feedback?

	0 (per niente)	1	2	3	4	5 (molto)
Feedback orale durante le lezioni	<input type="checkbox"/>					
Feedback scritto differito in chiusura di lezione	<input type="checkbox"/>					
Feedback scritto (es. tramite strumenti di revisione che permettono di modificare e inserire commenti nel testo)	<input type="checkbox"/>					
Feedback scritto (es. tramite strumenti di revisione che permettono di modificare e inserire commenti nel testo)	<input type="checkbox"/>					
Feedback personalizzato scritto per ogni studente	<input type="checkbox"/>					
Feedback generale a tutti gli studenti	<input type="checkbox"/>					
Feedback tra pari	<input type="checkbox"/>					
Altro	<input type="checkbox"/>					

IV.2. 4.2 Se nella domanda precedente ha selezionato 'altro', specificare

IV.3. Nella didattica in presenza, in che misura utilizza o ha utilizzato i seguenti tipi di feedback?

	0 (per niente)	1	2	3	4	5 (molto)
Feedback orale durante le lezioni	<input type="checkbox"/>					
Feedback scritto differito in chiusura di lezione	<input type="checkbox"/>					
Feedback scritto (es. tramite strumenti di revisione che permettono di modificare e inserire commenti nel testo)	<input type="checkbox"/>					
Feedback scritto (es. tramite strumenti di revisione che permettono di modificare e inserire commenti nel testo)	<input type="checkbox"/>					
Feedback personalizzato scritto per ogni studente	<input type="checkbox"/>					
Feedback generale a tutti gli studenti	<input type="checkbox"/>					
Feedback tra pari	<input type="checkbox"/>					
Altro	<input type="checkbox"/>					

IV.4. Quanto si trova d'accordo con le seguenti affermazioni?

	0 (per niente)	1	2	3	4	5 (del tutto)
Con l'avvento della DaD ho rimodulato il modo in cui fornisco feedback	<input type="checkbox"/>					
Ho riscontrato delle difficoltà nel fornire feedback a distanza	<input type="checkbox"/>					
Rispetto alla modalità in presenza, dedico più tempo a fornire feedback	<input type="checkbox"/>					
Rispetto alla modalità in presenza, dedico meno tempo a fornire feedback	<input type="checkbox"/>					
Gli strumenti a disposizione sono adeguati a fornire un feedback a distanza efficace	<input type="checkbox"/>					
Nella DaD, gli studenti recepiscono il feedback fornito	<input type="checkbox"/>					

Sezione V. Valutazione

Lo scopo di questa sezione è rilevare le modalità di valutazione adottate per valutare gli studenti durante la DaD e come queste siano cambiate rispetto alla didattica in presenza.

V.1. 5.1 Quanto si trova d'accordo con le seguenti affermazioni?

	0 (per niente)	1	2	3	4	5 (del tutto)
Ho dovuto modificare la mia modalità di valutazione rispetto alla didattica in presenza	<input type="checkbox"/>					
Ho incontrato dei problemi nell'adattare la mia valutazione alla modalità a distanza	<input type="checkbox"/>					
Il tempo che dedico alla valutazione è aumentato rispetto a quando lavoravo in presenza	<input type="checkbox"/>					
Il tempo che dedico alla valutazione è diminuito rispetto a quando lavoravo in presenza	<input type="checkbox"/>					

V.2. Rispetto alla modalità in presenza, quali sono gli aspetti della valutazione in cui ha incontrato maggiori difficoltà (è possibile selezionare più opzioni, se 'altro', specificare)?

- Creare test adatti
- Utilizzare strumenti di valutazione adatti
- Verificare l'autenticità e l'integrità della prova
- Valutare l'interazione orale
- Valutare l'interazione scritta
- Valutare le competenze metalinguistiche
- Valutare le conoscenze linguistiche
- Valutare le produzioni orali
- Valutare le produzioni scritte
- Altro (specificare)

V.3. Nella valutazione a distanza, in che misura ha incontrato difficoltà nel raggiungere la qualità dei seguenti aspetti?

	Per niente	Poca	Abbastanza	Molta
Accettabilità (da entrambe le parti, discente e docente)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comparabilità dei dati ottenuti che possono essere messi in relazione con altre prestazioni anche in momenti diversi dell'apprendimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fattibilità e economicità (costo in termini di materiali, tempo e risorse umane che l'organizzazione della prova richiede)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rappresentatività e appropriatezza della prova rispetto all'aspetto valutato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Validità (coerenza tra contenuto e obiettivi)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

V.4. Nella didattica in presenza, in che misura utilizzava le seguenti modalità di valutazione?

	Mai	Raramente	A volte	Spesso	Sempre
Valutare separatamente i diversi aspetti (es. grammatica, lessico, ecc.)	<input type="checkbox"/>				
Fare una valutazione globale delle diverse competenze linguistico-comunicative	<input type="checkbox"/>				

Valutare tramite una verifica finale il raggiungimento di obiettivi specifici (es. aver appreso i contenuti di un'unità didattica)	<input type="checkbox"/>				
Fare una valutazione continua tramite diverse attività svolte durante il corso (es. progetti, presentazioni, lavori di gruppo, ecc.)	<input type="checkbox"/>				
Autovalutazione	<input type="checkbox"/>				
Valutazione tra pari	<input type="checkbox"/>				

V.5. Nella DaD, in che misura ha utilizzato le seguenti modalità di valutazione?

	Mai	Raramente	A volte	Spesso	Sempre
Valutare separatamente i diversi aspetti (es. grammatica, lessico, ecc.)	<input type="checkbox"/>				
Fare una valutazione globale delle diverse competenze linguistico-comunicative	<input type="checkbox"/>				
Valutare tramite una verifica finale il raggiungimento di obiettivi specifici (es. aver appreso i contenuti di un'unità didattica)	<input type="checkbox"/>				
Fare una valutazione continua tramite diverse attività svolte durante il corso (es. progetti, presentazioni, lavori di gruppo, ecc.)	<input type="checkbox"/>				
Autovalutazione	<input type="checkbox"/>				
Valutazione tra pari	<input type="checkbox"/>				

V.6. Ha optato per una prova:

- Scritta
- Orale
- Scritta e orale

V.7. Come ha controllato la sicurezza e l'autenticità della prova, nonché l'identità del candidato (è possibile selezionare più opzioni, se 'altro', specificare)?

- Condivisione dello schermo per la durata della prova in tempo reale
- Sorveglianza tramite webcam in tempo reale
- Utilizzo di Software dedicati (Respondus Monitor, Safe Exam Browser, ecc.)
- Altro (specificare)

V.8. Che strumenti e attività ha utilizzato per valutare i seguenti aspetti (è possibile selezionare più opzioni per riga)?

	Nessuna	Role-play	Monologhi	Chat/forum	Cloze	Domande aperte	Domande a scelta multipla	Presentazioni orali	Progetti /lavori di gruppo	Testi scritti
Conoscenze linguistiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
Conoscenze metalinguistiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
Comprensione scritta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
Comprensione orale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						

Produzione scritta	<input type="checkbox"/>									
Produzione orale	<input type="checkbox"/>									
Interazione scritta	<input type="checkbox"/>									
Interazione orale	<input type="checkbox"/>									
Altro	<input type="checkbox"/>									

V.9. Se nella domanda precedente ha selezionato 'altro', specificare

Sezione VI. Commenti

Se lo desidera, in questa sezione può inserire dei commenti aggiuntivi riguardanti la sua esperienza con la didattica delle lingue a distanza (es. valutazione generale sulla DaD, approfondimenti, aspetti non trattati nelle domande precedenti ecc.)

Appendice B

IMPARARE LE LINGUE A DISTANZA — QUESTIONARIO STUDENTI SCUOLE SECONDARIE

Sezione I. Informazioni generali

I.1. Genere

- F
- M

I.2. Anno di nascita

Risposta:

I.3. Qual è la tua lingua madre (è possibile scegliere più lingue)?

- Cinese
- Francese
- Inglese
- Italiano
- Spagnolo
- Tedesco
- Altro (specificare)

I.4. Quale scuola hai frequentato nell'anno scolastico 2019/2020?

- Istituto professionale
- Istituto tecnico
- Liceo
- Scuola secondaria di primo grado
- Altro (specificare)

I.5. In quale città si trova la tua scuola?

I.6. A quale anno sei iscritta/o?

- 1°
- 2°
- 3°
- 4°
- 5°

I.7. Quali lingue straniere studi a scuola (è possibile scegliere più lingue, se 'altro', specificare)?

- Francese
- Inglese
- Italiano lingua straniera
- Spagnolo
- Tedesco
- Altro (specificare)

I.8. Le tue risposte a questo questionario riguarderanno il corso di quale lingua straniera?

- Francese
- Inglese
- Italiano lingua straniera
- Spagnolo
- Tedesco
- Altro (specificare)

I.9. Hai una certificazione BES o DSA?

- No
- Sì, BES
- Sì, DSA

I.10. Se sei una studentessa/uno studente con BES o DSA, l'insegnante ha tenuto conto dei tuoi bisogni specifici durante le lezioni a distanza?

- Sì
- No
- In parte
- Non so

Sezione II. La tua esperienza con la didattica a distanza (DaD) nell'apprendimento delle lingue straniere

Si raccomanda di rispondere ai quesiti facendo riferimento ad UN SOLO corso (es. il corso di lingua inglese)

II.1. Le tue risposte a questo questionario riguarderanno il corso di quale lingua straniera?

- Francese
- Inglese
- Italiano lingua straniera
- Spagnolo
- Tedesco
- Altro (specificare)

II.2. Quante ore di lezione di lingua straniera hai seguito (a distanza) a settimana?

- Meno di 2
- 2-4
- Più di 4

II.3. Qual è il numero di studenti della tua classe?

- Fino a 10
- 11-15
- 16-20
- Più di 20

II.4. Quanto hai usato i seguenti strumenti per seguire le lezioni di lingua straniera a distanza?

	0 (per niente)	1	2	3	4	5 (molto)
Computer fisso	<input type="checkbox"/>					
Computer portatile	<input type="checkbox"/>					
Smartphone	<input type="checkbox"/>					
Tablet	<input type="checkbox"/>					
Altro	<input type="checkbox"/>					

II.4.1. Se nella domanda precedente hai selezionato 'altro', specificare

II.5. Per quali attività l'insegnante di lingua straniera ha utilizzato i seguenti strumenti (è possibile scegliere più opzioni per ogni riga)?

	Nessuna	Lezioni in presenza	Compiti	Videolezioni		Avvisi	Valutazione	Approfondimenti
				In diretta	Pre-registrate			
Audiolibri	<input type="checkbox"/>							
Edmodo	<input type="checkbox"/>							

E-mail	<input type="checkbox"/>							
Facebook	<input type="checkbox"/>							
Facetime	<input type="checkbox"/>							
Google Meet	<input type="checkbox"/>							
Jitsi	<input type="checkbox"/>							
Libri cartacei	<input type="checkbox"/>							
Moodle	<input type="checkbox"/>							
Microsoft Teams	<input type="checkbox"/>							
OBS Studio	<input type="checkbox"/>							
Raiscuola	<input type="checkbox"/>							
Screen-o-matic	<input type="checkbox"/>							
Servizi di cloud	<input type="checkbox"/>							
Skype	<input type="checkbox"/>							
Socloo	<input type="checkbox"/>							
WeSchool	<input type="checkbox"/>							
WhatsApp	<input type="checkbox"/>							
YouTube	<input type="checkbox"/>							
Zoom	<input type="checkbox"/>							

II.5.1. Se nella domanda precedente hai selezionato 'altro', specificare

II.6. Durante le lezioni di lingua straniera, cosa ti è stato richiesto dall'insegnante e con quale frequenza?

	Mai	Qualche volta	Spesso	Sempre
Attivare solo la webcam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Attivare solo il microfono	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Attivare sia la webcam che il microfono	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disattivare entrambi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II.7. Che influenza hanno avuto i seguenti fattori sulle lezioni a distanza? (Ad es. se al fattore 'La connessione internet' rispondi 'Negativa' vuol dire che hai avuto problemi di connessione che non ti hanno permesso di svolgere bene le attività)

	Positiva	Né positiva né negativa	Negativa	Non si applica al mio caso
La connessione Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'ambiente/la stanza dove facevo le lezioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La condivisione del PC con altri membri della famiglia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II.8. Come si svolgeva la lezione di lingua straniera in modalità DaD?

	0 (per niente)	1	2	3	4	5 (molto)
L'insegnante faceva una lezione in videoconferenza interagendo con gli studenti	<input type="checkbox"/>					
L'insegnante faceva una lezione in videoconferenza	<input type="checkbox"/>					
L'insegnante effettuava videochiamate individuali con gli studenti	<input type="checkbox"/>					
Durante la lezione, l'insegnante faceva svolgere agli studenti attività individuali o di gruppo	<input type="checkbox"/>					

L'insegnante assegnava attività di preparazione alla lezione online, poi forniva un feedback durante la videoconferenza	<input type="checkbox"/>					
L'insegnante assegnava attività da svolgere autonomamente. Se emergevano domande, gli studenti potevano contattare il docente	<input type="checkbox"/>					
L'insegnante registrava delle videolezioni in cui spiegava i punti principali del tema del giorno	<input type="checkbox"/>					
L'insegnante assegnava dei video legati all'argomento del giorno recuperati da fonti esterne	<input type="checkbox"/>					
L'insegnante assegnava attività da svolgere in gruppi. Gli studenti si organizzavano autonomamente e poi inviavano i risultati al docente	<input type="checkbox"/>					

II.9. In confronto con la didattica in presenza, quanto hai sviluppato le seguenti abilità e competenze nella didattica a distanza?

	+	-	=
Scrivere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parlare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leggere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ascoltare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dialogare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Letteratura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usi e tradizioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Svolgere compiti pratici nella lingua straniera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II.10. Come si sono svolte le verifiche in lingua straniera in modalità DaD?

- Scritta
- Orale
- Scritta e orale

II.11. Nelle verifiche in lingua straniera in modalità DaD, ti veniva richiesto di svolgere:

	Mai	Qualche volta	Spesso	Sempre
Esercizi di grammatica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprensione di testi scritti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dialoghi da completare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Testi da scrivere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Esercizi di ascolto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interrogazioni orali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Testi da completare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Altro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II.11.1. Se nella domanda precedente hai selezionato 'altro', specificare

II.12. Rispetto alle lezioni in aula, quanto sono cambiate le lezioni di lingua straniera in modalità DaD?

	+	-	=
Ero interessato/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ero concentrato/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi confrontavo con l'insegnante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi confrontavo con i compagni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Usavo la lingua straniera per parlare con l'insegnante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usavo la lingua straniera per parlare con i compagni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ricevevo correzioni dall'insegnante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capivo le correzioni che ricevevo dall'insegnante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le attività che ho svolto erano adatte al mio livello	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ho frequentato regolarmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ho contattato il docente al di fuori delle ore di lezione (per es. per comunicazioni, giustificare assenze, chiedere chiarimenti, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ho svolto i compiti assegnati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il carico di studio era adeguato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se non capivo o non seguivo l'insegnante se ne accorgeva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Il.13. Vuoi aggiungere qualcosa? Scrivilo qui!

Appendix C¹⁰

IMPARARE LE LINGUE A DISTANZA — QUESTIONARIO STUDENTI UNIVERSITARI

Sezione I. Informazioni generali

I.1. Genere

- F
- M

I.2. Anno di nascita

I.3. Qual è la tua lingua madre (è possibile scegliere più lingue)?

- Cinese
- Francese
- Inglese
- Italiano
- Spagnolo
- Tedesco
- Altro (specificare)

I.4. Quale facoltà hai frequentato nell'anno scolastico 2019/2020?

I.5. In quale città si trova la tua università?

I.6. Che tipo di corso/programma frequenti (se 'altro', specificare)?

- Laurea triennale
- Laurea magistrale
- Laurea specialistica
- Laurea a ciclo unico
- Dottorato/master
- Programma di scambio internazionale
- Altro (specificare)

I.7. A quale anno sei iscritto/a (se 'altro', specificare)?

- 1°
- 2°
- 3°
- 4°
- 5°
- Altro (specificare)

I.8. Quali lingue straniere studi all'università (è possibile scegliere più lingue, se 'altro', specificare)?

- Francese
- Inglese
- Italiano lingua straniera
- Spagnolo
- Tedesco
- Altro (specificare)

I.9. Le tue risposte a questo questionario riguarderanno il corso di quale lingua straniera?

- Francese

¹⁰ Nella presente appendice è riportata la Sezione I del questionario per studenti universitari, in quanto contenente item aggiuntivi rispetto al questionario per le scuole secondarie. Per la Sezione II, identica nelle due versioni, si rimanda all'Appendice B.

- Inglese
 - Italiano lingua straniera
 - Spagnolo
 - Tedesco
 - Altro (specificare)
- I.10. In condizioni di normalità avresti dovuto frequentare il corso nel paese in cui si parla la lingua che stai studiando?
- Sì
 - No
- I.11. In riferimento alla domanda precedente, questa condizione è cambiata a seguito dell'emergenza sanitaria?
- Sì
 - No
- I.12. A che punto del corso di lingua hai iniziato a seguire le lezioni a distanza?
- All'inizio del corso
 - A metà del corso
 - Quasi alla fine del corso
- I.13. Quanto dura complessivamente il corso di lingua che hai seguito in DaD (didattica a distanza)?
- Meno di 6 mesi
 - 1 semestre
 - 1 anno
 - 2 anni
 - 3 anni
 - Più di 3 anni
- I.14. Qual era il livello del corso
- Alfabetizzazione (pre-A1)
 - Elementare (livelli A1-A2 del QCER)
 - Intermedio (livelli B1-B2 del QCER)
 - Avanzato (livelli C1-C2 del QCER)
- I.14. Hai una certificazione BES o DSA?
- No
 - Sì
- I.16. Se sei una studentessa/uno studente con BES o DSA, l'insegnante ha tenuto conto dei tuoi bisogni specifici durante le lezioni a distanza?
- Sì
 - No
 - In parte
 - Non lo so

Sergio Conti, Università degli Studi Roma Tre
sergio.conti@uniroma3.it

- IT** **Sergio Conti** è docente a contratto di Lingua, Traduzione e Cultura Cinese presso l'Università degli Studi Roma Tre, l'Università di Siena e l'Università degli Studi di Napoli 'L'Orientale'. Ha conseguito il titolo di Dottore di ricerca presso l'Università di Roma 'Sapienza' ed è stato assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi Roma Tre, dove ha collaborato anche con il Centro Linguistico d'Ateneo fornendo assistenza agli studenti cinesi del programma Marco Polo/Turandot. Si occupa di didattica e acquisizione del cinese come lingua straniera, in particolare del lessico e delle espressioni formulaiche, e dello sviluppo della competenza pragmatica.
- EN** Sergio Conti is an adjunct professor of Chinese Language, Translation and Culture at the University of Roma Tre, the University of Siena and the University of Napoli 'L'Orientale'. He received his PhD from the University of Roma 'Sapienza' and was a research fellow at the University of Roma Tre where he assisted the Chinese students participating in the program Marco Polo/Turandot at the Language Center. His research focus is the teaching and learning of Chinese as a foreign language, in particular Chinese vocabulary and formulaic expressions, and the development of pragmatic competence.
- ES** Sergio Conti es profesor adjunto de Lengua, Traducción y Cultura China en la Universià Roma Tre, la Università di Siena y la Università di Napoli 'L'Orientale'. Obtuvo su doctorado de la Università di Roma 'Sapienza' y fue investigador en la Università di Roma Tre, donde trabajó como asistente para los estudiantes chinos que participaban en el programa Marco Polo/Turandot en el Centro de Idiomas. Sus investigaciones se centran en la enseñanza y el aprendizaje del chino como lengua extranjera, en particular del vocabulario y de las expresiones formulaicas chinas, y en el desarrollo de la competencia pragmática.